

Arbeitspapiere / Working Papers

Nr. 30

Tatjana Leichsering

**Migration – Integration - Sprachkompetenz:
Eine ethnologische Untersuchung im
Schulumilieu der Stadt Frankfurt am Main**

2003



The Working Papers are edited by

Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität,
Forum 6, D-55099 Mainz, Germany.

Tel. +49-6131-392.3720, Email: ifeas@mail.uni-mainz.de;

<http://www.uni-mainz.de/~ifeas>

Geschäftsführender Herausgeber/ Managing Editor:

Thomas Bierschenk (biersche@mail.uni-mainz.de)

Abschlußarbeit

zur Erlangung der Magistra Artium
im Fachbereich 8
der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Institut für Historische Ethnologie

Thema:

**Migration – Integration - Sprachkompetenz:
Eine ethnologische Untersuchung im
Schulumilieu der Stadt Frankfurt am Main
Band I**

1. Gutachterin: Prof. Dr. Carola Lentz
2. Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Erfurt

vorgelegt von: Tatjana Leichsering
aus: Frankfurt am Main

Einreichungsdatum: 09.09.2002

Für Lara und Nonna

Mein Dank

gilt allen InterviewpartnerInnen, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können; den LehrerInnen der „Babelschule“, die mir Einblicke in ihren Unterricht gewährt haben; vielen Kindern der „Babelschule“ für aufschlußreiche Gespräche; Imran und Bettina für Kontakte; Rupert, Matthias und Katja für kritische Anmerkungen; Kirsten für ihre Unterstützung als „Co-Mutter“ und schließlich Gini und Beate für ihre „Argusaugen“.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	4
1.1. Thesen, Leitfragen und Methoden	7
1.2. Untersuchungsort Frankfurt am Main: Eine knappe Darstellung der Migrationshistorie	17
1.3. Betrachtungsgegenstand Schule	18
2. SCHULE, SPRACHE UND MIGRATION: EIN THEORETISCHER ÜBERBLICK	22
2.1. Von einer Pädagogik für Ausländer zu einer „Interkulturellen Pädagogik“	23
2.2. Begriffsdefinitionen	27
3. MIKROKOSMOS SCHULE: DIE TÄGLICHE ARBEIT AN DER „BABELSCHULE“	32
3.1. „Ihr Sohn hat heute eine Mitschülerin mit Hurentochter beschimpft.“ – sind Muslime schwerer zu integrieren als andere Migranten?	40
3.2. „Salat? Nein, das ist falsch!“ – unterschiedliche Lebenswelten als Auslöser für Mißverständnisse zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	51
3.3. „Heute sind wir Märchenforscher“ – Darstellung verschiedener Unterrichtssequenzen zum Problem der Interaktion	55
3.4. „Ich geh‘ meinen Papa Handy“ – Sprachdefizite und Jugendcode	61
4. KONFLIKTLINIEN UND SPRACHPROBLEME	68
4.1. „Was bringt mich weiter? Die Sprache der Eingeborenen!“ – Das Verhältnis Mehrheitssprache vs. Minderheitensprache(n)	70
4.2. „Der Lebensalltag ist ganz anders als von ‘nem deutschen normal groß werdenden Drei bis Fünfjährigen.“ – Wie nehmen die Lehrerinnen die sprachlichen und lebensweltlichen Realitäten der Migrantenkinder wahr?	78
4.3. „Also, es ist doch nicht so schwierig den Menschen, Kanaken, als Deutschen zu betrachten.“ – Wie nehmen Personen mit Migrationsbiographien ihre gesellschaftliche Situation in Deutschland wahr?	87
4.4. Heterogen, homogen oder homogen heterogen? – Schulstrategien zum Umgang mit der Mischung	94
5. AUSBLICK	98
6. LITERATURVERZEICHNIS	101
ANHANG	106
Index der Interviews	106

1. Einleitung

„Deutschland ist faktisch ein Einwanderungsland. Menschen sind gekommen und geblieben – andere sind in ihre Heimatländer zurückgekehrt oder weiter gewandert. Zuwanderung ist zu einem zentralen öffentlichen Thema geworden.“¹

So heißt es im Vorwort des Berichtes der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“, der am 4. Juli 2001 veröffentlicht wurde. Dieser Bericht trägt der durch Migrationsprozesse in den letzten vierzig Jahren veränderten gesellschaftlichen Realität in Deutschland Rechnung. Er bringt einen akuten politischen Handlungsbedarf in diesem Zusammenhang zum Ausdruck. In Bezug auf die Bildungsinstitutionen, insbesondere die allgemeinbildenden Schulen, hat dieses Thema durch die Ergebnisse der PISA-Studie 2002 zusätzlich an öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Die Vermittlung der deutschen Sprache an Migranten und ihre Kinder ist von hoher Priorität in der aktuellen Diskussion. Sprache ist im Kontext Zuwanderung zu einem zentralen politischen Thema geworden. Parallel dazu ist die zunehmende Orientierung auf ein zusammenwachsendes Europa, in dem die Forderung nach mehrsprachiger Ausbildung der europäischen Bürger wächst, ein zusätzlicher Aspekt in der bildungspolitischen Orientierung. Die engmaschige wirtschaftliche Vernetzung in einer globalisierten Welt trägt überdies zu einer Aufwertung von Mehrsprachigkeit bei. Allerdings gilt das nicht für jede beliebige Form der Mehrsprachigkeit. So haben Kompetenzen im Englischen oder Französischen ein hohes soziales Prestige, während Kompetenzen beispielsweise in Vietnamesisch, Türkisch, Polnisch oder Serbokroatisch hier wenig gesellschaftliche Anerkennung finden. Afrikanische Varietäten mit gesellschaftlichem Prestige in Deutschland in Verbindung zu bringen, käme einem schon gar nicht in den Sinn. Gleichzeitig gibt es jedoch genau aus jenen Sprachräumen einen beträchtlichen Teil an Zuwanderern, deren Kinder in Deutschland die Schule besuchen. Dieser Widerspruch in der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit zeigt sich in seinen Auswirkungen besonders deutlich innerhalb der Bildungsinstitutionen: Allenthalben wird über teilweise erhebliche Sprachdefizite der Migrantenkinder in den Schulen geklagt.

¹ Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001: *Zuwanderung gestalten, Integration fördern*. Berlin: Bundesministerium des Innern. S. 3

Die bundesweit deutlich schlechteren Bildungsabschlüsse dieser Kinder bzw. Jugendlichen werden vor allem darauf zurückgeführt. Die vorliegende Arbeit untersucht diesen Aspekt im schulischen Milieu der Stadt Frankfurt am Main, insbesondere an einer Grundschule in einem Stadtviertel² mit hohem Zuwandereranteil. Die betreffende Schule deren Schülerschaft sich mehrheitlich aus Migrantenkinder zusammensetzt, wird im folgenden „Babelschule“³ genannt. Sie ist eine von mehreren Grundschulen im „Viertel“, die aufgrund der Schülerzusammensetzung ein spezielles Förderprojekt für Kinder aus Migrationskontexten zum Erlernen der deutschen Sprache anbieten. Das Projekt ist eine Reaktion auf die von Lehrern beklagten Sprachdefizite ihrer Schüler.

Insbesondere werde ich bei dieser Studie auf den sozialen Aspekt der sprachlichen Vielfalt in den Klassen eingehen, zumal diese Form der Mehrsprachigkeit von den Lehrkräften in der Regel als Problem wahrgenommen wird. Da Sprache in diesem Zusammenhang immer an sprechende Individuen gekoppelt ist, stellt sie keine neutrale und abstrakte Größe dar, sondern ist eng mit Kompetenzen, Emotionen und Fragen der Identität verwoben. Sprache ist, neben visuellen Merkmalen (Hautfarbe etc.), ein zentraler Ausgangspunkt für soziale wie ethnische Zuschreibungen. Sprache wird, dieser Logik folgend, auch als performatives Element betrachtet, mit dessen Hilfe es u.a. auch um die Inszenierung individueller Gruppenzugehörigkeiten geht. Sprache dient auf dieser Ebene sozialen Inklusions- wie Exklusionsmechanismen - Ausgrenzungsprozesse und Machtverhältnisse können anhand von Sprache bzw. dem Umgang einer Mehrheit mit den „fremden“ Sprachen von Minderheiten sichtbar gemacht werden. Da es bei dem hier untersuchten Problem um die Verquickung von Sprache und gesellschaftlicher Dynamik im Zusammenhang mit Migration geht, habe ich neben einem ethnologischen auch einen soziolinguistischen Zugang gewählt. Soziolinguistisch insofern, als es sich einerseits thematisch um die Rolle von Sprache(n) innerhalb von Gesellschaft an sich handelt. Andererseits ist dieser Zugang methodisch bedingt, da es zum Teil auch um die detaillierte Untersuchung sprachlicher Äußerungen meiner

² Aus Gründen der Anonymisierung wird der reale Name des Stadtteils nicht erwähnt. Das Viertel wird schlicht „Viertel“ genannt.

