Heide Oestreich

# Der Kopftuch-Streit

## Das Abendland und ein Quadratmeter Islam

Brandes & Apsel

620/ MS 3550 D29

*Auf Wunsch informieren wir regelmäßig über das Verlagsprogramm.*
Eine Postkarte an den Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 33,
D–60385 Frankfurt am Main, genügt.
E-Mail: brandes-apsel@t-online.de oder im
Internet: www.brandes-apsel-verlag.de

Universitätsbibliothek Greifswald

1. Auflage 2004 2004. 9849
© Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, Mikroverfilmung, Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen oder optischen Systemen, der öffentlichen Wiedergabe durch Hörfunk-, Fernsehsendungen und Multimedia sowie der Bereithaltung in einer Online-Datenbank oder im Internet zur Nutzung durch Dritte.
Lektorat: Roland Apsel
DTP: Wolfgang Gröne, Groß-Zimmern
Umschlaggestaltung: Petra Sartowski, MDD-Digitale Produktion, Maintal, unter Verwendung eines Fotos (oben) von Agentur Paul Glaser: Türkische Schülerin mit Designer-Kopftuch und schicker Brille in Berlin-Kreuzberg (1997) und eines Fotos (unten) von Meral Akkent, Nürnberg (1999). Mit freundlicher Genehmigung.
Druck: Tiskama Ljubljana d. d., Ljubljana, Printed in Slovenia
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information *Der Deutschen Bibliothek:*
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar

ISBN 3-86099-786-6

# Inhalt


## Einleitung *7*

## Kapitel 1 | Der Islam *11*

**GOTT UND DIE FRAUEN** *11*
Mohammed *11*
Der Schleier *15*
Ein Stoff macht Geschichte *18*
**FRAUEN IN MUSLIMISCHEN LÄNDERN** *19*
Die Frau im islamischen Recht *19*
Muslimische Frauen heute: Mit dem Koran ins Internet *23*
Internationale Frauen- und Menschenrechte *24*
Kopftuch-Studentinnen: Das Beispiel Türkei *29*

## Kapitel 2 | Die Justiz *35*

**DAS KOPFTUCH WIRD ZUM FALL** 35
Religion und Recht: Eine deutsche Geschichte *40*
Das Grundgesetz und die Religion *42*
**LUDIN, SCHAVAN UND VIER GRETCHENFRAGEN** *45*
Das Verwaltungsgericht Stuttgart *51*
Der Verwaltungsgerichtshof Mannheim *53*
Das Bundesverwaltungsgericht *54*
**DAS BUNDESVERFASSUNGSGERICHT – KURZ VOR DER ENTSCHEIDUNGSUNFÄHIGKEIT** *56*
**DAS MINDERHEITENVOTUM** *60*
Andere Fälle – andere Entscheidungen *63*
**DIE JURISTISCHE DEBATTE UM DEN FALL LUDIN** *67*
Kopf ohne Tuch *67*
Kopf mit Tuch *69*
Die Unentschiedenen *72*
Kommentare und Gutachten zum Verfassungsgerichtsurteil *73*
**DIE DEUTSCHE JUSTIZ UND IHRE SCHEUKLAPPEN** *77*

## Kapitel 3 | Die Politik *81*

**DIE BUNDESLÄNDER UND IHRE GESETZE** *83*
Kopftuch nein, Kreuz ja: Unterschiedliche Behandlung der Religionen *83*
Kein Kreuz, keine Kippa, kein Kopftuch: Die Schule säkularisieren *88*
Das Tuch tolerieren *89*

DER BUNDESPRÄSIDENT *89*
DIE PARTEIEN *90*
GESELLSCHAFTLICHE GRUPPEN *95*
EXKURS: BERUFSVERBOTE *111*

## Kapitel 4 | Der Islamismus *115*

FERESHTA LUDIN UNTER VERDACHT *115*
AMBIVALENTE FÜRSPRECHER: ZENTRALRAT UND ISLAMRAT *119*
Milli Görüs *121*
Dialog mit dem Monolog *127*
DAS FRAUENBILD DES FUNDAMENTALISMUS *128*

## Kapitel 5 | Die Frauen *131*

DIE KOPFTUCHTRÄGERINNEN IN SCHWIERIGER MISSION *131*
DIE MUSLIMISCHE JUGEND UND DER VERLOCKENDE FUNDAMENTALISMUS *133*
DIE TÖCHTER DER GASTARBEITER UND IHR KOPFTUCH *137*
Das Tuch und der Körper *140*
Das Islam-Verständnis der Neo-Muslimas *142*
Das Kopftuch als Identitätsmarker *144*
Die Geschlechter im Blick der Neo-Muslimas *146*
Neo-Muslimas und ihre muslimische Umgebung *149*
Muslimischer Feminismus in Deutschland *151*
Die Politik der Neo-Muslimas *154*

## Kapitel 6 | Die Mehrheitsgesellschaft *157*

DAS TUCH IM AUGE DER BETRACHTERIN *160*
Das muslimische Mädchen in der Opferrolle *161*
Das Opfer macht Schule *163*
Beruf ohne Kopftuch – Kopftuch ohne Beruf *166*
MUTMASSUNGEN ÜBER DIE MEHRHEITSGESELLSCHAFT *168*

## Kapitel 7 | Europa *173*

MULTIRELIGIOSITÄT ODER LAIZITÄT: WIE ES DIE ANDEREN MACHEN *173*

## Schluss *185*

## Literatur *191*

## Kapitel 6

# Die Mehrheitsgesellschaft

Die neue islamische Identität von Neo-Musliminnen in ihrer emanzipatorischen Funktion wird von der Mehrheitsgesellschaft kaum gesehen, geschweige denn anerkannt. Und dieses Missverständnis manifestiert sich am Kopftuch: Für die jungen Frauen, die interviewt wurden, ist es geradezu Ausdruck eines neuen, subjektivierten Islam. Es ist das Signal für eine reflexive Religion, die anschlussfähig ist an die säkulare Mehrheitsgesellschaft. Gleichzeitig signalisiert es die Zugehörigkeit zur Gruppe der Muslime. Es ist der Nachweis ihrer Fähigkeit zur Selbstdisziplin und Ernsthaftigkeit. »Ich trage das Tuch nur für mich«, rufen sie der Gesellschaft entgegen. Aber die echot pausenlos: »Du trägst das Symbol deiner Unterdrückung.« Wie kommt es dazu? Es gibt zwei Argumente, die aus Sicht der Kopftuchgegnerinnen schlagend dafür sprechen, dass das Tuch auf ewig diskreditiert sei. Das eine ist der Kopftuchzwang. Das andere ist die mit dem Tuch verbundene Unterdrückung, der die Mädchen ihrer Vorstellung nach nicht entgehen können.

