

Hans-Christoph Koller

„Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen“.

Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn“

„Change in people trying to initiate change.“

Notes on symbolic violence and processes of individual development in Emine Sevgi Özdamar's novel „Die Brücke vom Goldenen Horn“

Zusammenfassung:

Ausgehend von einem Bildungsbegriff, der Bildung als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit neuartigen Herausforderungen versteht, wird danach gefragt, wie solche Bildungsprozesse trotz der relativen Stabilität gesellschaftlicher Machtstrukturen und trotz der subtilen Wirkungsweisen symbolischer Gewalt im Sinne Bourdieus möglich sind. Özdamars Roman wird dabei einerseits interpretiert als eindringliche Darstellung der Mechanismen symbolischer Gewalt am Arbeitsplatz, in der politischen Öffentlichkeit und in der Familie, und andererseits als gelungene Inszenierung einer subversiven Infragestellung dieser Gewalt, die ihren Rückhalt findet in kommunikativen Orten einer Art Gegenöffentlichkeit und im verfremdenden Gebrauch vorherrschender Sprachmuster.

Schlagworte: Bildung(sprozess), Migration, Biographie, Bourdieu, Özdamar

Abstract:

Conceiving of individual development as of change occurring in the patterns of a subject's relations to the world and to his or herself and brought about by coping with novel challenges, the paper addresses the issue of how – in spite of the relative stability of power structures and notwithstanding the subtle modes of action of symbolic violence as described by Bourdieu – such processes of individual development are at all possible. Özdamar's novel is interpreted, on the one hand, as a vivid description of the mechanisms of symbolic violence operating at the workplace, in the political public and in the family and, on the other hand, as a successful enactment of subversive forms of challenging this violence, which find their support in the communicational sites of a kind of counter public and in the defamiliarizing use of hegemonic speech patterns.

Keywords: Individual development, individual educational process, migration, biography, Bourdieu, Özdamar

„In der Stresemannstraße gab es damals, es war das Jahr 1966, einen Brotladen (...). Es war schön, in diesen Brotladen hineinzugehen, weil man das Wort Brot nicht sagen mußte, man konnte auf das Brot zeigen. Wenn das Brot noch warm war, war es leichter, die Schlagzeilen aus der Zeitung, die draußen auf der Straße in einem Glaskasten hing, auswendig zu lernen. Ich drückte das warme Brot an meine Brust und meinen Bauch und trat mit den Füßen wie ein Storch auf die kalte Straße.“ (Özdamar 2005, S. 11)

Ein Ich, das sich mit dem warmen Brot an der Brust die Schlagzeilen der Zeitung einzuprägen versucht – dieses merkwürdige Bild stellt den Auftakt zu Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn“ dar und wirft die Frage auf, was in aller Welt eine junge Frau, die mit 18 Jahren aus Istanbul nach Berlin gekommen ist, um in einer Fabrik zu arbeiten, dazu bringt, die Schlagzeilen einer deutschen Zeitung auswendig zu lernen.

Vom Umgang mit den Zeitungsschlagzeilen wird noch ausführlicher die Rede sein, denn er hat mit den Bildungsprozessen einer Migrantin zu tun, um deren literarische Darstellung es hier geht. Dazu ist freilich zunächst zu erläutern, was hier unter dem Terminus „Bildungsprozesse“ verstanden werden soll. Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist eine bestimmte Fassung des Bildungsbegriffs, die auf Rainer Kokemohr (1989, 2000) zurückgeht und Bildung als einen Prozess grundlegender Transformationen der Art und Weise auffasst, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten. Dabei ist anzunehmen, dass Bildung im Sinne solcher Transformationen sich immer dann vollzieht (oder besser: vollziehen *kann*), wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen. Anders formuliert: Bildungsprozesse bestehen in der Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren nicht ausreichen (vgl. dazu ausführlicher Koller 2005).

Dieses Verständnis von Bildung steht in einem gewissen Kontrast zu dem Thema, das den gemeinsamen Rahmen der hier versammelten Beiträge darstellt: der Frage nach der Rolle der symbolischen Gewalt bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit im oder durch das Bildungssystem. Fragt man nach der Bedeutung symbolischer Gewalt in diesem Sinne, so steht weniger die *Transformation* individueller Welt- und Selbstverhältnisse als vielmehr die *Reproduktion* gesellschaftlicher Ordnung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dennoch, so lautet die Ausgangsthese dieses Beitrags, kann eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung nicht auf die Frage nach Veränderung, und das heißt nach den Verlaufsformen, Bedingungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen verzichten. Deshalb soll im Folgenden untersucht werden, wie Bildung im Sinne einer Transformation individueller Welt- und Selbstverhältnisse möglich ist – trotz der unbestreitbaren Stabilität gesellschaftlicher Machtstrukturen und trotz der subtilen Wirkungsweisen symbolischer Gewalt, die Bourdieu beschreibt und von denen in den anderen Beiträgen die Rede ist.

Geht man versuchsweise von dem skizzierten Verständnis von Bildung aus, so stellen sich mindestens drei Fragen, die eine Theorie solcher transformatorischer Bildungsprozesse beantworten müsste. Erstens: Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, um die Grundfiguren des *Welt- und Selbstverhältnisses* von Subjekten, als deren Transformation Bildung hier verstanden wird, theoretisch zu erfassen? Zweitens: Wie lassen sich die neuartigen *Erfahrungen*, die hier als Anlass oder Herausforderung für Bildungsprozesse aufgefasst werden, theoretisch genauer bestimmen? Gibt es typische gesellschaftliche oder individuell-biographische Herausforderungen, deren Bearbeitung Bildungsprozesse erforderlich macht oder zumindest nahe legt? Und drittens: Wie sind die *Prozesse der Transformation* solcher Welt- und Selbstverhältnisse näher zu beschreiben, aus denen Bildung diesem Verständnis nach besteht? Dabei wäre neben den Verlaufsformen und Bedingungen solcher Bildungsprozesse vor allem die Frage zu klären, wie im Zuge von Transformationen *Neues* entsteht, wie also

neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind.