³ Der erfundene Name der Schule bezieht sich auf die biblische Geschichte des „Turmbaus zu Babel“.

InterviewpartnerInnen geht. Hierdurch lassen sich Rückschlüsse auf übergeordnete diskursive Praktiken innerhalb des von mir bearbeiteten Themenkomplexes ziehen, denn: Durch bestimmte sprachliche Mittel wird der semantische Gehalt einer Äußerung in einen erweiterten gesellschaftlichen Kontext eingebettet, auf den er sich bezieht und den er gleichzeitig generiert. Die entsprechenden Diskurse⁴ haben einen unmittelbaren Einfluß auf die Emotionen und das Verhalten der gesellschaftlichen Akteure:

„Sprache und Gesellschaft bilden einen interaktiven und sich wechselseitig konstituierenden Zusammenhang (Kulturalität des Sprechens).“⁵

Soziale Kategorisierungen erfolgen über das Medium Sprache und haben einen prozessualen Charakter: So wird beispielsweise der gesellschaftliche Dualismus Migranten vs. Deutsche sprachlich ständig neu konstruiert und durch Medien, politische Debatten aber auch durch private „Stammtischgespräche“ erneuert und festgeschrieben bzw. -gesprochen. Betrachtet man Kategorien allgemein als ordnende Elemente, so hat Sprache in diesem Zusammenhang die Funktion eines gesellschaftlichen Ordnungsprinzips.

Dennoch handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht vorrangig um die Präsentation einer Diskursanalyse, sondern um eine ethnographische Darstellung und Interpretation spezifischer Phänomene aus dem Schulalltag, die mit Hilfe ethnologischer Beobachtungsmethoden ermittelt wurden. Die Annäherung an das Thema ist induktiver Art: Alltägliche Begebenheiten aus dem Mikrokosmos Schule werden hier vorgestellt und analysiert, wobei der Fokus auf der aus der sprachlichen Situation resultierenden sozialen Realität liegt.

⁴ ‚Diskurs‘ bezieht sich auf den durch Michel Foucault geprägten Diskursbegriff, nach dem es sich bei einem Diskurs um die Herstellung und Unterhaltung komplexer Wissenssysteme handelt, die immer auch einen historischen Bezug haben und nicht getrennt von Machtstrukturen betrachtet werden können. Darüberhinaus bezieht er sich auf folgende Definition aus dem Wiener Forschungszusammenhang: „Die Kritische Diskursanalyse versteht ‚Diskurs‘, sei er gesprochen oder geschrieben, als eine Form sozialer Praxis (Fairclough/Wodak 1997). Das Verhältnis zwischen den spezifischen diskursiven Handlungen und den Situationen, Institutionen und sozialen Strukturen, die diese rahmen, sieht die Kritische Diskursanalyse als dialektisches an: Einerseits formt und prägt der situationale, institutionelle und soziale Kontext den Diskurs, andererseits wirkt der Diskurs auf die soziale und gesellschaftliche Wirklichkeit formend zurück. Anders gesagt: Der Diskurs ist sowohl sozial konstitutiv als auch sozial bestimmt.“ (Cillia de, Rudolf; Hofstätter, Klaus; Kargl, Maria; Liebhart, Karin; Reisl, Martin; Wodak, Ruth 1998: *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt/M: Suhrkamp. S. 42)

⁵ Koenig 1997: S. 38

Wo sonst könnte man diese Zusammenhänge besser studieren als in einer Grundschule mit hohem Zuwandereranteil, wo die Problematik der Sprache und des Spracherwerbs fast permanent im Vordergrund steht?

1.1. Thesen, Leitfragen und Methoden

Bei der hier vorgestellten Untersuchung bin ich aufgrund meiner Wahrnehmung des gesellschaftlichen Diskurses und meiner eigenen alltäglichen Erfahrung als Mutter eines Schulkindes davon ausgegangen, dass ein hoher Anteil von Kindern aus zugewanderten Familien innerhalb der deutschen Schulen sowohl von (deutschen) Eltern als auch von schulischer Seite als Störfaktor wahrgenommen wird. Diese These beherbergt implizit ebenfalls die Annahme, dass Schulen und manchmal auch Eltern Strategien entwickeln, mit dieser Situation umzugehen bzw. ihr entgegenzuwirken.

Ferner bin ich von einer Benachteiligung der Schüler aus Migrationskontexten ausgegangen, die nicht zwingend durch gezielt rassistisches bzw. böswilliges Verhalten einzelner Lehrer, sondern vielmehr durch systemimmanente Faktoren hervorgerufen wird.

Eine weitere These war, dass Schichtspezifika mindestens eine ebenso große Rolle für Schulschwierigkeiten spielen, wie gemeinhin dafür verantwortlich gemachte ‚kulturelle‘ Faktoren.

Aus diesen Vorannahmen, die sich zum Teil auf bereits gewonnene Erfahrungen im Rahmen einer von mir durchgeführten Evaluation im schulischen Kontext begründen, entwickelte ich folgende Leitfragen, an denen ich meine Arbeit orientiere:

1. Wie werden Migrantenkinder und ihre Lebenswelten von den Lehrkräften wahrgenommen?
2. Welche Konsequenzen ergeben sich für die Kinder daraus?
3. Welche Perspektiven gibt es von Personen mit Migrationsbiographien darauf?
4. Welche Rolle hat Sprache in diesen Zusammenhängen?

Methoden der Datenerhebung

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine empirische Arbeit, die mittels qualitativer Forschungsmethoden entstanden ist. Die Datengrundlage setzt sich aus den Ergebnissen teilnehmender Beobachtung sowie aus aufgezeichneten und transkribierten Interviews zusammen.

Die Interviews führte ich mit Lehrerinnen der untersuchten Schule sowie mit Experten (ein Schriftsteller, ein Sozialarbeiter, ein Fachberater für Arabisch), die über eigene Migrationserfahrungen verfügen. Ich entschied mich für offene Interviews, da ich meinen InterviewpartnerInnen möglichst viel Raum für eigene Darstellung und deren eigene Verknüpfung von Themenbereichen einräumen wollte. Obwohl ich die Interviews aufzeichnete, gelang es mir in den meisten Fällen, eine entspannte Atmosphäre herzustellen. Ich vermied so weit es ging die klassische Interviewsituation nach dem Schema „Frage/Antwort/Frage/Antwort“. Ich bevorzugte das ‚*setting*‘ eines natürlichen Gespräches, um den assoziativen Prozeß während der Rede meiner Gesprächspartner so wenig wie möglich zu beeinflussen.

Interviews mit den Grundschullehrerinnen:

In den Gesprächen mit den Lehrerinnen interessierte mich vor allem deren Wahrnehmung der Migrantenkinder im schulischen Umfeld. Lehrkräfte sind Experten des Schulalltags und in permanenter Berührung mit migrationsbedingten Problemen in den Klassen. Sie sind wichtige Schaltstellen zwischen den Lebenswelten der Kinder einerseits und den an diese gestellten Anforderungen der deutschen Gesellschaft andererseits. Sie haben im Zusammenhang mit Migration eine zentrale Position, da sie als Vertreter der Institution Schule einen entscheidenden Beitrag für das weitere Fortkommen bzw. das Scheitern dieser Kinder leisten und insofern ihre künftigen Biographien in jeder Hinsicht erheblich beeinflussen.

Ich stelle nachfolgend die einzelnen Lehrerinnen vor, um ihre jeweilige Rolle als Interviewpartnerinnen transparent zu machen:

Frau Auer⁶

Frau Auer (38) ist mir bereits seit vielen Jahren bekannt. Sie ist diejenige, die mir den Kontakt mit der „Babelschule“ ermöglicht hat, da sie dort selbst mehrere Jahre unterrichtete. Bereits während dieser Zeit unterhielten wir uns immer wieder über die dortige Problematik.