Das Kopftuch, so wird argumentiert, sei dem patriarchalen Zwang zur Verhüllung geschuldet. Verwiesen wird dann etwa auf die Zwangsverschleierung im Iran und in Algerien. Es sei das Instrument der patriarchalen Fundamentalisten, die Frauen, die von der westlichen Gleichheit profitierten, wieder unter Kontrolle zu bekommen, so etwa Elisabeth Badinter.[308] Nicht verwiesen wird auf die Kolonialmächte, die die muslimischen Frauen »zivilisierten«, indem man sie zunächst zwangs*ent*schleierte.

Wie viel die kolonialen Entschleierungsaktionen übrigens mit Rassismus und wie wenig sie mit Frauenrechten zu tun hatten, zeigt das Beispiel des britischen Generalkonsuls in Ägypten, Lord Cromer, der vehement die Befreiung der ägyptischen Frau durch Entschleierung forderte, während er zugleich in England eine Kampagne gegen das Frauenwahl-

[308] Elisabeth Badinter: Der verschleierte Verstand, in: Schwarzer 2002: 142

recht lancierte.[309] »Er wollte also nicht die Befreiung der ägyptischen Frau, sondern ihre Anpassung an das Modell der englischen Hausfrau und Mutter«, bemerkt dazu die Soziologin Birgit Rommelspacher.

Die Franzosen entschleierten beherzt die Algerierin und rekrutierten sie gleich darauf für ihre Bordelle.[310] Schah Reza Pahlevi zwangsentschleierte die Frauen im Iran mit Hilfe der Polizei. Die deutsch-iranische Wissenschaftlerin Katajun Amirpur zitiert den Bericht eines Mannes, der zu dieser Zeit acht Jahre alt war: »Meine Tante ist 15 Jahre nicht mehr aus dem Haus gegangen. Sie wollte eben ihr Kopftuch nicht abnehmen und sie wollte gegen die Zwangesentschleierung protestieren. Eine andere Tante ging immer nur nachts, heimlich mit dem Kopftuch aus dem Haus.«[311] Als »kolonialen Feminismus« bezeichnet Rommelspacher diese vom Westen beeinflusste Vorstellung, wie eine moderne Frau auszusehen habe. Die Frau, die sieht, aber nicht gesehen wird, frustriert den Kolonisator, interpretiert sie Frantz Fanon und zitiert: »Es gibt keine Gegenseitigkeit. Sie ergibt sich ihm nicht und bietet sich nicht an.«[312] In fast allen islamisch geprägten Ländern hat sich der Fundamentalismus als antikoloniale Bewegung entwickelt, der der Zwangsentschleierung wieder eine Verschleierung entgegensetzte. Dieses symbolische Spiel setzen diejenigen fort, die nun wieder die Entschleierung fordern.

Selbstverständlich haben Frauen von der sie fördernden Politik, die mit der Entschleierung einher ging, immer wieder profitiert. Nur hätte man die Frauen auch fördern können, ohne gewaltsam in ihr Erscheinungsbild einzugreifen. Eine schlichte Aufhebung des Schleierzwangs hätte es auch getan. Es gab daher auch in den Frauenbewegungen der islamischen Welt immer eine Ambivalenz gegenüber der symbolischen Schleierpolitik: In Ägypten legte Huda Sharawi 1923 öffentlich den Schleier ab und begründete damit eine ägyptische Frauenbewegung. Kurze Zeit später aber antwortete die Frauenrechtlerin Malak Nassef einem Mädchen in einem offenen Brief in einer Kairoer Zeitung auf die Frage, ob sie denn nun ebenfalls den Schleier ablegen solle oder nicht: »Wir werden durch das Unrecht der Männer unterdrückt. Wenn sie sagen: Verschleiere dich, dann verschleiern wir uns, wenn sie sagen, entschleiere dich, dann legen wir den Schleier ab... Ihre Worte müssen sorgfältig abgewogen werden, denn sie sind genauso despotisch, wenn sie uns befreien, wie sie despotisch sind, wenn sie uns unterdrücken.«[313] Das Ablegen des Schleiers

---

[309] vgl. Birgit Rommelspacher: Anerkennung und Ausgrenzung, Frankfurt/M. 2002: 114

[310] Irmgard Pinn, Marlies Wehner: EuroPhantasien. Die islamische Frau aus westlicher Sicht. Duisburg 1995: 115

[311] Katajun Amirpur: Emanzipation trotz Kopftuch, in: Feministische Studien, 2, 2003: 214

[312] Rommelspacher 2002: 115

[313] zitiert nach Rommelspacher 2002: 118

stand derart in einem kolonialen Kontext, dass einige Frauenrechtlerinnen zu dem Schluss kamen, anstatt auf die symbolische müsse man eher auf die reale Politik den Frauen gegenüber einwirken. Symbolische und reale Politik zu entflechten, kann hier ein lohnenswerter Ansatz sein.

Dennoch wirke ein Kopftuch unterdrückend – sogar wenn es freiwillig getragen würde, so das zweite Hauptargument der Kopftuchgegnerinnen. Die psychische Wirkung eines Kopftuches kann unter bestimmten Umständen stark sein, wie das Beispiel der iranischstämmigen Schriftstellerin Chahdortt Djavann zeigt, die es als Kind im Iran tragen mußte: »Es ist eben kein Kleidungsstück. Wenn man ein Mädchen verschleiert, sagt man ihm: Du bleibst zu Hause, du hast nicht dieselben Rechte wie dein Bruder. Das hinterlässt unauslöschbare Spuren in der Psyche, der Sexualität und der sozialen Identität.«[314] Doch ist es das Tuch, das diese Zwänge ausübt? Andere Frauen aus muslimisch geprägten Ländern reagieren verhaltener, wenn nicht sogar etwas ungehalten, wenn sich Diskussionen vor allem um ihr Tuch drehen. Das Kopftuch ist ein starkes Symbol, aber im Alltag behindern nicht Tücher die Frauen, sondern ihre mangelnden Rechte. Aus der internationalen frauenpolitischen Debatte berichtet Ann E. Mayer, dass »westlich« geprägte Frauen oft auf die Praktiken fixiert sind, die sie am schockierendsten finden, weil sie am weitesten von ihren Vorstellungen entfernt sind. »Die Prioritäten von Frauen, die in muslimischen Ländern leben, können ganz andere sein, als die Themen, die ein westliches Publikum beschäftigen, das die Bestätigung von Stereotypen über orientalische Barbarei wünscht«,[315] meint Mayer. So seien Frauen in islamisch geprägten Ländern viel stärker als mit dem Schleier mit den Folgen des ungleichen Scheidungsrechts befasst – und zwar unabhängig davon, ob es in diesem Land üblich, unüblich oder zwingend ist, ein Kopftuch zu tragen.