Der folgende Beitrag bezieht sich auf diese Fragen, indem er (1.) Bourdieus Konzeption des Habitus und der symbolischen Gewalt als theoretischen Rahmen zu nutzen versucht, um die Welt- und Selbstverhältnisse von Bildungssubjekten theoretisch zu erfassen, indem er (2.) Migration und Adoleszenz als zwei einander überlagernde Herausforderungen für transformatorische Bildungsprozesse begreift und indem er (3.) diskutiert, inwiefern Bourdieus Theorie geeignet ist, auch Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, also Bildungsprozesse im genannten Sinn zu beschreiben. Im Folgenden sollen zunächst diese drei theoretischen Zugänge knapp skizziert werden, um dann (4.) ausführlicher auf Özdamars Roman einzugehen und abschließend (5.) ein Fazit im Blick auf die theoretische Fragestellung zu ziehen.

1. Bourdieus Konzeption des Habitus und der symbolischen Gewalt als theoretischer Rahmen für die Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen

Wie Markus Rieger-Ladich in seinem Beitrag erläutert, bezeichnet der Begriff der symbolischen Gewalt bei Bourdieu „jene Praktiken, durch die die Beherrschten gleichsam beiläufig auf genau jene Formen der Realitätsverarbeitung verpflichtet werden, in denen die Interessen der privilegierten Gruppen zum Ausdruck kommen“ (Rieger-Ladich in diesem Heft). Dabei handelt es sich weniger um ein kognitives als um ein körperliches Geschehen, in dem jene Formen der Realitätsverarbeitung gleichsam in den Körper eingeschrieben oder *einverleibt* werden. Was hier unter dem Terminus symbolische Gewalt thematisiert wird, nämlich die sich lebensgeschichtlich früh und größtenteils unbewusst vollziehende Aneignung von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata im Rahmen alltäglicher Interaktionen, entspricht weitgehend dem, was Bourdieu in anderem Zusammenhang als die Entstehung eines *Habitus* beschreibt (vgl. Bourdieu 1999, S. 97-121). Symbolische Gewalt, so kann man sagen, vollzieht sich vor allem im Zuge der Aneignung oder Ausbildung eines Habitus.

Bourdies Habituskonzept stellt nun zugleich ein interessantes Angebot zur theoretischen Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen dar. Der Habitus als durch die objektiven Existenzbedingungen strukturiertes, gruppen- oder klassenspezifisches System von Dispositionen der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns lässt sich als grundlegendes Muster begreifen, das seinerseits die Art und Weise strukturiert, in der Subjekte sich zur Welt und zu sich selber verhalten. Im Vergleich mit konkurrierenden Theorieangeboten zeichnet sich Bourdieus Habitus-Konzept durch eine Reihe von Vorzügen aus, die hier nicht im Einzelnen erläutert, aber wenigstens benannt werden sollen. Zum einen vermag es die relative Konstanz und Regelmäßigkeit sozialer Praktiken besser zu erklären als andere Modelle (wie z.B. Theorien rationalen Handelns), da es diese Stabilität statt auf den Einfluss expliziter Normen oder bewusster Strategien auf die Wirksamkeit gesellschaftlich bedingter und von den Akteuren verinnerlichter Habitusformen zurückführt. Auf diese Weise rückt es zweitens die

weitgehend unbewusste und deshalb umso wirkungsvollere leibliche Dimension von Welt- und Selbstverhältnissen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Darüber hinaus betont es die kollektive Dimension individueller Welt- und Selbstbezüge sowie deren Verwicklung in gesellschaftliche Machtzusammenhänge. Und schließlich erlaubt es in zeitlicher Hinsicht, die lebensgeschichtliche Dimension von Welt- und Selbstverhältnissen herauszuarbeiten, indem es die Entstehung des Habitus in einer frühen sozialisatorischen Phase ansiedelt und die Differenz zwischen den Bedingungen der *Entstehung* und den Bedingungen der *Anwendung* des Habitus thematisiert. Auf diese Weise kann etwa ein bestimmtes Verhalten auf gesellschaftliche Bedingungen zurückgeführt werden, die selbst längst verschwunden sind, aber vermittelt durch den Habitus noch immer fortwirken (vgl. Bourdieu 1999, S. 116ff.).

2. Migration und Adoleszenz als einander überlagernde Herausforderungen für Bildungsprozesse

Fragt man nun danach, durch welche Erfahrungen ein in der primären Sozialisation erworbener Habitus lebensgeschichtlich in Frage gestellt werden kann, so drängt sich das Beispiel der Migration förmlich auf. Die Lebenssituation von Migranten erscheint geradezu als Prototyp einer Konstellation, bei der die Entstehungs- und die Anwendungsbedingungen eines Habitus auseinander treten. Wer sein Herkunftsland verlässt, um in einer anderen Gesellschaft Arbeit und Auskommen zu suchen, wird mit soziokulturellen Bedingungen konfrontiert, die sich von denen, unter denen er sozialisiert wurde, erheblich unterscheiden können und unter denen sich sein einmal erworbener Habitus als, wie es bei Bourdieu heißt, „objektiv unangepaßt“ erweisen kann (Bourdieu 1999, S. 117). Gewiss ist vor der vereinfachenden Entgegensetzung zweier ‚Kulturen‘ zu warnen, und gewiss ist hier eine Vielzahl differenzierender Faktoren zu berücksichtigen – wie etwa die Frage, in welchem Alter, aus welchen Gründen und in welcher familiären Konstellation jemand migriert oder über welches ökonomische, kulturelle und soziale Kapital er oder sie verfügt. Und doch kann man sagen, dass mit Migration in der Regel Erfahrungen verbunden sind, die zu einer Infragestellung des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses führen können. Zu solchen Erfahrungen gehören der Wandel des soziokulturellen Umfeldes, der Verlust sozialer Bindungen, die Entwertung mitgebrachter Ressourcen sowie Erfahrungen der Fremdheit, der Ausgrenzung und der Diskriminierung in politischer, rechtlicher und ökonomischer Hinsicht. Solche Erfahrungen lassen sich im Sinne des eingangs skizzierten Bildungsbegriffs als Herausforderungen für Bildungsprozesse verstehen, d.h. als Anlässe zur Infragestellung und zur Transformation eines gegebenen Welt- und Selbstverhältnisses.¹