Inzwischen ist sie stellvertretende Schulleiterin einer Grundschule im Süden Frankfurts, die, wie sie selber sagt, eine Brennpunktschule mit erheblichem Zuwandereranteil ist. Frau Auer verfügt über langjährige Erfahrung im Kontext migrationsbedingter Probleme an Grundschulen.

Frau Peres

Frau Peres ist meine erste Kontaktperson innerhalb der „Babelschule“. Sie ist ca. 30 Jahre alt. Im Alter von drei Jahren kam sie mit ihren Eltern aus Portugal nach Deutschland. Sie hat eine deutsche Mutter und einen portugiesischen Vater. Allerdings bezeichnet sie sich selbst nicht als bilingual. Sie sprach zwar mit drei Jahren lediglich Portugiesisch, lernte dann aber nur noch Deutsch. Aufgrund der Tatsache, dass der Vater als Vermittler des Portugiesischen hätte agieren müssen, er jedoch tagsüber nicht zu Hause war, wurde das Deutsche zur dominanten Familiensprache. Die klassische Rollenverteilung in der Familie sorgte dafür, dass die portugiesischen Sprachhandlungssituationen mit dem Vater eher gering ausfielen. Frau Peres sagt heute von sich selbst, sie spräche die Sprache ihres Vaters nicht sehr gut. Sie räumt ein, es im Nachhinein zu bedauern, da sie es als bereichernd empfände, zweisprachig erzogen zu werden. Sie berichtet, niemals Probleme mit Deutsch gehabt zu haben, oder aufgrund ihres portugiesischen Vaters in ein kulturelles bzw. identitäres Dilemma geraten zu sein.

Derzeit unterrichtet sie ein viertes Schuljahr, das sie bereits seit der Einschulung der Kinder betreut. Es ist ihre erste Klasse, in der sie die Rolle der Klassenlehrerin inne hat. Bevor sie an die „Babelschule“ kam unterrichtete sie als Referendarin in einer anderen Grundschule, an der es

⁶ Sämtliche in der Arbeit auftauchenden Namen sind von mir geändert worden. Das gilt auch für Namen, die im Zusammenhang mit Unterrichtsstunden erwähnt werden. Im Anhang befindet sich ein Verzeichnis aller Interviews.

nicht annähernd eine solch' ethnisch wie sprachlich heterogene Schülerschaft gab.

Sie berichtet, keine Vorbehalte gegenüber der „Babelschule“ verspürt zu haben. In ihrem sozialen Umfeld stellte sich das allerdings anders dar: sie stieß auf Warnungen und Entsetzen.

Frau König

Frau König ist 60 Jahre alt und unterrichtet seit ca. 23 Jahren an dieser Schule. Auch ihr Referendariat hat sie hier absolviert. Sie kennt keine andere Schule aus eigener Lehrtätigkeit. Vor ihrer Zeit als Lehrerin war sie in einem anderen Beruf beschäftigt. Erst während ihrer Mutterschaft hat Frau König das Studium zum Grundschullehramt begonnen. Sie berichtet, dass sie seit 1965 im „Viertel“ wohne und die Entwicklung sowohl des Stadtteils als auch der Schule über diesen langen Zeitraum beobachten konnte. Während der Hochzeit der Anwerbeverträge zog sie in diesen Stadtteil und konnte aufgrund dessen, sowohl auf alltäglicher als auch auf institutioneller Ebene, die Migrationsentwicklung in diesem Viertel verfolgen. Ihre eigenen Kinder sind ebenfalls in die „Babelschule“ gegangen. Sie kennt also sowohl die Lehrer- als auch die Elternperspektive.

Ferner ist Frau König in einer Gemeinde aktiv und kennt den Bezirk auch von dieser Seite. Diese Informationen sind insofern wichtig, als sich aus diesen Gegebenheiten die Wahrnehmung Frau Königs bzgl. der Kinder und ihrer Lebenswelten entwickelt hat.

Durch ihre langjährige Tätigkeit an der Schule unterrichtete sie bereits die heutigen Eltern ihrer Schüler. Dieser Hintergrund sorgte für eine langfristig gewachsene Einschätzung der Verhältnisse.

Frau Wagner

Frau Wagner (ca. 35) unterrichtet ein viertes Schuljahr, in dem sich mittlerweile kein einziges Kind mit zwei deutschen Elternteilen mehr befindet. Ihre aktuelle Klasse besteht ausschließlich aus Schülern, deren Eltern nicht-deutscher Herkunft sind. Sie betreut diese Klasse seit der Einschulung der Kinder und schildert warum und wie sich ihre Zusammensetzung im Laufe der Jahre verändert hat.

Bevor Frau Wagner ihre Tätigkeit in der „Babelschule“ aufnahm, unterrichtete sie an einer internationalen Montessorischule⁷, deren Schülerschaft sich deutlich von derjenigen der „Babelschule“ unterscheidet. Die SchülerInnen jener Montessorischule gehören mehrheitlich einer gehobenen internationalen Mittelschicht an. Frau Wagner verfügt demnach sowohl über reformpädagogische Expertise als auch über Erfahrungen mit einer völlig anderen Schülerzusammensetzung.

Zunächst äußert sie große Bedenken, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, da sie in diesem Zusammenhang bereits ein negatives Erlebnis mit der Presse hatte: Eines Tages sprach eine Journalistin sie ohne Voranmeldung auf dem Schulhof an, verwickelte sie in ein Gespräch und zitierte sie hinterher namentlich und noch dazu falsch. Es gab Beschwerden einiger Eltern und auch die Dynamik innerhalb der Schule war sehr unangenehm für sie. Erst nachdem ich ihr versichere, weder ihren Namen, noch den genauen Namen der Schule zu nennen, willigt sie ein.

Interviews mit Experten aus Migrationskontexten:

In den Gesprächen mit Experten, die selber über biographisch bedingte Erfahrungen mit Migration verfügen, interessierte mich eine Einschätzung der hier untersuchten Phänomene gleichzeitig aus emischer wie etischer⁸ Perspektive. Personen, die eigene Migrationserfahrungen haben und sich zudem noch beruflich mit diesem Feld auseinandersetzen, verfügen über einen vielschichtigen Erfahrungshorizont in diesem Zusammenhang.

Herr Yazar

Herr Yazar ist deutscher Schriftsteller türkischer Herkunft, der sich als Sohn türkischer Eltern der ersten Einwanderergeneration über das Medium der deutschen Sprache gesellschaftlichen Erfolg verschaffte. Geboren in einem Gastarbeiterlager bei München wuchs er die ersten sechs Jahre seines Lebens mit der Sprache seiner Eltern auf. Bis zum Zeitpunkt seiner

⁷ Es handelt sich um eine private Ganztageschule mit bilinguaem Angebot für Deutsch und Englisch.

⁸ „**emisch** und **etisch**, ein Begriffspaar, das die Interpretation soziokultureller Phänomene von ‚innen‘ her (nach den Kategorien der Handelnden) oder von außen her (nach den Kategorien des wissenschaftlichen Beobachters) bezeichnen soll. Es wurde von K.L. Pike in Analogie zur ‚phonemischen‘ und ‚phonetischen‘ Analyse in der Linguistik geprägt.“ (Hirschberg, Walter (Hg.) 1988: *Neues Wörterbuch der Völkerkunde*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag. S.116)

Einschulung spielte Deutsch nur eine sehr untergeordnete Rolle. Als er in die Schule kam, war er das einzige nichtdeutsche Kind in der Klasse und somit das einzige, ohne deutsche Sprachkenntnisse. Er vergleicht seine damalige Situation mit einem Schockzustand. Wie er selber sagt, begriff er sehr früh den Zusammenhang zwischen Sprache und gesellschaftlichem Prestige, was ihn dazu veranlaßte, die etablierten Rollenzuweisungen aktiv zu sprengen. Er bezeichnet sich im Interview selber als „Spielverderber“, der mit dem Stereotyp des „defizitären Migrantenkindes“ zu seinen Gunsten bricht.