Amirpur zitiert die Herausgeberin der Frauenzeitschrift *Zanan* im Iran, Shala Sherkat, die betont, sie wünsche, Frauen könnten über ihre Kleider selbst entscheiden. Aber: »Die iranischen Frauen und auch die anderer Länder haben mit Sicherheit wichtigere Probleme als ihre Kleidung. Aber wieso sprechen die Westler immer nur diesen Punkt an?«[316] Amirpur beschreibt, dass das Kopftuch die Frauen im Iran heute nicht mehr an der Teilnahme am öffentlichen Leben hindert: »Iranische Frauen werden heutzutage Abgeordnete, Ärztinnen, Lehrerinnen, Präsidentenberaterinnen und Bürgermeisterinnen. (...) Im Jahr 2002 gab es zum vierten Mal mehr weibliche (63 Prozent) als männliche Studienanfänger. (...) Als unterwürfige

---

[314] »Kopftuch ist wie gelber Stern«, die tageszeitung, 24.1.2004
[315] Mayer 2003: 288
[316] Amirpur 2003: 215

Dienerin der Ayatollahs verstehen sich die iranischen Frauen jedenfalls nicht, im Gegenteil. Selbst Fatima Mernissi, die zu den entschiedensten Gegnern des Kopftuches gehört, (...) kann dem Kopftuch einen strategischen Wert für die Emanzipationsbewegung abgewinnen. Sie nennt Iran als positives Beispiel dafür, dass es bei der Frauenfrage nicht in erster Linie darum geht, ob Frauen verschleiert sind oder nicht.«[317]

Das Kopftuch kann ein Unterdrückungsinstrument sein, wenn es aufgezwungen wird und andere Rechte der Frauen eingeschränkt sind. Aber es ist eben doch auch »nur« ein Kleidungsstück. Warum hat ersteres für viele so selbstverständlich Vorrang, dass sie nicht glauben mögen, dass Musliminnen es uminterpretieren können?

## Das Tuch im Auge der Betrachterin

Das Kopftuch ist offensichtlich ein so starkes Symbol, dass unbetuchten Betrachterinnen oft entgeht, was darunter stattfindet. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung, das deutsche Publikationen auf ihr Bild der muslimischen Frau hin untersuchte und neben den gängigen Rassismen den untrennbaren Konnex der Kopftuchs mit der unterdrückten Frau fand: Das Tuch ist ein »Fremdzeichen« par exellence. Anhand dieser Zeichen, zu denen sich etwa die Moscheeminarette, die arabische Schrift und die Gebetshaltung gesellen, wird der Islam als das ganz Andere konstruiert. Mit Vorliebe fließt dann Blut: aus geschächteten Hammeln etwa.[318] Denn der Islam wird mit Gewalt assoziiert. Irritierend eigentlich, weil die Welt ja voller Gewalt und Kriege ist – unabhängig von Religionszugehörigkeiten. Diese einseitige Identifizierung legt einen Verdacht nahe: Hier muss kräftig abgewertet werden, damit man sich und seine eigene Kultur aufwerten kann.

Der Schleier wird dabei oft mit dem Tod verbunden: »Totenvögel« heißen Verschleierte in der *Emma*, »Schleier und Schwert« titelt das *Zeitmagazin* 1990, die *Kommune* warnt vor der »explosiven Wirkung« des Tschadors. Im *Stern* steht unter Bildern neutral dreinblickender verschleierter iranischer Frauen »Gequälte Schwestern«.[319]

In Deutschland wird das Tuch mit Türkinnen gekoppelt, die von ihren Männern unterdrückt werden. Aber werden Türkinnen tatsächlich flächendeckend von ihren Männern unterdrückt? Bedeutet eine traditionelle

---

[317] Amirpur 2003: 219
[318] zuletzt wieder in: Der Spiegel, 29.9.2003
[319] Pinn/Wehner 1995: 194

Rollenverteilung Not und Elend für die Frau? In muslimischen Familien kommt Gewalt häufiger vor als in Nichtmuslimischen, das sagt die Sozialforschung. Aber die Gewalttäter sind auch unter muslimischen Männern eine Minderheit. Zu ihren Schlägen führt eine komplexe Mischnung aus Diskriminierungserfahrungen, Marginalisierungsängsten und daraus folgendem Kontrollzwang. Man nimmt das Fremdzeichen »islamisches Tuch« und hängt das gesamte Konglomerat von Problemen an dieses schön sichtbare Symbol. Diese Wahrnehmung führt die Interpretinnen dann zu dem logischen Schluss, den Pinn und Wehner so zusammenfassen: »Die Botschaft, die in Kinderbüchern, wissenschaftlichen Abhandlungen, Romanen oder feministischen Reportagen vermittelt wird, ist stets dieselbe: ›Sie wollen so sein wie wir. Sie beneiden uns. Ließe man sie nur, sie würden auf der Stelle Kopftuch und Mantel von sich werfen.‹«[320] Das führt uns zu einem ebenfalls schon seit längerer Zeit erforschten Problemfeld: wie die Muslimin wahrgenommen wird. Im Kopftuchkonflikt feiert ein lange und erfolglos bekämpftes Klischee einen neuen Triumph.

## Das muslimische Mädchen in der Opferrolle

Das muslimische Mädchen sei ein problematischer Fall, so der gesellschaftliche Konsens: Zu Hause unter traditionellem Kontrollregime, in der Schule mit ganz anderen kulturellen Anforderungen konfrontiert. Der pädagogische Mainstream formuliert das so: »Der Druck der heimatlichen Moralbegriffe und der Wunsch, sich davon zu lösen und damit am Alltagsleben der deutschen Umwelt aktiver teilzunehmen, bringt diese Mädchen in schwere Konflikte, wobei kein Mensch und keine Institution in der Lage ist, ihnen Orientierungshilfe zu geben.« Das formulierte die Pädagogin Saliha Scheinhardt schon 1980, und 1995 findet die Sonderpädagogin Birgit Warzecha, dass dies »noch immer gilt«.[321] Die Schule wird als »Freiraum« konzipiert gegenüber der islamischen Segregation, deren Postulat der Jungfräulichkeit als Festhalten an der »traditionellen Mädchenklausur« gedeutet wird. Stutzig müsste schon machen, dass sich die Leistungsagentur Schule hier zum Freiraum stilisiert. Dahinter steht das noch tiefere Klischee, dass das muslimische Mädchen unterdrückt ist.