Im Falle jugendlicher Migranten gesellt sich zu dieser Herausforderung allerdings noch eine zweite, die davon zunächst ganz unabhängig scheint, sich mit Migrationserfahrungen aber auf komplexe Weise überlagern kann: die Herausforderung durch die Adoleszenz. Adoleszenz ist dabei im Anschluss an Vera King (2002, S. 28) als ein „psychosozialer Möglichkeitsraum“ zu begreifen, der

mit bestimmten Herausforderungen und Chancen verbunden ist. Im Unterschied zu früheren Gesellschaften vollzieht sich der Übergang vom Status des Kindes zu dem des Erwachsenen heute nicht mehr in einem einmaligen Initiationsritus, in dem die Jugendlichen eines bestimmten Alters feierlich in die Gemeinschaft der Erwachsenen aufgenommen werden, sondern in einem sehr viel längeren Prozess, der eine Art Moratorium darstellt, in dem man weder zu den Kindern noch zu den Erwachsenen gehört und der zugleich (und das ist das entscheidend Neue) Spielräume für eigene Experimente und damit ganz neue Chancen und Risiken bietet. Solche Experimente umfassen den Abschied von kindlichen Verhaltensweisen und Selbstbildern, das Ringen um neue Bezüge zu Eltern und Erwachsenen, die Hinwendung zu außerfamiliären Liebesobjekten und das Experimentieren mit gleich- und andersgeschlechtlichen Beziehungen sowie mit eigenen kreativen Potenzialen, die Entwicklung eigener Wertvorstellungen sowie einer eigenen personalen, sozialen und geschlechtlichen Identität (vgl. ebd., S. 19-44).

Adoleszenz in diesem Sinne lässt sich im Anschluss an das zuvor Gesagte ebenfalls als *Anlass* für Bildungsprozesse verstehen, da es bei den skizzierten Veränderungen um Herausforderungen geht, die das bisherige Welt- und Selbstverhältnis Heranwachsender in Frage stellen und da es sich bei jenem Möglichkeitsraum um ein Feld handelt, in dem neue Welt- und Selbstentwürfe entstehen können (vgl. dazu auch Koller 2006).

3. Bourdieus Habituskonzept und die Frage nach der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen

Die entscheidende Frage lautet nun, inwiefern Bourdieus Konzeption des Habitus und der symbolischen Gewalt geeignet ist, die möglichen Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses, zu denen es angesichts der skizzierten Herausforderungen kommen kann, theoretisch zu erfassen. Obwohl Bourdieus Interesse insgesamt eher einer Erklärung der *Stabilität* gesellschaftlicher Verhältnisse und der *Reproduktion* objektiver Strukturen gilt als einer Erklärung des sozialen Wandels bzw. individueller Transformationsprozesse, kann man versuchen, Bildung mit oder gegen Bourdieu als *Transformation* des jeweiligen Habitus zu begreifen, soweit sich dieser unter veränderten sozialen Bedingungen als nicht mehr tragfähig erweist (vgl. Koller 2002). Zu fragen wäre, wie solche Habitustransformationen und die Bedingungen, unter denen sie zustande kommen, genauer beschrieben werden können. Zu fragen wäre, ob und inwiefern es anstelle der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung durch Mechanismen symbolischer Gewalt auch zur Infragestellung solcher Gewalt und der durch sie geschützten Machtverhältnisse kommen kann. Zu fragen wäre also, ob und unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation des einmal erworbenen Habitus und einer Infragestellung symbolischer Gewalt möglich sind.

Diese Fragen sollen nun an einem literarischen Beispiel diskutiert werden, das dazu in besonderer Weise geeignet scheint, weil es darin, wie das Zitat im Titel dieses Beitrags andeutet, um „Veränderungen von Leuten“ geht, „die etwas verändern wollen“ (Özdamar 2005, S. 156).²

4. Zur Darstellung und Infragestellung symbolischer Gewalt in Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom Goldenen Horn“

Der 1998 erstmals erschienene Roman, für den die Autorin ein Jahr später mit dem Chamisso-Preis ausgezeichnet wurde³, erzählt in Ich-Form die Geschichte einer jungen Frau, die mit 18 Jahren aus Istanbul nach Berlin kommt, um dort in einer Fabrik zu arbeiten und auf diese Weise dem Einfluss ihrer Eltern zu entfliehen, die sich ihrem Wunsch, Schauspielerin zu werden, widersetzen. Nach einem Jahr Arbeit kehrt die Protagonistin nach Istanbul zurück, beschließt aber sofort, wieder nach Deutschland zu gehen, um dort einen Sprachkurs zu absolvieren und sich „von ihrem Diamanten“, d.h. ihrer Jungfräulichkeit zu „befreien“ (S. 108). Wieder in Berlin arbeitet sie als Dolmetscherin in einem Wohnheim, später als Zimmermädchen und schließt sich (es ist das Jahr 1967) der Studentenbewegung an. Als sie nach einem halben Jahr wieder nach Istanbul zurückkehrt, fühlt sie sich dort wie eine „Spirale in einer Schachtel“, die herauspringen würde, wenn die Schachtel aufgeklappt würde (S. 185). Sie beginnt eine Schauspielausbildung und führt eine Art Doppelleben zwischen ihrem Elternhaus im asiatischen und der Schauspielschule im europäischen Teil der Stadt. Durch Freunde findet sie Zugang zu einer Szene aus Künstlern, Intellektuellen und Vertretern der neugegründeten linken Arbeiterpartei, deren Mitglied sie bald wird. Nach Abschluss der Schauspielausbildung zieht sie in eine Filmkommune, arbeitet an verschiedenen Theatern und engagiert sich politisch. Der Roman endet damit, dass sie – nach ihrer verübergewandten Verhaftung aus politischen Gründen, während derer sie Folterungen politischer Gefangener miterlebt – beschließt, wieder nach Berlin zu gehen, um dort am Theater zu arbeiten.