Er spricht als Person, die biographisch bedingt, immer eng mit dem in dieser Arbeit untersuchten Thema verflochten war, es aktiv aufgriff und bearbeitete. Da er innerhalb des gesellschaftlich gesetzten Dualismus Migranten vs. Deutsche auf beiden Seiten agiert, sich selber als Deutscher definiert, und gleichzeitig in türkischen Netzwerken verankert ist, verfügt er über einen sehr breiten und zugleich reflektierten Erfahrungsschatz bezüglich dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen.

Herr Aziz

Herr Aziz stammt ursprünglich aus Marokko, studierte in Frankreich und ist promovierter Linguist und Fachberater für Arabisch in einem Fachberaterzentrum für das Hessische Kultusministerium. Außerdem unterrichtet er im Rahmen des sog. „Unterrichts in den Herkunftssprachen“ an allgemeinbildenden Schulen Arabisch. Er verfügt über einen umfassenden Erfahrungsschatz im Zusammenhang mit den Entscheidungsträgern auf institutioneller Seite sowie im Alltag mit den Schülern in seinem Unterricht. Ferner lebt er seit vielen Jahren in Deutschland, ist deutscher Staatsbürger und mit einer deutschen Frau verheiratet. Sie haben zwei gemeinsame Kinder. Bevor er die deutsche Staatsbürgerschaft annahm, informierte er sich umfassend über deutsche Geschichte und las die bundesdeutsche Verfassung. Herr Aziz hat diesen Prozeß des Nationalitätenwechsels sehr bewußt vollzogen.

Als Linguist und Sprachlehrer hat er zur Rolle der Sprache in Migrationskontexten ebenfalls eine sehr umfangreiche Expertise.

Herr Dursun

Herr Dursun stammt aus einer türkischen Familie und lebt seit seinem sechzehnten Lebensjahr in Deutschland. Er arbeitet als Sozialarbeiter in einem Kulturverein, wo er unter anderem an einem Projekt mitarbeitet, in dem bisher in ihrer Schulkarriere gescheiterten Jugendlichen ein Schulabschluß sowie der Einstieg in das Berufsleben ermöglicht werden soll. Es handelt sich bei diesen Jugendlichen zum größten Teil um Kinder aus Migrationskontexten, wobei das Projekt nicht ausschließlich für sie bestimmt ist. Es nehmen auch deutsche Jugendliche daran teil. Allerdings sind sie deutlich in der Minderheit. Das Projekt heißt EIBE (Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt), wird von den Europäischen Sozialfonds (ESF) und dem Land Hessen finanziert und findet in Kooperation mit beruflichen Schulen statt. Es handelt sich um ein Berufsvorbereitungsjahr bzw. um ein Berufsgrundbildungsjahr. Herr Dursun unterrichtet in diesem Rahmen zweimal in der Woche sechs Stunden jeweils in einer anderen Klasse. Als Sozialarbeiter behandelt er in seinen Stunden ein breites Spektrum von Themen, das von Berufskunde über Sexualität bis hin zu konkreter Unterstützung in schulischen und fachlichen Fragen reicht. Seine Aufgabe ist es, mit den Jugendlichen Gesprächskontexte zu schaffen, in denen ihnen ihre Situation bewußt wird damit sie eine konkrete Hilfestellung in Anspruch nehmen können. Er hat demnach Kontakt mit jenen Jugendlichen, die einige Altersstufen weiter sind, als die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Grundschüler. An den Schwierigkeiten, die diese Jugendlichen haben, lassen sich z.T. Rückschlüsse auf die Dynamik innerhalb der Grundschulen ziehen. Herr Dursun spricht als Experte, der sich mit den Ergebnissen mißglückter Schulsozialisierungen auseinandersetzt. Er ist zusätzlich insofern kompetent, als er selber jugendlicher Migrant in deutschen Schulen war, er als Seiteneinsteiger einer für ihn prekären Situation ausgesetzt war und, ähnlich wie Herr Yazar, einen eigenen Erfahrungsschatz in diesem Zusammenhang besitzt. Sein Vater, der bereits seit 1966 als „Gastarbeiter“ in Deutschland lebt, holte ihn Mitte der 80er Jahre zu sich. Herr Dursun wuchs bis dahin in völlig anderen Verhältnissen auf und hatte bereits eine Schullaufbahn hinter sich. In der Türkei, so

berichtet er, hatte er durch seine Mutter von Kindheit an Kontakt mit politisch linken Gruppen, die ihn prägten.

Herr Dursun ist in vielerlei Hinsicht ein interessanter Gesprächspartner, da er sowohl eine Sozialisation erlebt hat, in der er intellektuelle Vorbilder und eine entsprechende Förderung hatte, als auch eine Sozialisationszeit, während der er aus seinen bisherigen Lebenszusammenhängen herausgerissen wurde und ihm keine adäquate Bezugsperson mehr zur Verfügung stand. Er kennt das Gefühl der Motivation und des positiven Lernens genauso wie das Gefühl der Unlust, des Rebellierens und des Scheiterns.

Teilnehmende Beobachtung

Um eine Einschätzung der Situation an der „Babelschule“ zu erhalten, die über die Ebene der geführten Interviews hinausreicht, habe ich während eines Zeitraumes von zwei Wochen an mehreren Unterrichtseinheiten hospitiert. Im Wesentlichen handelte es sich um Deutschunterricht, Sachkundeunterricht und Mathematikunterricht. Ferner war ich in einigen Unterrichtsstunden des Förderprojektes „Deutsch lernen & PC“ anwesend. Diese teilnehmende Beobachtung ermöglichte mir eine eigene Wahrnehmung der alltäglichen Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, sowie der Stimmung im Klassenraum. Neben den Unterrichtsbeobachtungen hielt ich mich während der Pausen im Schulhof auf. Hier hatte ich Gelegenheit, mit einigen Kindern zu sprechen und mir darüber hinaus einen Eindruck über deren Verhaltensweisen zu verschaffen. Diese Einschätzungen ermöglichen mir die Einbettung der Interviews in einen größeren Zusammenhang. Die Äußerungen der InterviewpartnerInnen lassen sich auf diese Weise in den Kontext der sozialen Realität an der Schule einbetten. Meine Beobachtungen notierte ich während der Forschungsphase in einem „Feldtagebuch“.

Weitere Datengrundlage

Die Aussagen aus neun Interviews mit neun SchulleiterInnen, die ich im Rahmen der Evaluation „Mama lernt Deutsch“ für das Amt für multikulturelle

Angelegenheiten, Frankfurt am Main, im Jahre 2000 durchgeführt habe, fließen als Hintergrundinformation mit in diese Studie ein.⁹

Ferner sind die Ergebnisse aus fünf Gruppeninterviews mit Migrantinnen, die ich ebenfalls im Rahmen dieser Evaluation geführt habe, Teil der Informationsgrundlage.

„Anthropology at Home“

Obwohl *„anthropology at home“* eigentlich eine internationale ethnologisch-anthropologische Forschungsentwicklung bezeichnet¹⁰, die sich der Erforschung komplexer Gesellschaften widmet, möchte ich diesen Begriff für eine Problemstellung anwenden, die sich aus der räumlichen Nähe zum Forschungsgegenstand ergibt. Die wörtliche Bedeutung „Feldforschung zu Hause“ bzw. direkt vor der eigenen Haustüre ist dabei ausschlaggebend.

Während Forschungsreisen in ferne Länder eine erhebliche räumliche Distanz zwischen dem persönlichen sozialen Umfeld des Forschenden und der zu untersuchenden Gesellschaft ermöglichen, birgt eine Feldforschung im unmittelbaren Wohnumfeld des/der Forschenden soziale Unwägbarkeiten. Das Problem von Nähe und Distanz in den Beziehungen zwischen Beobachter und Beobachteten ist bei qualitativen Forschungsmethoden, insbesondere bei teilnehmender Beobachtung, ohnehin ein grundsätzliches. Dieses Problem erhöht sich zusätzlich mit zunehmender räumlicher Nähe der jeweiligen sozialen Umfelder. Während des Forschungszeitraumes werden persönliche Beziehungen aufgebaut, in denen vertrauliche Informationen weitergegeben werden. Das Interesse am Forschungsthema wird häufig von den Informanten geteilt, zumal es sich im vorliegenden Fall um ein aktuelles sozio- bzw. bildungspolitisches Thema handelt. So wurde ich während der Forschung selber mehrfach um die Ergebnisse meiner Erhebungen gebeten. Fast alle InterviewpartnerInnen äußerten den Wunsch, die Abschlußarbeit nach ihrer Fertigstellung zu lesen. Diese Vorstellung bereitet mir allerdings einiges Unwohlsein, da ich an manchen Stellen die konkreten Äußerungen meiner InterviewpartnerInnen sehr detailliert analysiert habe.