Überspitzt könnte man das Klischee so formulieren:

> Es wird zu Hause mit sieben kleinen Geschwistern eingesperrt, überwacht von eifersüchtigen Brüdern und einer dicken Mutter, die vom tyrannischen Vater geschlagen wird und kein Deutsch spricht. In die Schule kommt es

---

[320] Pinn/Wehner 1995: 210

[321] Birgit Warzecha: Befreit, aber auf jeden Fall Jungfrau, in: PädExtra, Januar 1995: 40

mit einem Kopftuch, das ihm zusätzlich noch den Mund versiegelt, denn das muslimische Mädchen ist schüchtern und schweigsam. Es darf nicht in den Sport- oder Schwimmunterricht, nicht auf Klassenfahrten und wird später mal zwangsverheiratet. Nun steckt es in dem Dauerkonflikt zwischen der verheißungsvollen westlichen Freiheit und dem Gehorsam gegenüber dem, was seine bisherige soziale und psychische Sicherheit bedeutet hat: der Familie.

Die gute alte Kulturkonfliktthese durchzieht die Forschung über Migrantenjugendliche wie ein roter Faden. Die Macht dieses Bildes ist so groß, dass eine erhebliche Anzahl von Untersuchungen, die dafür keine Bestätigung liefert, nicht dagegen ankommt. Nur ein Beispiel sei erwähnt: Karakasoglu hat das Selbstbild türkisch-deutscher und deutscher Mädchen verglichen: Die Türkinnen waren zu einem erheblich höheren Prozentsatz »sehr selbstbewusst« als die Deutschen. Aber auch unter den unterdurchschnittlich Selbstbewussten waren mehr Türkinnen als Deutsche. Dreimal so viele türkische wie deutsche Mädchen stimmen der Aussage »Ich finde meinen Körper schön« voll zu. Und doppelt so viele Türkinnen wie Deutsche stimmen diesem Satz »gar nicht« zu.[322] Offensichtlich ist die Stimmungslage außerordentlich heterogen: Es gibt die unterdrückten schüchternen Mädchen, aber es gibt mindestens genauso viele, die ziemlich obenauf sind. Insgesamt, so Karakasoglu, würde immer wieder eine außerordentlich hohe Lebenszufriedenheit gemessen. Dazu trage bei, dass die Mädchen sich als Bildungsaufsteigerinnen verstehen, die das Klischee der putzenden Türkin hinter sich gelassen haben.

Die Sozialwissenschaftlerin Martina Weber stellt ähnliches fest: »In den Ergebnissen neuerer und solider Forschungen konnte gezeigt werden, dass die Lebensrealitäten und die Wertorientierungen von Migrantinnen in der Bundesrepublik Deutschland selbstverständlich ausgesprochen vielfältig sind.«[323] Doch das unterdrückte muslimische Mädchen ist als Aschenputtel der Bundesrepublik ein festgefügtes Motiv, das seine Bestätigung immer wieder in den Medien findet. Wenn über junge Türkinnen berichtet wird, dann garantiert über eine Zwangsverheiratung und die dramatische Flucht ins Krisenzentrum. Diese Fälle kommen vor und gehören angeprangert. Doch weisen Beraterinnen auch darauf hin, dass die meisten dieser Konflikte auf Missverständnissen zwischen Eltern und Kindern beruhen, die sich schließlich gütlich regeln lassen.[324] Der Nebeneffekt der Dramatisierung dagegen ist, dass das Gesamtbild verzerrt

---

[322] Yasemin Karakasoglu: Arm dran oder gut drauf, in: Betrifft, 3/2003: 7

[323] Martina Weber: Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe, in: Heide Gieseke/Katharina Kuhs: Frauen und Mädchen in der Migration, Frankfurt a. M. 1999: 53

[324] »Sanela wurde nicht gefragt«, die tageszeitung, 26.11.2002

wird. Dieses Bild aber findet sich auch in LehrerInnenköpfen. Welche Auswirkungen das haben kann, soll im Folgenden betrachtet werden.

## Das Opfer macht Schule

Das Klischee ist mehr als ein Bild. Wer es im Kopf hat, handelt auch danach. Dass die Eltern die Mädchen zu Hause einsperren und möglichst bald verheiraten wollen, hörten etwa die türkischstämmigen Schülerinnen in Webers Studie oft genug: aber nicht von den Eltern, sondern von den Lehrern. Als eine erklärt, sie könne das Geld für eine Klassenfahrt nicht aufbringen, heißt es nur: »Du darfst bestimmt nicht!« Eine andere erzählt dem Lehrer von ihren Studienplänen, und der antwortet: »Dass du das zu Hause durchkriegst!« Dabei sind, so berichten alle Schülerinnen übereinstimmend, die meisten migrierten Eltern geradezu fixiert darauf, dass auch ihre Töchter ein besseres Leben haben als sie selbst und sich entsprechend qualifizieren.

Die Schülerinnen nutzen diese Klischees auch aus: Wenn sie die Hausaufgaben nicht gemacht haben, erzählen sie, sie hätten auf ihre Geschwisterschar aufpassen müssen, auch wenn das nicht stimmt. Eine schreibt in einen Aufsatz zu Effi Briest, sie kenne als Türkin das Problem des Verheiratetwerdens nur zu gut. Weber, die das Mädchen schon eine Weile kannte, wunderte sich. Die Erklärung war: »Laß mal, meine Lehrerin steht auf so was. Dafür kriege ich immer bessere Noten, als wenn ich meine wirkliche Meinung schreibe.«[325]

Die Markierung der migrierten Schülerinnen hat nicht nur so kuriose Seiten. In Webers Studie stellt eine Oberstufen-Schülerin dar, was sie zu »stillen türkischen Mädchen« machte:

> »Es habe ein Schlüsselerlebnis im Chemieunterricht gegeben, das sie fortan auch in anderen Fächern zum Schweigen gebracht habe. Immerhin vier Jahre später schmerzte sie die Erinnerung so sehr, dass sie folgendes weinend erzählte: Der Lehrer führte einen Versuch vor. Auf eine spektakuläre Weise hatte die Flüssigkeit in einem Reagenzglas mit einer anderen reagiert, sodass dieses vorher gefüllte Glas nun leer war. Beeindruckt von dieser Vorführung hatte die Schülerin begeistert ausgerufen: ›Das ist ja voll leer!‹ Man ahnt, was passierte: Die Schülerin musste sich von dem Lehrer anhören, dass die Adjektive voll und leer einen Gegensatz ausdrücken und ihre Ausdrucksweise demzufolge inakzeptabel sei, darauf folgten Spott und Auslachen der übrigen Klasse.«[326]

[325] Weber 1999: 60
[326] Weber 1999: 54

Demütigungen dieser Art tauchen in Webers Befragung regelmäßig auf:

> »Mein Lehrer sagt fast jeden Tag, dass wir nicht genug Deutsch können für die 9. Klasse.« – »Immer, wenn wir uns gemeldet haben und einen grammatikalisch unkorrekten Satz ausgesprochen hatten, fing mein Physiklehrer an, sich darüber aufzuregen. Wir trauten uns kaum, etwas zu sagen. (...) Was mir auffiel, war, dass die deutschen Schüler genauso viele Fehler beim Sprechen machten. Doch dieses schien unserem Lehrer gar nicht aufzufallen.« Schülerinnen, folgert Weber, »entwickeln Angst zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Sie ziehen sich lieber zurück, als das Risiko einzugehen, ihre Note zu gefährden.«[327]

Die Schule, so ihre Theorie, hat das schüchterne türkische Mädchen mit produziert. Wenn dieses Mädchen nun aber auch noch mit einem Kopftuch in der Schule erscheint, dann ist das Bild für die LehrerInnen komplett: Das Mädchen mit Kopftuch darf sich nun noch nicht mal integrieren. Oder sie ist bockig und will sich nicht integrieren. Beides lehnen die LehrerInnen ab. Das Tuch rangiert hier entweder als Unterdrückungs- oder als Kampfemblem. Dass es getragen werden könnte, um ein »ehrbares Mädchen« zu markieren, das sich dann umso unbeschwerter in alle Aktivitäten integrieren kann, scheint nicht denkbar.

»Andere Bilder erhalten keine Repräsentanz« in der Wahrnehmung, ist auch das Resümee der Sozialwissenschaftlerin Ursula Boos-Nünning. Sie hat untersucht, warum Mädchen türkischer Herkunft seltener eine Berufsausbildung machen als türkische Jungen, obwohl sie weitaus bessere Schulabschlüsse haben. »Die äußeren Widerstände (der Betriebe, der Lehrer und Lehrerinnen, der Berufsberater und Berufsberaterinnen) sind meistens größer und schwieriger zu überwinden als die Restriktionen in den Familien«,[328] beobachtete Boos-Nünning. Weit verbreitet sei die Auffassung, die Mädchen würden bald verheiratet und stünden dann nicht mehr zur Verfügung. Deshalb stelle man sie lieber gar nicht erst ein. »In verstärktem Maß gilt dies für Mädchen türkischer Herkunft, die ein Kopftuch tragen. Für diese ist eine Vermittlung in Ausbildungsstellen nur unter besonderen Bedingungen möglich«,[329] meint Boos-Nünning.

Eine Fülle von Diskriminierungsfällen listet auch eine Broschüre der Deutschsprachigen Islamischen Frauengemeinschaft (DIF) mit dem Titel »SchleierHaft« auf.[330]

---

[327] Weber 1999: 55

[328] Ursula Boos-Nünning: Mädchen türkischer Herkunft: Chancen in der multikulturellen Gesellschaft? in Heide Giesecke, Katharina Kuhs: Frauen und Mädchen in der Migration, Frankfurt/Main 1999: 24

[329] Boos-Nünning 1999: 36

[330] Die Studie ist allerdings wenig wissenschaftlich, es werden weder die Fragen noch die Verbreitungsart der Fragebögen erläutert. Deutschsprachige Islamische Frauengemeinschaft (DIF): SchleierHaft, Köln 1996

So wird ein Mädchen mit Kopftuch etwa aufgefordert, dieses auszuziehen, »das sei unhygienisch. Da habe ich ihm gesagt, die Nonnen ziehen ihr Kopftuch auch nicht aus. ›Das ist etwas anders.‹ Da habe ich gefragt: Wieso ist der Kopf einer Nonne hygienischer als meiner? Die verstehen gar nichts. (...) Wer hat denn das Hamam erfunden?«[331] Hier ist auch der Widerstand sichtbar, den diese Haltung der Lehrer produziert.

Lehrer berichten oft voll Stolz, dass sie geschafft haben, ihre Schule »kopftuchfrei«[332] zu halten, so hat Karakasoglu es einmal beschrieben. Die Mittel allerdings werden nicht ganz so laut hinausposaunt: »Kopftuch runter, oder du kannst dir eine andere Schule suchen«, zitiert die Frauengemeinschaft einen Lehrer. Ein Schuldirektor soll dem kopftuchtragenden Mädchen jeden Morgen mit den Worten »Emine, zieh dein Kopftuch aus!« in den Weg getreten sein. Sie wollte irgendwann nicht mehr zur Schule gehen und wurde daraufhin in die Türkei zur Ausbildung geschickt. Eine andere kommt nach den Sommerferien mit einem Kopftuch zurück zu ihrer bisherigen Lieblingslehrerin. Die kann es einfach nicht fassen und versucht, das Kind umzustimmen. Schließlich sagte sie: »Ich habe gedacht, aus dir könnte ich mal etwas machen, aber jetzt habe ich jedes Interesse an dir verloren.«[333] Andere hören, sie seien »so hässlich« mit dem Tuch oder »Ich würde dich am liebsten rausschmeißen« oder »Geh doch in die Koranschule«. Pfiffige Schulleiter versuchen es mit einer Hausordnung, in der es heißt, »in geschlossenen Räumen sei das Tragen von Kopfbedeckungen untersagt«.[334]

Das Paradoxe dieser Situationen ist, dass die Eltern dieser Kinder oft wollen, dass die Kinder in das deutsche Bildungssystem integriert sind. Die LehrerInnen aber nehmen das Tuch als Zeichen der Abwendung und reagieren hilflos oder sogar beleidigt. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass keine Rede davon ist, das vermeintlich so unterdrückte Kind nun besonders fördern zu wollen. Es wird schlicht abgelehnt.