Hat man die Situation türkischer Arbeitsmigranten in Deutschland vor Augen, so erscheint dieser Roman in vielerlei Hinsicht als untypisch. So handelt es sich beim ersten Deutschlandaufenthalt der Ich-Erzählerin nicht wirklich um Arbeitsmigration, sondern eher um eine Art Flucht aus der Enge der Familie. Und auch diese Enge ist nicht so groß, wie man vielleicht meinen könnte – als die Tochter nach einem Jahr zurückkehrt, ohne Deutsch gelernt zu haben, gibt der Vater, ein Bauunternehmer, ihr 3000 Mark und schickt sie zu einem Sprachkurs nach Deutschland. Zweifellos unterscheidet sich die Protagonistin also in Bezug auf ihr ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital deutlich von der überwiegenden Mehrheit türkischer Migranten in der Bundesrepublik. Und schließlich entspricht der ganze erste Teil des Romans, der die anderthalb Jahre in Deutschland schildert, kaum den Erwartungen, die man an eine Darstellung ‚typischer‘ Migrationserfahrungen richten könnte – so ist darin z.B. von der Diskriminierung als Ausländerin so gut wie gar nicht die Rede.

Und doch ist der Roman von Interesse für die Frage nach der Rolle symbolischer Gewalt in Bildungsprozessen. Das liegt zunächst daran, dass er das Leben in Berlin aus der Perspektive einer jungen Frau beschreibt, die weder die Sprache, die dort gesprochen wird, noch die Welt, in die sie geraten ist, richtig versteht, und die deshalb eine eigentümliche Aufmerksamkeit für das Gebiet entwickelt, in dem symbolische Gewalt sich entfaltet: für das Alltägliche, das Ungesagte und die Untertöne dessen, was gesagt wird.⁴ Es sind vor allem drei ver-

schiedene Formen, in denen die Wirkungsweise symbolischer Gewalt im ersten Teil des Romans dargestellt wird.

Da ist zunächst die Beschreibung der Arbeitsbedingungen in der Radiolampenfabrik von Telefunken, in der die Protagonistin während ihres ersten Deutschlandaufenthalts ein Jahr lang arbeitet:

„Ich lebte mit vielen Frauen in einem Frauenwohnheim, Wonaym sagten wir. Wir arbeiteten alle in der Radiofabrik, jede mußte bei der Arbeit auf dem rechten Auge eine Lupe tragen. Auch wenn wir abends zum Wonaym zurückkamen, schauten wir uns oder die Kartoffeln, die wir schälten, mit unserem rechten Auge an. (...) Das linke zwickte sich immer zusammen und blieb halb geschlossen. Wir schliefen auch so, das linke immer etwas gezwickt, und am Morgen um fünf Uhr, wenn wir im Halbdunkel unsere Hosen oder Röcke suchten, sah ich, daß auch die anderen Frauen wie ich nur mit dem rechten Auge suchten.“ (S. 16)

Anschaulich wird hier beschrieben, wie die Arbeitsbedingungen sich in die Körper einschreiben und auch außerhalb der Fabrik wirksam bleiben. Ähnliches gilt für die räumliche Verteilung der Arbeiterinnen in der großen Arbeitshalle, in der jede Frau immer nur den Rücken der anderen sieht. Einzig im Toilettenraum, den die Frauen zum Rauchen aufsuchen, können sie einander ins Gesicht sehen, aber auch dort kommt von Zeit zu Zeit die Meisterin herein und sorgt wortlos dafür, dass die Frauen an den Arbeitsplatz zurückkehren. Dass sich auch in diesem Fall die Einverleibung der Arbeitsbedingungen noch in der Freizeit auswirkt, zeigt sich daran, dass der Ich-Erzählerin beim abendlichen Fernsehen im Wohnheim auffällt, dass sie dort wie in der Fabrik die anderen Frauen nur von hinten sieht.

Noch deutlicher wird die Rolle symbolischer Gewalt in der Beschreibung der Autorität des Fabrikchefs, eines Herrn Schering, dessen Namen die Frauen als „Herschering“ oder „Hersch“ aussprechen: „Wir sahen den Herscher nie. Die türkische Dolmetscherin trug seine deutschen Wörter als türkische Wörter zu uns: ‚Hersch hat gesagt ...‘“ (S. 17). Durch seine Unsichtbarkeit und die indirekte Verlautbarung mittels der Dolmetscherin gewinnt die Autorität des Fabrikchefs eine Aura des Unbezweifelbaren, die in der Benennung durch die Frauen noch zusätzlich verstärkt wird.