⁹ vgl. Nagel, Helga 2001: Mama lernt Deutsch. In: *Integration durch Partizipation. „Ausländische“ Mitbürger in demokratischen Gesellschaften*. Studien der hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung. Büttner, Christian; Meyer, Berthold (Hg.); Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 100f

¹⁰ vgl. Greverus : 1998

Da mir, wie gesagt, der erste Kontakt zu der untersuchten Schule durch eine mir seit langem bekannte Person vermittelt wurde, deren Interview ich ebenfalls analysiert habe, gerate ich unter einen gewissen Rechtfertigungsdruck. Häufig hatte ich während der Analyse das Gefühl, einen Vertrauensbruch zu begehen.

Obwohl ich alle Namen inkl. des Namens der Schule anonymisiert habe, habe ich die Befürchtung, dass Personen aus dem schulischen Umfeld in Frankfurt (ganz zu schweigen von den InformantInnen selber) sowohl die Schule als auch zum Teil die interviewten Personen identifizieren können.

Dieses grundsätzliche Problem bei „Forschungen vor der eigenen Haustüre“ erfordert ein besonderes ethisches Bewußtsein sowie Sensibilität im Umgang mit den erhobenen Daten. Der auch bei räumlich weiter entfernten Forschungen entstehende ethische Konflikt läßt sich in heimischen Gefilden noch schlechter verarbeiten, da die geographische Nähe unter Umständen einen dauerhaften Umgang mit bestimmten Personenkreisen erfordert und sich möglicherweise privates Umfeld mit „beruflichem“ überschneidet. Auch könnten Veröffentlichungen bestimmter sozialer Praktiken den InformantInnen Schaden zufügen. Ferner sollten die „Forschungsfelder“ schließlich erneut betretbar sein. Dies wirft ein altes Dilemma der angewandten Ethnologie auf, das in dieser Arbeit jedoch nicht weiter diskutiert werden soll.

Das Problem der Repräsentativität

Die von mir gewonnene Datenbasis ist auf quantitativer Ebene nicht repräsentativ. Dennoch ist sie auf qualitativer Ebene aussagekräftig, da es sich um entsprechend ausgewählte InterviewpartnerInnen mit einer spezifischen Kompetenz als Informanten handelt. Weiterhin konnte ich während der Beobachtungen in den Unterrichtsstunden die Situation in unterschiedlichen Klassen mit unterschiedlichen Lehrkörpern erfassen. Eine Einschätzung über die persönliche Interaktion einer einzigen Lehrkraft mit einer einzigen Klasse hinaus wurde mir auf diese Weise möglich. Ferner entstand durch die Pausenbeobachtungen ein Gesamteindruck der Schule und der ihr eigenen Atmosphäre. Die gewonnene Datenbasis reicht auf jeden Fall für ein erstes Aufdecken sozialer wie institutioneller Mechanismen, eine

Einschätzung des Umgangs mit Sprache und der Rolle, die diese in den unterschiedlichen Kontexten innerhalb der Schule hat. Sie reicht, um Fragen in diesem Zusammenhang präziser zu formulieren und Hypothesen für weitere Forschungen aufzustellen. Sie reicht nicht, um eine repräsentative Studie mit Lösungsansätzen vorzulegen. Wie in der Einleitung erwähnt, geht es vielmehr um eine induktive Vorgehensweise, die von einer ganz spezifischen Situation ausgeht und von dort aus detailliert Alltagserfahrungen schildert.

1.2. *Untersuchungsort Frankfurt am Main: Eine knappe Darstellung der Migrationshistorie*

„Frankfurt am Main ist eine Stadt, die sich in den letzten Jahrzehnten tiefgreifend verändert hat. Sie gilt heute als die kulturell vielfältigste deutsche Großstadt. Einwanderer und Migranten aus 178 Ländern der Erde haben Frankfurt zeitweise oder für immer zu ihrer zweiten Heimat gemacht. Einige der von ihnen geprägten Stadtteile haben sich zu lebendigen multi-ethnischen Räumen entwickelt; in anderen Bereichen Frankfurts verweisen Bürotürme auf eine ebenfalls internationale Banker-Community, die Frankfurt zu einem globalen Zentrum für Finanzwirtschaft und Dienstleistungsunternehmen macht. Viele „klassische“ Fragestellungen des urban-ethnologischen Forschungsprogrammes – Ethnizität, Einwandererkulturen, das Alltagsleben von Stadtteilen – lassen sich in Frankfurt verfolgen. Zugleich ist die Stadt aber auch ein Ort, an dem die kulturelle Komplexität der späten Moderne immer wieder neue und überraschende Formen annimmt.“¹¹

Frankfurt war diejenige Stadt in der Republik, in der die ausländische Population zur Zeit der Anwerbeverträge in den 1960er Jahren, neben Stuttgart und München, am sprunghaftesten anstieg: Die Stadt gehörte während der Nachkriegsjahre zu den zuwanderungsreichsten Gebieten der Bundesrepublik. Sie zählte zu den am meisten expandierenden und prosperierenden Regionen im Land.¹² Nach dem Krieg stieg die Zahl der Beschäftigten innerhalb von nur zehn Jahren um 64% an.¹³ Neue Arbeitskräfte wurden dringend benötigt, zumal das bisherige Einzugsgebiet in der näheren Umgebung diesen Anforderungen nicht mehr gerecht werden

¹¹ Greverus, Ina-Maria; Moser, Johannes; Schilling, Heinz; Welz, Gisela (HG.) 1998: *Frankfurt am Main: Ein kulturanthropologischer Stadtführer*. Kulturanthropologie Notizen. Die Schriftenreihe des Instituts für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt am Main. Band 62. S. 5

¹² Vgl. Schmid, Thomas 1992: *Nicht-Deutsche in einer deutschen Großstadt. Über die Entwicklung der ausländischen Populationen in Frankfurt am Main*. Frankfurt/M: Stadt Frankfurt am Main; Amt für multikulturelle Angelegenheiten. S. 7f

¹³ Vgl. Karpf, Ernst 1993: „Und mache es denen hiernächst Ankommenden nicht so schwer...“ *Kleine Geschichte der Zuwanderung nach Frankfurt am Main*. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 124f

konnte.¹⁴ Außerdem hörte der Zuzug aus den ostdeutschen Regionen mit der Schließung der DDR-Grenzen und dem Mauerbau im August 1961 abrupt auf, so dass zwingend andere Wege für die Beschaffung von Arbeitskräften beschritten werden mußten:

„In zwei Weltkriegen hatten deutsche Regierungen und Verwaltungen ja schon umfassende Erfahrungen mit Zwangsrekrutierungen und mehr oder weniger freiwilligen Anwerbeaktionen ausländischer Arbeitskräfte für den Bedarf der deutschen Kriegsproduktion gemacht – also den zeitlich begrenzten massenhaften Einsatz einer national gut durchmischten fremden Arbeiterschaft in der Praxis erprobt. Und so hatte man wieder – keine zwanzig Jahre nach dem letzten Engpaß – dort, wo es noch ungebrauchte und unverbrauchte Arbeitskräfte in Hülle und Fülle gab, entsprechende Rahmenabkommen mit den Regierungen geschlossen: Anwerbeverträge mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960), die nun in die Tat umgesetzt und durch Verträge mit weiteren Ländern ergänzt wurden, nämlich bis 1968 mit der Türkei, Portugal, Marokko, Tunesien und Jugoslawien. [...] Damit vollzog sich im Hinblick auf die Zuwanderung in das Rhein-Main-Gebiet [...] eine grundsätzliche Verlagerung der Bedeutung von einer deutschen auf eine nichtdeutsche Zuwanderung. [...] Zwischen 1960, dem ersten Jahr, in dem Vollbeschäftigung erreicht wurde, und dem Krisenausbruch 1973, der den Anwerbestopp auslösen sollte, erhöhte sich die Zahl der nichtdeutschen Bevölkerung in Hessen – die in den 50er Jahren um nur 11.618 auf 40.972 angewachsen war – auf 452.210 Personen.“¹⁵

Hinzu kommt, dass es in Frankfurt zu dieser Zeit noch ein bedeutendes verarbeitendes Gewerbe gab. Aus diesem Grund waren viele Arbeitsplätze für gering bzw. gar nicht qualifizierte Arbeiter vorhanden, was sich wiederum auf die Zusammensetzung der Immigrantengruppe auswirkte.¹⁶ Diese schichtspezifischen Faktoren wirken sich auch in der Gegenwart auf die Situation der mittlerweile zweiten und dritten Generation dieser Migranten aus. Viele der aktuellen Schwierigkeiten werden in der öffentlichen Wahrnehmung häufig auf „kulturelle“ Faktoren zurückgeführt, sind jedoch, wie sich u.a. aus der vorliegenden Untersuchung ergibt, eng an die sozialen Verhältnisse gebunden. Die zum Teil stereotypisierte Wahrnehmung von Migranten durch ‚Einheimische‘ gründet sich auf das immernoch allgegenwärtige Bild des Gastarbeiters.