Es hat manchmal den Anschein, als wären die Probleme eines Kindes von traditionell eingestellten, besonders strengen oder sonstwie problematischen Eltern gelöst, wenn es nur das Tuch in der Schule nicht mehr umbinde. Das erscheint absurd. Wahrscheinlicher ist, dass LehrerInnen mit einem Kopftuchverbot gerade erst einen Konflikt im Kind hervorrufen: Es wird von einer Autorität aufgefordert, den Eltern nicht zu gehorchen. Die Eltern sind aber selbstverständlich auch Autoritäten. LehrerInnen, so berichtet Karakasoglu, begründen dieses Verbot oft damit, dass die

---

[331] DIF 1996: 41
[332] Karakasoglu 1999:13
[333] DIF 1996: 59
[334] DIF 1996: 65

Schülerin nicht in eine Außenseiterposition gedrängt werden soll. Die haben sie aber zuvor selbst als solche definiert. »In diesem Kontext werten Lehrer und Schulleiter jedes abgenommene Kopftuch als Integrationserfolg, ohne zu hinterfragen, inwiefern sich diese ›Integration‹ in der inneren Einstellung der einzelnen niederschlägt.«[335]

Ein ungünstiges Licht werfen solche Verhaltensweisen auf Lehrerinnen, wenn man sie im Lichte der Bildungsziele betrachtet, die die Kultusministerkonferenz zum Thema »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule« bereits 1996 herausgegeben hat. Darin heißt es unter anderem:

> »Zur interkulturellen Erziehung müssen Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, damit sie in ihrer pädagogischen Arbeit Raum für unterschiedliche Sichtweisen und Sichtwechsel geben können. Dies ist um so wichtiger, als die Unterrichtenden zum größten Teil der Mehrheitsgesellschaft angehören und aufgrund ihrer Sozialisation und Ausbildung in der Gefahr stehen, ihre Sichtweisen als die normalen, selbstverständlichen weiterzugeben. (...) Emotionalen Erlebnissen und Erfahrungen kommt bei der Ausprägung von Einstellungen und Umgangsformen eine grundlegende Bedeutung zu. Insofern kann sich interkulturelle Kompetenz nur in einem Schulklima entwickeln, das von Sozialbeziehungen und Denkhaltungen gegenseitigen Respekts geprägt ist. Die Lehrerinnen und Lehrer haben auch beim Umgang mit dem Fremdem und den Fremden im unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Geschehen eine Vorbildfunktion. Insbesondere müssen ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise Wertschätzung, Vertrauen und Zuwendung erleben.«[336]

All diese schönen Ziele gelten nicht, sobald auf dem Haupt das »Fremdzeichen« Kopftuch auftaucht, so scheint es. Es ist einfach zu fremd. Eine weitere Volte nimmt diese Wahrnehmung nun, wenn junge Frauen in der Arbeitswelt mit dem Tuch auftreten, etwa als Lehrerinnen.

## Beruf ohne Kopftuch – Kopftuch ohne Beruf

Hier im Berufsleben steht das Kopftuch unverrückbar auf der Seite des »bösen Islam«, der sich nicht integriert und die Demokratie unterwandern will. »Ich bin doch integriert«,[337] halten die Befragten Nökel entgegen und verweisen auf die erfolgreich abgeschlossene Schule, die Ausbildung, das Studium. Sie sehen durchaus die Gefahr der Ausgren-

---

[335] Karakasoglu 1999: 18

[336] Kultusministerkonferenz, Beschluss vom 25.10.1996: »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«, Quelle: *www.bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/rechtindex.html*

[337] Nökel 2002: 20

zung, wenn sie mit Kopftuch auftreten. Aber es ist nicht ihre Selbstausgrenzung, sondern die seitens der Mehrheitsgesellschaft:

> »Ich mache Bewerbungen, die auffallen. (...) Und das gefällt denen. Das merke ich. Und sie merken, aha, das ist eine, die was bewegen kann. Und am Telefon sind sie so nett zu mir, die sind so nett, die sagen sogar, wir freuen uns auf sie... Und wenn sie mich dann sehen, dann sinkt das dermaßen ab, dass dann Bemerkungen kommen wie: Dürfen sie denn arbeiten? Die vergessen dann meine Bewerbung, meine Art, meine Zeugnisse. Ich hab damals als Schulbeste abgeschlossen. Die vergessen alles. Die sehen nur noch das hier. Und dann sagen sie: Muss das sein, warum hängen sie sich an einen Quadratmeter Stoff? Wer hängt sich da? Ich komme mit allem entgegen. Und das ist mein Stück persönliche Freiheit, die ich nicht aufgeben will. Aber die sehen dann immer: ich will mich nicht integrieren. (...) Dann habe ich zu ihm gesagt: Bin ich nicht integriert? Ich kann alles sein. Aber solange ich dieses Kopftuch habe, bin ich nicht integriert, bin ich nicht fortschrittlich, bin ich unmodern, hab ich alle negativen Vorzeichen.«[338]

Pinn und Wehner schließen aus solchen Fällen, dass der Multikulturalismus, den das deutsche Grundgesetz durch seine Meinungs- und Religionsfreiheit festlegt, in der deutschen Wirklichkeit nicht angekommen sei:

> »Was als ›kulturelle Identität‹ bewahrt werden darf, wird (...) nicht den Migrantinnen überlassen oder gemeinsam ausgehandelt, sondern von *uns* festgelegt. Kopftücher gehören nicht dazu. Für ›Kopftuchtürkinnen‹ reicht nicht einmal eine in Deutschland erfolgreich abgeschlossene Ausbildung als Integrationsbeweis.«[339]

Insbesondere auf dem Kopf von Lehrerinnen mutiert das Kopftuch nun endgültig zum roten Tuch. Ein Vorbild sei diese Darstellung von Weiblichkeit nun wahrlich nicht, heißt es. Was für ein Frauenbild wird diese Frau den Kindern präsentieren? Und was für moralische Vorstellungen wird sie den Kindern beibringen?

Die einzige Untersuchung, die explizit nach den Erziehungsvorstellungen von Lehramtsstudentinnen mit Kopftuch fragte, ist die von Karakasoglu. In ihrer Einstellung zum Lehrberuf meint Karakasoglu eine klare Trennung zwischen Religion und Profession zu erkennen. »Ich will gerne so akzeptiert werden, wie ich denke, (...) dass ich vielleicht nicht Christin bin, dass ich Muslimin bin. Aber ich denke kaum, dass das in der Schule so großen Einfluss haben wird. Ich meine, Mathe und Türkisch unterrichte ich eigentlich nicht als islamische Theologin«, erklärt eine. »Die Interviews enthielten keine – weder offenen noch versteckten – Hinweise auf etwaige missionarische Absichten«, meint Karakasoglu.