Richtet sich diese Form der Darstellung symbolischer Gewalt überwiegend auf nichtsprachliche Phänomene, so bezieht sich eine zweite Form auf die Sprache in der medialen und politischen Öffentlichkeit. Hier gilt die Aufmerksamkeit der Ich-Erzählerin weniger dem semantischen Gehalt als vielmehr den Sub-Botschaften der Texte. So interessiert sie z.B. an den Zeitungsschlagzeilen, die sie (wie eingangs zitiert) auswendig lernt, weniger deren Inhalt (den sie gar nicht versteht), sondern vielmehr deren pragmatische Verwendbarkeit – d.h. die Möglichkeit, das Auswendiggelernte bei passender (oder unpassender) Gelegenheit in alltäglichen Konflikten einzusetzen. Eine solche Schlagzeile, heißt es gleich zu Beginn des Romans, „konnte eine Antwort sein auf einen Satz, den man nicht hören wollte. Jemand fragte zum Beispiel ‚Niye böyle gürültüyle yürüyorsun?‘ (Warum machst du soviel Krach, wenn du läufst?), und ich antwortete mit einer deutschen Schlagzeile: ‚Wenn aus Hausrat Unrat wird‘.“ (S. 11) Die pragmatische Verwendung einer Schlagzeile als Waffe im Kleinkrieg des Alltags verweist hier nur ziemlich indirekt auf die Dimension der symbolischen Gewalt, die solchen Schlagzeilen innewohnt. Doch mit den zunehmenden Deutschkenntnissen der Ich-Erzählerin verändern die immer wieder in die Er-

zählung eingestreuten Schlagzeilen ihre Funktion und verleihen der Romanhandlung nicht nur einen historisch-politischen Hintergrund, sondern lenken auch die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Art und Weise, in der solche Schlagzeilen Herrschaftsbeziehungen als selbstverständlich erscheinen lassen. Das ausführlichste Beispiel dafür findet sich im vierten Kapitel, das davon erzählt, wie die Protagonistin 1967 in die Berliner Studentenbewegung eintaucht. Dort heißt es: „Tagsüber gingen die Studenten auf die Straße, abends, im Radio oder Fernsehen, sprachen die Senatssprecher über den Tag, und einer sagte: ‚Je enger der Hühnerhof – um so wilder flattern die Hühner.‘“ (S. 157) Was zunächst nur als übliche Schmähung politischer Gegner erscheinen mag, wird im Folgenden von der Erzählerin mit ihrer Sensibilität für Subtexte als Naturalisierung von Herrschaftsverhältnissen entlarvt, indem sie die Metapher des Hühnerhofs ernst nimmt und zugleich *ad absurdum* führt (davon wird noch ausführlicher die Rede sein).

Ging es in den beiden bislang beschriebenen Formen symbolischer Gewalt um die Aufrechterhaltung ökonomischer oder politischer Herrschaft, so betrifft die dritte Form die Rolle symbolischer Praktiken bei der Aufrechterhaltung familiärer Herrschaftsbeziehungen. Während die Ich-Erzählerin die aus ihrer Kindheit stammende Gewohnheit, allabendlich vor dem Einschlafen zu den Toten zu beten, aus übergroßer Müdigkeit schon bald aufgibt und nur noch an ihre Mutter denkt, führen ihre Zimmernachbarinnen im Frauenwohnheim ständig die Erinnerung an Brüder oder Väter im Munde, um so auf bestimmte moralische Normen zu verweisen. Nachdem zwei lesbische junge Frauen das gemeinsame Wohnzimmer verlassen haben, heißt es z.B.: „Gut, daß unsere Brüder das nicht wissen“ oder „Gut, daß euer Vater nicht weiß, daß ihr mit lesbischen Mädchen in einem Zimmer geschlafen habt.“ (S. 33) Und auch hier findet die Autorin eindrückliche Bilder für die Wirkungsweise solcher symbolischer Gewalt: „Sie sprachen soviel über ihre Brüder und über unsere Väter, daß ich dachte, ihre Sätze über die Brüder und Väter weben ein Spinnennetz, das das ganze Zimmer und unsere Körper bedeckt. Ich fing an, vor ihren Brüdern und meinem Vater Angst zu kriegen.“ (ebd.) Die Inkorporation familiärer Autorität, die hier in der Metapher des Spinnennetzes Ausdruck findet, kommt an anderer Stelle zur Sprache, indem erzählt wird, dass die Ich-Erzählerin beim abendlichen Spazierengehen mit zwei anderen jungen Frauen glaubt, „den Atem unserer Väter im Nacken“ zu spüren und deshalb vor einer Telefonzelle besonders laut auftritt, „damit unsere Eltern uns in Istanbul hören konnten“ (ebd., S. 55).

Eine besondere Rolle für die Aufrechterhaltung familiärer Autorität spielt in dem Roman die Frage der Jungfräulichkeit. Als die drei jungen Frauen beginnen, abends einen türkischen Arbeiterverein aufzusuchen und Männer zu treffen, sagen die anderen Frauen im „Wonaym“ zu ihnen: „Ihr werdet noch eure Jungfernhaut verlieren, das ist euer Diamant, ihr werdet eure Diamanten verlieren.“ (S. 54) Und als sie mit der Zeit immer später nachts ins Wohnheim zurückkommen, lautet die Drohung: „Ihr habt euch von euren Müttern und Vätern abgeschnitten. Eure Väter und Mütter sollten euch mit Seilen an sich binden. Ihr werdet eure Diamanten verlieren. Die Knochen eurer Toten werden wegen euch Schmerzen bekommen.“ (S. 88) Die Wirkung solcher Reden ist zumindest ambivalent. Auf der einen Seite gelingt es ihnen zwar nicht, die jungen Frauen dauerhaft vom abendlichen Ausgehen abzuhalten, aber mindestens anfänglich führen sie dazu, dass alle drei Mädchen in der Nacht darauf von ihren Müttern träumen und deshalb gemeinsam beschließen, nie mehr zum Arbeiterverein zu gehen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Wirkungsweise symbolischer Gewalt hier übereinstimmend mit Bourdieus theoretischer Beschreibung als Inkorporierung von Herrschaftsbeziehungen dargestellt wird, die die Entstehung einer selbstverständlichen, gleichsam natürlichen körperlichen Bereitschaft zu bestimmten Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen und damit die Naturalisierung oder Verselbstverständlichung von Herrschaft zur Folge hat. Es stellt sich nun allerdings die Frage, woher das Vermögen der Ich-Erzählerin von Özdamars Roman stammt, die Mechanismen symbolischer Gewalt auf diese Weise darzustellen – die doch Bourdieu zufolge, um als solche zu funktionieren, zwar den Körpern eingeschrieben, der bewussten Aufmerksamkeit aber entzogen sein müssten. Was befähigt die Protagonistin und Ich-Erzählerin dazu, sich der symbolischen Gewalt nicht einfach zu unterwerfen, sondern sie in der beschriebenen Weise darzustellen und damit ihrer Selbstverständlichkeit zu berauben?