1.3. Betrachtungsgegenstand Schule

¹⁴ vgl. Karpf 1993: S. 125-126

¹⁵ Löffler, Olivier 1998: *Zuwanderung in das Rhein-Main-Gebiet 1871-1995*. Frankfurt/M: Nassauische Heimstätte (Hg.). S. 36

¹⁶ vgl. Löffler: 1998

Innerhalb der Schulen werden gesellschaftliche Konfliktlinien wie durch ein Mikroskop sichtbar, da unterschiedliche Lebenswelten hier auf konzentrierte Weise aufeinander treffen. Kinder aus Migrantenfamilien treten mit der Einschulung in einen staatlichen Sozialisationsapparat ein. Qua Gesetz ist dieser legitimiert und verpflichtet, bestimmte Inhalte auf eine bestimmte Art und Weise (z.B. didaktische Konzepte) zu vermitteln. Schule ist nicht allein ein Sozialisationsort, sondern gleichzeitig eine Machtinstanz, in der gesellschaftliche Hierarchien reproduziert werden und Selektionsmechanismen greifen. Nicht allein die Vermittlung wertneutraler Inhalte ist die Aufgabe der Schule – sie hat ebenfalls einen Erziehungsauftrag. Der Wertekanon für diesen Erziehungsauftrag unterscheidet sich jedoch zum Teil erheblich von demjenigen der beteiligten Familien, die an die gesetzliche Schulpflicht gebunden sind und ihre Kinder zwangsläufig in die Schule schicken müssen. Diese Tatsache impliziert ein hierarchisches Verhältnis zwischen den beteiligten Akteuren, das mitunter ein Spannungsfeld erzeugt.

Schule wird daher im Zusammenhang mit dieser Arbeit bewußt als gesellschaftliche Institution betrachtet, die einer eigenen organisationsinternen Rationalität folgt.¹⁷ Der Mikrokosmos Schule - inklusive der daran hängenden politischen Institutionen wie Kultusministerien und Schulämter - wird hier als eigenes System begriffen. Dieses System geht in der alltäglichen Inhaltsvermittlung nach wie vor grundsätzlich von einer weitgehend sprachlich wie kulturell homogenen deutschen Schülerschaft aus und hält entsprechende Lehrmethoden dafür bereit.¹⁸ Migrationsprozesse jedoch haben die Zusammensetzung der Schüler an manchen Schulen und Schulformen dramatisch verändert. Ein produktives Arbeiten an einigen Schulen steht daher zur Disposition. Die Bemühungen, durch Förderprogramme und –maßnahmen dieser Heterogenisierung entgegenzuwirken sind größtenteils Bestrebungen, durch Reparaturen den ursprünglich vermeintlich idealen homogenen Zustand erneut herzustellen. Eine Gruppe weniger kompetenter Kinder soll durch zusätzliche Förderung

¹⁷ siehe dazu: Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf 2002: *Institutionelle Diskriminierung*. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich. S. 16ff und S. 54ff

¹⁸ vgl. Belke, Gerlind 1999: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 2

an den für kompetent gehaltenen Standard heran geführt werden. Diese Maßnahmen weisen darauf hin, dass die Institution als solche nichts Grundsätzliches an ihrem Umgang mit den SchülerInnen verändern will, obwohl die hessischen Rahmenpläne zumindest für den Umgang mit GrundschülerInnen die „Interkulturelle Erfahrung“ als bereicherndes Ziel enthalten:

„Kultur – verstanden als Gesamtheit aller Lebensformen oder Lebensäußerungen einer Gemeinschaft in einer bestimmten Gesellschaft oder in einem geographischen Raum – ist etwas Prozeßhaftes und Vielgestaltiges. Kinder wachsen heute in einer Welt auf, in der kulturelle und sprachliche Vielfalt weitaus mehr als früher Normalität ist. Das Andere und Fremde, der und die Fremde sind vielleicht direkt nebenan, in der Schulklasse, am Wohnort. Fernsehen, Radio, Bücher, Zeitschriften und Reisen bringen Fremde und Fremdes näher.

Quellen für interkulturelle Erfahrungen in der Grundschule sind vor allem das gemeinsame Lernen von deutschen und ausländischen Kindern, von Kindern, die unterschiedliche sprachliche und kulturelle Erfahrungen in die Schule mitbringen, sowie die Themen und die Vorhaben, in denen sich Kinder mit der kulturellen Vielfalt in ihrem Umfeld, in Europa und in der Welt beschäftigen.

Grundschule hat ihre spezifischen Möglichkeiten, sich als Stätte der interkulturellen Begegnung zu entwickeln, als Ort, an dem Heterogenität, Vielseitigkeit und Individualität nicht nur geduldet, sondern als Selbstverständlichkeit erlebt werden können. Andererseits kann nicht übersehen werden, dass aufgrund unvereinbarer Widersprüche Konflikte entstehen können, die gelöst oder auf der Basis gegenseitiger Toleranz ausgehalten werden müssen. Als Stätte interkultureller Erfahrung verfolgt die Grundschule folgende Ziele:

- das Zusammenleben von Kindern aus unterschiedlichen Kulturen und mit verschiedenen Muttersprachen in ihrer Vielfalt wahrzunehmen, aufzugreifen und als Bereicherung zu erfahren;
- Kinder unterschiedlicher sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft gleichermaßen ein humanes und akzeptierendes Zusammenleben in der Schule erfahren zu lassen und dadurch auch ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern;
- das Interesse der Kinder an fremden Kulturen und Sprachen zu wecken und zu fördern;
- das Gemeinsame und Verbindende in den Kulturen zu entdecken, sich mit Unterschiedlichem auseinanderzusetzen, die kulturgeprägten Vorstellungen mit Hilfe neuer Erfahrungen weiterzuentwickeln und Unvereinbarkeiten aushalten zu lernen;
- ausländischen und deutschen Kindern Gelegenheiten zu schaffen, sich gegenseitig Einblicke in ihre Erfahrungen zu geben.“¹⁹

Der hessische Rahmenplan eröffnet also einen relativ großen Spielraum zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft innerhalb der Grundschulen.

¹⁹ Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusministers vom 21.3.1995, S. 16-17: In: *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 – 1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung.* Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula, Reuter, Lutz (Hg.) Waxmann, S. 198-199

Dennoch sind die zuvor beschriebenen Homogenisierungsbestrebungen an den meisten Grundschulen die Realität. Das erweist sich allerdings in Zusammenhängen als problematisch, in denen die deutschen SchülerInnen, also das „homogene Ideal“, in der Minderheit sind. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder als Bedingung für Kommunikation und die Vermittlung von Inhalten fallen entschieden anders aus: Die Klassen sind sprachlich hochgradig gemischt. Eine einheitliche Sprache, die alle SchülerInnen weitgehend beherrschen, ist nicht vorhanden. Für viele ist die gesellschaftliche Mehrheitssprache eine Zweit- oder gar Drittsprache. Das an dieser Stelle ein gravierendes Problem existiert schlägt sich in der Bilanz der Schulabgänger des Jahres 1999 nieder:

„Von den 81.100 ausländischen Schulabgängern des Jahres 1999 hatte ein Fünftel keinen Hauptschulabschluß. 41% erlangten den Hauptschul-, 28,9% einen mittleren Abschluß. Lediglich 10,8% verließen die allgemeinbildenden Schulen mit Fachhochschul- oder mit allgemeiner Hochschulreife. Dagegen erreichten 41% der deutschen Schulentlassenen einen mittleren Bildungsabschluß, gefolgt von 26,4% mit Fachhochschul- und allgemeiner Hochschulreife und 24,7% mit Hauptschulabschluß. Nur 8% der deutschen Schulabgänger beendeten die Schule ohne Hauptschulabschluß.“²⁰

Die spezifische Situation der hier untersuchten Schule liegt nun zum einen darin begründet, dass die Kinder der Mehrheitsgesellschaft in den meisten Schulklassen in der Minderheit sind und zum anderen darin, dass es eine Häufung sozial unterprivilegierter Familien gibt: Materielle Not, Eltern mit geringem Bildungsstand und/oder zerrüttete Familienverhältnisse prägen den Alltag vieler dieser SchülerInnen. All' diese Faktoren machen die „Babelschule“ zu einer sog. „Brennpunktschule“.