---

[338] Nökel 2002: 200
[339] Pinn/Wehner 1995: 123

Dass sie weniger an religiöser als an interkultureller Pädagogik interessiert sind, zeigt sich auch daran, dass ein großer Teil der Befragten den Studienschwerpunkt »Interkulturelle Pädagogik« gewählt hat. Sie sehen sich in der Tat als Vorbilder, aber nicht für die Unterdrückung der muslimischen Frau, sondern dafür, dass auch muslimische Mädchen erfolgreich sein können. Sie verstehen sich als interkulturelle Expertinnen, in denen die muslimischen SchülerInnen eine Ansprechpartnerin haben.[340] Eigentlich könnten sie genau das sein, was die deutsche Schule gesucht hat.

In den schon erwähnten Empfehlungen für die »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule« sind unter anderem folgende zwei Anregungen enthalten: »Erleichterung der Beschäftigung nichtdeutscher Lehrkräfte in allen Unterrichtsfächern und Intensivierung der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer des muttersprachlichen Unterrichts mit den übrigen Lehrkräften.« Und weiter heißt es: »Zulassung bzw. Genehmigung von Schulbüchern unter dem Gesichtspunkt, dass Gesellschaften und Kulturen weder marginalisiert noch abgewertet werden. In Text und Bild sollten auch nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern Identifikationsmöglichkeiten gegeben werden.«[341]

Ist es tatsächlich ausgeschlossen, dass eine solche Identifikationsfigur auch mal ein Kopftuch trägt? »Wer hängt sich da?«, fragte die junge begabte Bewerberin, der man nahe legte, das Tuch abzulegen. In der Tat, wer hängt sich da?

## Mutmassungen über die Mehrheitsgesellschaft

Wenn die symbolische Politik des »Senders« vom »Empfänger« verkannt wird – wer ist dann schuld? In der Kommunikationsforschung wird in solchen Situationen zu weiterer Kommunikation und der Aufklärung des Missverständnisses geraten. Doch die Empfänger beharren im Fall des Kopftuchs auf ihrer Decodierung der Botschaft. Wenn der Sender sagt: So war das nicht gemeint, dann lautet die Antwort: Du lügst. In dieser Konstellation liegt es nahe, dass man nachsieht, warum der Empfänger so sehr auf seiner Interpretation besteht. Die Sozialpsychologin Birgit Rommelspacher hat sich darüber Gedanken gemacht. Sie wundert sich zum einen, warum die Signale der Verfassungstreue, die etwa Ludin auszusenden bemüht war, nicht wahrgenommen werden. Und zum anderen

[340] Karakasoglu 2000: 437
[341] Kultusministerkonferenz 1996

darüber, dass man sich so auffallend um die emanzipatorische Einstellung dieser Lehrerin sorgt, während die antiemanzipatorischen Einstellungen zahlloser männlicher Kollegen oder fundamentalistischer Christen noch in keinem Fall zu Gerichtsverfahren geführt hätten. »Es scheint hier also eher um die Frage kultureller Dominanz als um die Befreiung der Frau zu gehen«, folgert sie.

Das Geschlechterverhältnis sei immer schon Teil der symbolischen Auseinandersetzung mit der islamischen Welt gewesen. In der Tradition des »kolonialen Feminismus« allerdings habe das westliche Emanzipationskonzept auch immer schon als koloniales Repressionsinstrument herhalten müssen. »Deshalb liegt eine wesentliche Schwierigkeit für die Mehrheitsgesellschaft darin, zu sehen, dass Widerstand gegen ihre Emanzipationsvorstellungen selbst emanzipatorisch sein kann, da wiederum ihr Konzept von Emanzipation im Sinne eines assimilatorischen Egalitarismus selbst repressiv sein kann. Repressiv wird das westliche Emanzipationskonzept dann, wenn es unabhängig von Lebenslage und kulturellen Traditionen seine Vorstellung den anderen überstülpen möchte und so im Namen von Gleichheit und Freiheit Unterwerfung einfordert.«[342]

Eine psychologische Ursache dieses Dominanzbedürfnisses sieht Rommelspacher in der Entlastungsfunktion, die die »unterdrückte Muslimin« für die »westliche« Frau hat. Neben dem Schatten der unemanzipierten Muslimin strahlt das Licht der emanzipierten westlichen Frau umso heller: Sie kann sich freier, schöner und besser fühlen. So emanzipiert kann sie sich fühlen, wie sie vielleicht in Wirklichkeit gar nicht ist. Strebt sie nicht genauso die schwierige Verbindung von Familie und Beruf an wie die Muslimin? Und hat ihr ach so frauenfreundliches Land ihr dies schon ermöglicht?

Westliche Feministinnen können an der muslimischen Frau hervorragend eigene Konflikte abarbeiten, lautet Rommelspachers These. So besteht auch in westlichen Gesellschaften die Geschlechtersegregation, etwa auf dem Arbeitsmarkt, weiter fort, entgegen allen Gleichheitsbeschwörungen im politischen Ritual. Ebenso machen Frauen im Westen überwiegend die Hausarbeit. Es besteht also – entgegen der Gleichheitsforderung – eine praktische Differenz. Zugleich haben auch Feministinnen Differenzbetontes Handeln eingefordert, indem sie die Koedukation in Frage stellten und Frauenstudiengänge und Frauenuniversitäten fordern.

Eine Muslimin, die die Geschlechterdifferenz nun betont und für richtig hält, stellt eine einzige Provokation dar, so Rommelspacher: »Die Feministinnen werden provoziert, weil ihre Politik widersprüchlich ist, wenn sie auf der einen Seite Gleichheit einfordern und zugleich die Differenz betonen. Die Mehrheit von Männern und Frauen wird provoziert, weil die mei-

[342] Rommelspacher 2002: 124

sten gerne von Partnerschaftlichkeit und Gleichberechtigung sprechen, sich in ihrem Privatleben aber kaum danach richten. Je größer die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, desto größer das Bedürfnis, über eine forcierte Emanzipationsrhetorik die eigene Fortschrittlichkeit unter Beweis zu stellen.«[343]

Eine weitere Provokation stelle das Kopftuch als Zeichen deshalb dar, weil es zwar den männlichen Blick antizipiere, sich ihm aber andererseits entziehe. Es betont die sexuelle Nichtverfügbarkeit der Frau, begrenzt damit aber auch ihren Spielraum für Erfahrungen. Das westliche Modell ist allerdings nicht weniger prekär: Die sexuelle Selbstbestimmung dank sexueller Revolution hat den Körper auch zur Ware degradiert, die man feilbietet, um Anerkennung zu erhalten oder auch Geld zu verdienen.