Während in der bisherigen Interpretation vor allem solche Passagen aus dem Roman hervorgehoben wurden, die zur Illustration von Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt geeignet scheinen, rücken mit dieser Frage diejenigen Momente von Romangeschehen und -schreibweise in den Blick, die sich als Infragestellung oder Subversion symbolischer Gewalt und damit möglicherweise als Transformationen eines Habitus bzw. als Bildungsprozesse im eingangs skizzierten Sinn deuten lassen. Zunächst könnte man dabei mit Bourdieu auf den Umstand verweisen, dass die Protagonistin (wie bereits erwähnt) aufgrund ihrer familiären Herkunft über weit mehr kulturelles und soziales Kapital verfügt als die überwiegende Mehrzahl ihrer Kolleginnen in Fabrik und „Wonaym“. Daraus ließe sich der Schluss ziehen, dass es gerade dieses Kapital sei, auf das sie in ihrer Infragestellung symbolischer Gewalt zurückgreifen könne. Diese Erklärung ist sicher nicht falsch und bleibt doch zu abstrakt, um die Bedingungen der Infragestellung symbolischer Gewalt in diesem Fall angemessen zu beschreiben. Eine genauere Lektüre von Özdamars Roman erlaubt es, vor allem zwei Tendenzen im Verhalten der Protagonistin herauszuarbeiten, die in diesem Kontext von Belang sind, und sie auf ihre Voraussetzungen zu befragen. Da ist zunächst die Suche nach kommunikativen Orten, die ein Gegengewicht zur symbolischen Autorität des Staates oder der Familie bilden. Eine Vorform dazu findet sich bereits in der Kindheit der Ich-Erzählerin. Im zweiten Teil des Romans wird berichtet, dass die Protagonistin als Kind, wenn in einem Zimmer zu viele Menschen waren, auf die Straße gelaufen sei, um dort bis zum Abend zu spielen (S. 179). Und später wird erzählt, Berlin sei für sie wie eine solche „Straße“ gewesen (S. 193). Die Attraktivität dieser „Straße“ beruhte in der Kindheit darauf, dass „alle, die sich hier trafen, (...) Straßenkinder [waren], die, ohne ihren Namen voneinander zu wissen, sofort hinter einer Katze oder einem Verrückten herlaufen und die Katze am Schwanz ziehen konnten.“ (S. 238) Die Bedingung einer Infragestellung symbolischer Gewalt besteht in diesem Fall offenbar im Vorhandensein eines öffentlichen Raums, der sich wie die Straße dem Zugriff der familiären Autorität entzieht, sowie in der Solidarität der „Straßenkinder“, die in diesem Fall an der armen Katze ihren Freiheitsdrang ausleben. In vergleichbarer Weise lernt die Ich-Erzählerin in Berlin, vermittelt durch den kommunistischen Leiter des Frauenwohnheims, Orte kennen, die sie in Distanz sowohl zur Welt der Fabrik als auch zur Welt der „Wonaym“-Frauen bringen: so den bereits erwähnten türkischen Arbeiterverein, einen türkischen Studentenverein und später, bei ihrem zweiten Berlinaufenthalt, das studentische Café Steinplatz sowie den neugegründeten Sozialistischen Verein.

Diese ‚Gegenorte‘ zeichnet nicht nur aus, dass es öffentliche Räume sind, die vorwiegend von Männern besucht werden, sondern auch, dass dort politische Diskussionen stattfinden, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse analysiert und in Frage gestellt werden – angefangen von der gemeinsamen Zeitungslektüre mit dem kommunistischen Heimleiter über die Debatten mit Aktivistinnen der Berliner Studentenbewegung bis hin zu den Erfahrungen mit den Genossen der türkischen Arbeiterpartei. Darüber hinaus stellen diese ‚Gegenorte‘, die der Protagonistin als eine „Verlängerung der Straße“ erscheinen (S. 238), Räume dar, in denen Künste wie Theater, Literatur und Film eine zentrale Rolle spielen und so Gegenentwürfe zur Welt der familiären oder der staatlichen Autorität ermöglichen. Das wird etwa in einer Szene deutlich, in der erzählt wird, wie der kommunistische Heimleiter den jungen Frauen Bücher von Oscar Wilde oder Tschechow ausleiht, deren Lektüre ihnen die Angst vor den Brüdern und Vätern nimmt, oder an der Bedeutung, die den Filmen Jean-Luc Godards in den Diskussionen im Café Steinplatz zukommt. Schließlich herrscht an diesen ‚Gegenorten‘ durchweg eine erotisch freizügige Atmosphäre, in der die strengen moralischen Regeln der Familie außer Kraft gesetzt sind. Insofern handelt es sich bei diesen Orten nicht nur um Aktualisierungen eines Musters aus der Kindheit der Protagonistin, sondern um dessen transformierende Anreicherung durch neue Elemente, um eine Erweiterung der kindlichen „Straßen“-Öffentlichkeit um eine politische, künstlerische und erotische Dimension.