Der Rückschluß von der Situation einer „Brennpunktschule“ auf größere Zusammenhänge erschien mir erstens durch die bundesweit sehr viel schlechteren Bildungsabschlüsse ausländischer Schüler legitim zu sein, und zweitens durch die Tatsache, dass jede einzelne Schule einen immanenten Teil des institutionellen Bildungssystems darstellt, und als solche an die zum Teil gesetzlich vorgegebenen formalisierten Abläufe gebunden ist.²¹

²⁰ Statistisches Bundesamt 2001: *Im Blickpunkt. Ausländische Bevölkerung in Deutschland*. Verlag: Metzler-Poeschel, Stuttgart. S.61

²¹ Natürlich ist jede Schule innerhalb dieses Systems auch individuell mit handelnden Akteuren ausgestattet, die in ihrem eigenen Subsystem agieren, welches sich von den anderen stark abheben kann. So gibt es auch in Frankfurt einige Schulen, die sich intensiv mit migrationsbedingten Problemen auseinandersetzen und über Fördermaßnahmen hinaus innovative Wege beschreiten. Die

2. Schule, Sprache und Migration: Ein theoretischer Überblick

Dem Thema Sprache und Migration kommt im bundesdeutschen Zusammenhang bereits seit den 1970er Jahren ein umfangreiches und interdisziplinäres Interesse entgegen, das in jüngster Zeit erneut an Aktualität und Virulenz gewinnt. Es gibt eine Fülle von Literatur auf diesem Gebiet, die allein in den 1990er Jahren einen beträchtlichen Zuwachs erhielt. Dieses Kapitel dient daher lediglich der theoretischen Kontextualisierung der vorliegenden Untersuchung und erhebt nicht den Anspruch einer umfassenden, geschweige denn vollständigen, Darstellung der theoretischen Diskussion.

Vorbemerkungen

Spätestens mit dem Anwerbestopp 1973 ging die Erkenntnis einher, dass die ursprünglich geplante Rückkehr der „Gastarbeiter“ in ihre Herkunftsländer unrealistisch ist. Die Schulen in den Ballungsgebieten Deutschlands mußten sich seither mit einer neuen migrationsbedingten Dynamik im Klassenraum auseinandersetzen. Parallel dazu wuchs - auch bedingt durch die umwälzenden gesellschaftlichen Prozesse in Deutschland und anderen europäischen Ländern seit Ende der 1960er Jahre (Studentenrevolten, Frauenbewegung usw.) - ein intensives Interesse an reformpädagogischen Ansätzen. Dieses allgemeine Klima trug wesentlich zu einer Sensibilisierung auch für die Lage der Kinder aus Migrationskontexten bei. Es entstanden neue pädagogische Konzepte, die unter dem Begriff „Interkulturelle Pädagogik“ zusammengefaßt wurden. Auf politischer Ebene wollte man sich jedoch noch nicht von dem einst durch Georg Simmel geprägten Bild des Fremden, der „heute kommt und morgen geht“²², trennen. Die noch 1990 neu gestaltete und mit dem Begriff „Ausländerrecht“ titulierte Gesetzgebung für Migranten samt der Tatsache, dass sich Deutschland bis zur Jahrtausendwende nicht offiziell als Einwanderungsland begriff, untermauern diesen Eindruck. Selbst im Debakel um das jüngst verabschiedete

formalen institutionellen Vorgaben sind jedoch, zumindest innerhalb eines Bundeslandes, die gleichen.

²² Vgl. Simmel, Georg 1958: *Soziologie*. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Vierte Auflage. Berlin: Duncker & Humblot. S. 509

Zuwanderungsgesetz im deutschen Bundestag zeigt sich die Unerschütterlichkeit, mit der mehr oder weniger unbewußt noch immer an diesem Topos festgehalten wird. So war beispielsweise der muttersprachliche Unterricht an den Schulen in seiner ursprünglichen Konzeption ausschließlich als Vorbereitung der Kinder aus Migrantenfamilien für eine evtl. Rückkehr in die Ursprungsländer gedacht.²³

2.1. Von einer Pädagogik für Ausländer zu einer „Interkulturellen Pädagogik“

Die ersten Konzepte einer Pädagogik für „Ausländer“ verfestigen den Dualismus Migranten vs. Ausländer: Sie bestehen hauptsächlich in zusätzlichen Fördermaßnahmen für die problembehafteten „Ausländerkinder“ bzw. in reinen „Ausländerklassen“, deren Schüler man auf ihre Rückkehr in die jeweiligen Herkunftsländer vorbereiten wollte. In den achtziger Jahren entbrennt dazu eine heftige Debatte, in der die bisherige „Ausländerpädagogik“ zunehmend in Frage gestellt wird. Ingrid Gogolin formuliert diese Entwicklung in ihrer Habilitationsschrift „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ folgendermaßen:

„Unter denen, die solche ausländerpädagogische wissenschaftliche und praktische Arbeit selbst betrieben, wurde bald klar, dass eine Notfallpädagogik zugunsten von Migranten im Bildungswesen tatsächlich nicht Sinn der Sache war. Der Prozeß der Klärung verschaffte sich unter anderem in einer Selbstverständnis-Debatte Gehör, in der von einer „Krisen-Metaphorik“ ausgiebig Gebrauch gemacht wurde, und zwar, indem die sich erst entwickelnde, noch nicht etablierte Disziplin (gemeint ist die ‚Interkulturelle Pädagogik‘, Anm.d.A.) teils legitimiert, teils radikal in Frage gestellt wurde [...]. Es kommt im Zuge dieser Polemiken zur allmählichen Verfertigung einer anderen Sichtweise, zur Konturierung und argumentativen Fundierung eines Gegenstandsbereiches von Migrationsforschung, die sich als Element der Erziehungswissenschaft versteht, nicht als einer ihrer Wurmfortsätze. Die initiale These eines Textes, mit dem von einer Arbeitsgruppe, der ich angehöre, der erreichte Reflexionsstand umrissen wurde, lautet: „Der durch Migrationen hervorgerufene Wandel betrifft nicht bloß die kulturellen Enklaven der Migranten, sondern die kulturelle Gesamtlage der Gesellschaft.“²⁴

²³ Interessanterweise wurde in jüngster Zeit, da sich die Republik als Einwanderungsland definiert hat, die Pflicht zur Teilnahme an diesem Unterricht abgeschafft. Mit diesem Paradigmenwechsel vollzog sich ebenfalls ein Wechsel in der Integrationsdebatte. Der Aspekt der Assimilation wird seither im Zusammenhang mit Integrationskonzepten in der politischen Diskussion noch stärker betont. Die Abschaffung der Teilnahmepflicht am Unterricht in der Herkunftssprache trägt dieser Tatsache Rechnung.