> »Das bedeutet, dass über das Kopftuch Themen angesprochen werden, die in der westlichen Kultur bestenfalls umstritten sind, in der Regel aber gar nicht thematisiert, sondern als ungelöste Konflikte unterschwellig mitlaufen oder direkt tabuisiert sind. (...) Auf alle Fälle wird eine einfache Entgegensetzung zwischen der emanzipierten westlichen Frau und der unterdrückten Muslimin den Ambivalenzen in beiden Formen des Patriarchats nicht gerecht«, so ihr Schluss.[344]

Die Tatsache, dass Frauen sich ihr Leben auf eine andere Art einrichten wollen als im Sinne des Gleichheitskonstrukts der westlichen Welt, ist auch in der internationalen Debatte ein umstrittenes Thema. Das westliche Modell der Egalität bei paralleler Arbeitsmarktintegration und betreuten Kindern setzt, wenn man es genauer betrachtet, entweder einen voll funktionsfähigen Sozialstaat voraus – oder ein reiches Paar. Die Kinderbetreuung wird dann vom Staat oder der Zugehfrau übernommen, den Haushalt erledigt die Haushaltshilfe (die gerne eine Migrantin sein darf). Wo ein Sozialstaat nicht vorhanden ist und die Jobs knapp sind, von Geld für die Kinderbetreuung ganz zu schweigen, ist die Großfamilie alles und das Individuum nichts. Viele Frauen aus diesen Zusammenhängen können mit dem extrem individualistischen Konzept des westlichen Mittelstandsfeminismus deshalb nicht viel anfangen. Es bedarf sehr spezifischer Voraussetzungen, um dieses Konzept leben zu können. Es ist dennoch ein verlockendes Konzept, weil Freiheit von allen als schöner wahrgenommen wird als Zwang. Auf diese Verlockung, so meinen die Kritikerinnen der Feministinnen, könne frau durchaus vertrauen – ohne Zwang.

Die Kopftuchträgerin und die Mehrheitsgesellschaft – ein verzwicktes Verhältnis. Die Kopftuchträgerin hat sich eine muslimische Identität gebaut,

---

[343] Rommelspacher 2002: 126f
[344] Rommelspacher 2002: 128

die von der Gesellschaft als Bedrohung ihres Frauenbildes wahrgenommen wird. Dabei findet die Gesellschaft insbesondere verdächtig, dass Fundamentalisten die Frauen unterstützen. Geht man nun aber davon aus, dass die Sozialwissenschaft nicht gänzlich auf dem Holzweg ist, dann lassen sich folgende Feststellungen machen: Die Neo-Muslimin ist interessiert an einer freiheitlichen Lebensweise mit tendenziell säkularisiertem Islam, ganz so wie die Gesellschaft es eigentlich wünscht. Sie besteht aber auch auf Abgrenzung mit ihrem Outing-Symbol Kopftuch, und sie hat unter Umständen ein traditionelleres Geschlechterkonzept, als es hierzulande propagiert wird. Das Gleichheitspostulat des westlichen Feminismus vollzieht sie nur eingeschränkt mit. Dass diese Abgrenzung zur Negierung der Grundwerte der Republik führt, ist höchst unwahrscheinlich. Das Bild der ausgegrenzten und unterdrückten Muslimin, das in der Mehrheitsgesellschaft vorherrscht, wäre stark zu differenzieren: Es gibt Entsprechungen in der Realität, aber sehr viel weniger, als das Klischee suggeriert. Das Bild ist unter Umständen mit Emotionen von Frauen aufgeladen, die sich durch das Tuch in ihrer Identität angegriffen fühlen.

Wer das Identitätskonzept der Kopftuchstudentinnen ernst nimmt, muss zugeben, dass es sehr wahrscheinlich nicht diese Frauen sind, die zur weiteren Unterdrückung einzelner Mädchen beitragen. Im Gegenteil: Musliminnen mit Kopftüchern haben bei der Organisation Huda Sorgentelefone für muslimische Mädchen eingerichtet. Musliminnen mit Kopftüchern bieten beim Zentrum für islamische Frauenforschung und Frauenförderung Selbstbehauptungskurse für Frauen an. Hier stellt sich die Frage, wem genau eigentlich unterdrückte Mädchen mit Tuch am Herzen liegen – den Frauen mit oder ohne Kopftuch? Wer die Studien über Schwierigkeiten von Migrantenkindern in der Schule ernst nimmt, der kann auf die Idee kommen, dass da etwas zu tun ist, ob mit oder ohne Tüch. Man könnte sogar auf die Idee kommen, dass ein Rollenmodell diesen Mädchen gut tun könnte. Ein Vorbild, das zeigt: Man kann eine ritualtreue Muslimin sein und trotzdem etwas werden. Im öffentlichen Dienst, zum Beispiel.

Die Stigmatisierung als Unterdrückungsinstrument politisiert das Kopftuch immens. Mit dieser Politisierung aber spielt man in die Hände derjenigen, die allein das Tuch aus den Schulen verbannen wollen und alle anderen religiösen Symbole beibehalten möchten. Das können sie nämlich nur, wenn sie das Tuch politisch definieren und damit von anderen religiösen Symbolen abgrenzen. Damit stigmatisiert man nun auch alle Frauen, die es schon lange umgedeutet haben und es nur noch als religiöses Symbol tragen. Ihnen verwehrt man die Integration.

Würde man es bei der religiösen Definition belassen, müsste man in Schulen alle Religionen gleich behandeln. Bei einem Verbot religiöser

Symbole würden die Musliminnen dann unter Umständen indirekt diskriminiert. Das wäre das Modell Frankreich. Viele andere Länder mischen sich in diese Symbolfragen gar nicht erst ein, wie der Überblick im nächsten Kapitel zeigen wird. Nur deutsche Bundesländer haben es geschafft allein die Bekleidung der Musliminnen zu verbieten. Das ist keine indirekte, sondern direkte Diskriminierung. Ein Sonderweg.