Die zweite Tendenz einer Infragestellung symbolischer Gewalt besteht in dem bereits angedeuteten Umgang der Ich-Erzählerin mit den Zeitungs-Schlagzeilen und der Sprache von Politikern. Dabei haben auch das Auswendiglernen von Schlagzeilen und deren Einsatz als Waffe in Auseinandersetzungen mit Autoritäten ihre Wurzeln in einem Muster, das die Protagonistin bereits früher in den Konflikten mit ihren Eltern in Istanbul entwickelt hat. Als ihre Mutter ihr vorhält, dass sie, statt in die Schauspielschule zu gehen, doch Abitur machen und Anwältin werden solle, antwortet die Tochter mit Zitaten aus Shakespeares „Sommernachtstraum“, die sie für den Auftritt als Elfenkönigin Titania in einer Jugendtheater-Aufführung auswendig gelernt hat (S. 12ff.). Jetzt, im Frauenwohnheim in Berlin, dient ihr eine ähnliche Strategie dazu, die symbolische Gewalt zu unterlaufen, mit der die anderen Frauen sie und ihre Freundinnen auf die familiäre Autorität zu verpflichten suchen:

„An manchen Abenden, wenn wir drei Mädchen (...) spät zu unserem Wonaymzimmer zurückkamen und in der Nacht unsere Fingernägel (...) feilten, schmiß eine andere Frau, die schon im Bett war, ihr Kopfkissen nach uns und schrie uns an: ‚Ihr werdet noch Nuten werden!‘ Ich übte weiter jeden Morgen am deutschen Zeitungsstand meine Sätze, die ich nicht verstand, und antwortete mit auswendig gelernten Zeitungsschlagzeilen gegen das Kopfkissen:

HARTE BANDAGEN

GUCKEN KOSTET MEHR

SOWJETS BLIEBEN NUR ZAUNGÄSTE.“ (S. 39)

Die Besonderheit dieser Strategie liegt zunächst darin, dass die Protagonistin den Angriff nicht direkt kontert, sondern gleichsam das Register wechselt, indem sie die moralischen Vorhaltungen der Mitbewohnerin durch Schlagzeilen aus deutschen Zeitungen beantwortet. Ähnlich wie im früheren Streit mit der Mutter reagiert sie auf den Versuch, ihr bestimmte Standards des Wohlverhaltens aufzudrängen, mit einem Wechsel der Diskursart und führt in die Auseinandersetzung ein überraschendes und fremdes Element ein: Shakespeare-Zitate dort, fremd-

sprachige Zeitungsschlagzeilen hier. Das subversive Moment dieser Strategie besteht darin, dass sie die vom Gegenüber in Anspruch genommene moralische Autorität ironisch unterläuft und ihr eine andere Autorität, die der Literatur bzw. der deutschsprachigen Zeitung, entgegensetzt. Die komische Wirkung auf den Leser wird dabei noch dadurch erhöht, dass die aus dem Zusammenhang gerissenen Formulierungen in ihrem neuen Kontext einen eigentümlichen Hintersinn entfalten – so könnte man aus der zitierten Passage etwa den Vorwurf an die Mitbewohnerin herauslesen, hinter ihrer moralischen Emphase verberge sich das voyeuristische Bedürfnis, durch „Gucken“ am Treiben der „Nutten“ wenigstens als „Zaungast“ teilzuhaben.⁵ Daran wird zugleich deutlich, dass die Protagonistin auch hier das Muster aus der Kindheit bzw. Jugend nicht nur aktualisiert, sondern in kreativer Weise erweitert, indem sie nicht mehr die ‚hohe‘ Literatur, sondern Alltagstexte als Waffe einsetzt und dabei Mehrdeutigkeiten ins Spiel bringt.

Ähnliches gilt auch für die Art und Weise, in der die Ich-Erzählerin mit der Sprache der Politiker umgeht, die oben bereits am Beispiel der Hühnermetapher erläutert wurde. An der dort zitierten Stelle fährt die Autorin fort:

„Für den Berliner Senat waren die Studenten Hühner. Berlin ein Hühnerstall. Die Politiker waren Hühnerstallbesitzer, und die Polizei rupfte den Hühnern die Federn. (...) Wenn Universitätsprofessoren auf der Seite der Hühner waren, setzte der Hühnerstallbesitzer-senat sie ab und erließ ein Notprogramm gegen die freilaufenden Hühner (...). Die Hühner sollten alle die heimlichen Hühner vom Ostberliner Präsidenten Ulbricht sein. Weil er sich dort keine freilaufenden Hühner erlauben durfte, hatte er sich Hühner in Westberlin geschaffen. Die Hühner aber liefen weiter frei, stimmten an der Freien Universität ab, und die linken Hühner gewannen.“ (S. 158)

Hier bedient sich die Erzählerin der Sprache des Gegners, um deren symbolische Gewalt offen zu legen und in einer Art karnevalesken Strategie so zuzuspitzen, dass sie sich gegen ihre Urheber kehrt und diese der Lächerlichkeit preisgibt. Zugleich entlarvt sie damit aber auch, dass und wie symbolische Gewalt dazu dienen kann, reale Gewalt zu verschleiern. Als wenig später vom Tod Benno Ohnesorgs berichtet wird, heißt es lapidar: „Die Polizei hatte ein Huhn erschossen, aber es lag ein Mensch da.“ (S. 170)

5. Fazit

Abschließend wäre nun noch einmal auf die zentrale Frage dieses Beitrags zurückzukommen, inwiefern anstelle der bloßen Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse und individueller Habitusformen auch die Infragestellung symbolischer Gewalt und Bildungsprozesse im Sinne der Transformation eines einmal erworbenen Habitus möglich sind. Als Schlussfolgerung aus der vorliegenden Interpretation von Özdamars Roman wäre festzuhalten, dass dieser literarische Text insofern eine Ergänzung zu Bourdieus Konzeption der symbolischen Gewalt erlaubt, als er am individuellen Beispiel der Lebensgeschichte einer Migrantin beschreibt, auf welche Weise und unter welchen Bedingungen Mechanismen symbolischer Gewalt in Frage gestellt und unterlaufen werden können. Obwohl es sich, wie bereits betont, um ein in vielerlei Hinsicht ‚untypisches‘ Beispiel handelt, sollen doch zwei verallgemeinerbare theoretische

Schlussfolgerungen hervorgehoben werden, die sich in aller Vorsicht aus diesem Beispiel ziehen lassen. Die Infragestellung symbolischer Gewalt und vielleicht auch Transformationen des Habitus sind demnach unter zwei Bedingungen möglich: Zum einen bedarf es dazu kommunikativer Orte, die wie die Straße aus der Kindheit der Ich-Erzählerin und die ‚Gegenorte‘ ihres späteren Lebens dem unmittelbaren Zugriff der Autoritäten entzogen sind und eine Art „Möglichkeitsraum“ für Experimente verschiedener Art eröffnen. Die Kunst oder besser: künstlerische Praktiken im weitesten Sinn (die im Roman vor allem durch das Theater, aber auch durch den kreativen Umgang der Ich-Erzählerin mit der Sprache repräsentiert werden) dürften ein wichtiges Beispiel solcher Möglichkeitsräume darstellen. Und zum andern werden die Infragestellung symbolischer Gewalt und Transformationen des Habitus ermöglicht durch kreative, spielerische und karnevaleske Praktiken, die – wie der Einsatz auswendiggelesener Zeitungsschlagzeilen oder die dekuvierende Verwendung politischer Rhetorik – Mechanismen der symbolischen Gewalt aufgreifen, in ihrem Sinn verkehren und gegen die Verklärung der herrschenden Verhältnisse richten.

Folgt man diesen Überlegungen, so wäre die Infragestellung symbolischer Gewalt also abhängig vom Vorhandensein solcher ‚Gegenorte‘ und vergleichbarer Möglichkeitsräume für jene subversiven Praktiken. Die weiterführende Frage, ob die beschriebene Infragestellung symbolischer Gewalt auch mit der Transformation eines einmal erworbenen Habitus einhergeht und so als Bildungsprozess im eingangs beschriebenen Sinn verstanden werden kann, ist damit freilich noch nicht beantwortet. Ein nahe liegender Einwand gegen die Deutung der subversiven Momente im Verhalten von Özdamars Protagonistin als Indizien einer Habitustransformation könnte lauten, dass dieses Verhalten (wie dargestellt) auf in der Kindheit entstandene Muster zurückgehe und deshalb keine grundlegende Veränderung des damals erworbenen Habitus darstelle. Dem wäre entgegenzuhalten, dass es sich bei jenen Mustern nur um Vorformen des späteren subversiven Verhaltens handelt, die später nicht nur aktualisiert, sondern in der beschriebenen Weise kreativ erweitert, modifiziert und transformiert werden. So gesehen können die Entwicklung der Protagonistin und die Schreibweise des Romans als *ein* mögliches Beispiel für Bildungsprozesse im Sinne der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Kontext von Migration und Adoleszenz verstanden werden.

Anmerkungen

- 1 Diese Herausforderungen gelten freilich nicht nur für Migranten, sondern auch für die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft; Migration könnte so auch zum Anlass für transformatorische Bildungsprozesse autochthoner Personen werden.
- 2 Aus diesem Roman wird im Folgenden der Einfachheit halber nur unter Angabe der Seitenzahl zitiert.
- 3 Zur Aufnahme bei Publikum und Kritikern vgl. Ackermann 2001 sowie die Rezensionen von Brandt 1998, Fessmann 1998, Schott 1998 und Schütte 1998.
- 4 Vgl. Schott 1998, wo hervorgehoben wird, dass Özdamar mit Hilfe einer „Erzähltechnik, die vorgetäuscht teilnahmslose, doch äusserst präzise Beschreibungen von scheinbar unscheinbaren Situationen bevorzugt“, „das Aussergewöhnliche im Gewöhnlichen“ aufdecke.
- 5 Vgl. dazu auch Şölçün 2002, wo Sprache und Erzählweise des Romans als „gespielte Naivität“ beschrieben werden.

Literatur

- Ackermann, I. (2001): Emine Sevgi Özdamar. In: Arnold, H.-L. (Hrsg.): Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. München 1978ff., 68. Nlg. 6/01 (2001), S. 1-8.
- Bourdieu, P. (1999): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 3. Auflage, Frankfurt/M.
- Brandt, S. (1998): Plaudertasche, prall gefüllt. Emine Sevgi Özdamar baut eine Brücke zum Goldenen Horn. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.6.1998.
- Fessmann, M. (1998): Europäerin aus Anatolien. Emine Sevgi Özdamars Roman vom Erlernen verschiedener Sprachen und Weltanschauungen. In: Süddeutsche Zeitung vom 23./24.5.1998.
- King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen.
- Kokemohr, R. (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, Bd. 2, S. 327-373.
- Kokemohr, R. (2000): Bildung in interkultureller Kooperation. In: Abeltdt, S. u.a. (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz, S. 421-436.
- Koller, H.-C. (2002): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, S. 181-200.
- Koller, H.-C. (2005): Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, S. 79-100.
- Koller, H.-C. (2006): Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 177-193.
- Özdamar, E. S. (2005): Die Brücke vom Goldenen Horn. Roman. 2. Auflage, Köln.
- Rieger-Ladich, M. (2007): Erzwungene Komplizenschaft. Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro (in diesem Heft).
- Schott, Ch. (1998): Harte Bandagen. Emine Sevgi Özdamars neuer Roman. In: Neue Zürcher Zeitung vom 14.4.1998.
- Schütte, W. (1998): Ganz einfach: ein großes Buch. Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom Goldenen Horn“. In: Frankfurter Rundschau vom 28.3.1998.
- Şölçün, S. (2002): Gespielte Naivität und ernsthafte Sinnlichkeit der Selbstbegegnung. Inszenierungen des Unterwegsseins in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn“. In: Blioumi, A. (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neuen literarischen Texten. München, S. 92-111.