²⁴ Gogolin, Ingrid 1994: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften. Münster/New York: Waxmann Verlag. S. 2

Allerdings, so hält sie dem entgegen, sei es ein weiter Weg von den Forschungsergebnissen bis in die Klassenräume. Sie betrachtet den Aspekt der „strukturellen Trägheit“ der Institution Schule, um den es ihr in ihrem Forschungsvorhaben geht. Dabei bezieht sie sich auf die Vorschläge des *Collège de France* für das Bildungswesen der Zukunft, welche die Kategorie der Kultur im Sinne einer Historizität des Kanons schulischen Wissens und Selbstverständnisses verdeutlichen und ferner davon ausgehen, dass die Bildungsinstitutionen zu einem „Ort der permanenten Innovation“²⁵ werden müssten. So heißt es darin u.a.:

„[...]ist das Bildungswesen zunehmend genötigt, sich der Gesamtheit der historischen Kulturen und Weltreligionen zu öffnen, wobei diese sowohl in ihrem jeweiligen inneren Sinnzusammenhang als auch in ihren sozialen Entwicklungsbedingungen zu verstehen sind. Wenn dies aber nicht zu einer erdrückenden Stofffülle führen soll, ist vor allem der Abschied von unserem ethnozentrischen Verständnis der Menschheitsgeschichte nötig, das Europa als Ursprung aller Erfindungen und Entwicklungsfortschritte ansieht; weiter die Vermittlung einer geographischen und ethnographischen Grundbildung, die das Kind von der Grundschule an mit einer Vielfalt unterschiedlicher Sitten (Gebrauch des Körpers, Kleidungs-, Wohn- und Eßgewohnheiten usw.) und Denksysteme vertraut macht; sodann die vor allem in Geschichts-, Sprach und Geographieunterricht zu leistende Herausarbeitung jener Gemengelage von ökologischer Notwendigkeit und sozialer Willkür (Arbitrarität), die jeweils die besonderen Entscheidungen der verschiedenen Kulturen kennzeichnet; und bei alledem immer wieder den Aufweis jener ständigen Übernahme von Verfahrensweisen und Gerätschaften aus einer Kultur in die andere, durch die sich jede Kultur, angefangen mit der unsrigen, erst gebildet hat (Vorschläge 1987: 257).“²⁶

Die gesellschaftstheoretische Grundlage Pierre Bourdieus, selbst einst Professor am *Collège de France*, bildet hier den Bezugsrahmen für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Schule und Migration“. Aus einem jüngst erschienenen Buch mit zusammengestellten Beiträgen von ihm stammt das folgende Zitat:

„Am Ende ihrer Ausbildung gehen die Kinder mit der Überzeugung von der Schule ab, dass theoretische Studien höherwertig sind und dass sie unfähig sind, ihnen zu folgen: Zwei Fliegen mit einer Klappe. Diese Tatsache konnte auf allen Stufen des schulischen Systems bestätigt werden, das aufgrund seiner eliminatorischen Logik und seiner Überzeugungskraft als ein Faktor sozialen Konservatismus erscheint, der die Ungleichheit auf kulturelle Weise legitimiert, anstatt sie zu zerstören.“²⁷

²⁵ Gogolin 1994: S. 8

²⁶ Gogolin 1994: S. 6-7

²⁷ Bourdieu, Pierre 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA- Verlag. S. 21

Er bezieht sich hier auf durch Schule reproduzierte gesellschaftliche Ungleichheit, die von den jeweils beteiligten Akteuren verinnerlicht wurde und auf einem biologistischen Modell der Verteilung von Talenten beruht. Die in der Institution Schule übliche Gleichbehandlung Ungleicher firmiert offiziell unter dem Prinzip der Chancengleichheit. Diese Sichtweise geht auf Basil Bernstein zurück, der das Konzept „elaborierter Code“ vs. „restringierter Code“²⁸ entwarf:

„Als elaboriertes Beispiel aller folgenden Erklärungsmodelle kann die linguistisch inspirierte Sozialisationstheorie von Basil Bernstein 1971/72 (vgl. auch Oevermann 1972) gelten. Mit ihr wurden Passungsprobleme von kindlicher Sozialisation und schulischen Erwartungen zum Erklärungsgrund für Schulversagen erhoben. Zwischen den Charakteristika der Sozialisation von Kindern der sozialen Unterschicht, die durch den Gebrauch eines schichtspezifisch „restringierten“ Sprachcodes gekennzeichnet wurden, und den Anforderungen der Mittelschicht dominierten Organisation Schule an die Schüler, die die Beherrschung eines „elaborierten“ Codes voraussetzt, entsteht eine unüberbrückbare Diskrepanz. Bourdieu/Passeron (1979) haben die These mit dem Konzept des „kulturellen Kapitals“, seiner klassenspezifischen Verfügbarkeit und seiner Reproduktionszyklen verallgemeinert.“²⁹

Unterschiedliche Sozialisationen, familiäre Zusammenhänge und Schichtspezifika werden in den pädagogischen Konzepten der alltäglichen Praxis an Schulen bislang nicht oder nur vereinzelt berücksichtigt. Es gibt eine Reihe formaler Kriterien, die grundsätzlich für alle gelten. SchülerInnen, die den erforderlichen Standards nicht entsprechen, werden durch die vorhandenen Selektionsmechanismen in bestimmte Schultypen verwiesen, die sowohl in der allgemeinen wie auch in ihrer eigenen Wahrnehmung ihnen und ihren Leistungen entsprechen. Diese gesellschaftstheoretischen Überlegungen sind die wesentlichen Referenzpunkte in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion um Schule und Migration. So thematisiert beispielsweise Frank-Olaf Radtke in seinem jüngsten Buch „Institutionelle Diskriminierung“ (s.o.) explizit die Gleichbehandlung Ungleicher, welche an

²⁸ Bernstein beschreibt in diesem Konzept die Rolle des zu erwerbenden Sprachschatzes in der Erziehung von Kindern. Ihm zufolge führt die innerfamiliäre sprachliche Praxis bei Kindern aus gebildeten Gesellschaftsschichten zu einem reichen Sprachschatz (elaborierter code), welcher für deren bessere Bildungschancen im Schulwesen verantwortlich zeichnet. Kinder aus weniger gebildeten Schichten hingegen verfügen, ebenfalls aufgrund innerfamiliären Sprachverhaltens, über einen ärmeren Sprachschatz (restringierter code) und sind somit von Beginn an in ihrer Schullaufbahn benachteiligt. Das Bildungssystem reproduziert die gesellschaftlichen Verhältnisse, indem es Schichtspezifika durch Selektion fortführt.

²⁹ Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf 2002: *Institutionelle Diskriminierung*. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich. S. 22-23

sich bereits einen benachteiligenden Effekt zur Folge hat.³⁰ Auch Ingrid Gogolin bezieht sich in ihren Publikationen „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ und in „Großstadt-Grundschule“ explizit auf die theoretischen Arbeiten Bourdieus, der *„die Veränderung der ethnischen Struktur einer Gesellschaft als einen der demographischen Trends, die als mögliches Movens für Innovation in kultureller Hinsicht fungieren können.“*³¹ bezeichnet, gleichzeitig jedoch das Problem des Habitus benennt, um die Schwierigkeit von Verhaltensänderungen zu erläutern. Der Begriff des Bourdieuschen Habitus wird wie folgt definiert:

„Habitus, [4] In den Analysen Pierre Bourdieus (1973) Bezeichnung für das Repertoire kultureller Praktiken (Denk-, Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Aktionsschemata), das den Mitgliedern einer sozialen Einheit (Gruppe, Klasse, Gesellschaft, Kultur) jeweils gemeinsam ist. Bourdieu zufolge produzieren Familie, Schule und Kulturindustrie einen für jede soziale Einheit spezifischen Habitus, indem sie für dessen Verinnerlichung seitens der Individuen sorgen, denen dann der Habitus zur zweiten Natur wird. Je schwieriger und langwieriger die Lernprozesse für den Erwerb der für eine soziale Einheit charakteristischen kulturellen Praktiken sind, desto eher lassen sie Rückschlüsse auf die soziale Zugehörigkeit derjenigen zu, die sie zu praktizieren wissen. Auf diese Weise dient der Habitus auch der Unterscheidung (→ Distinktion) zwischen verschiedenen sozialen Einheiten und deren jeweiligen Mitgliedern.“³²

Ein etablierter Habitus wird selbst unter veränderten gesellschaftlichen Realitäten zunächst beibehalten, da er einerseits als „natürlich“ gilt und andererseits eng an Machtverhältnisse geknüpft ist, deren Auflösung bzw. Umstrukturierung nicht im Interesse der machthabenden Eliten ist. Bourdieu zu Folge tritt eine Verhaltensänderung, zumal sie sich im Zusammenhang mit Schule auf institutioneller Ebene abspielen müßte, erst dann ein, wenn aufgrund übermäßiger Spannungen eine sehr große Kluft zwischen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbedingungen wahrgenommen wird. Implizit schwingt bei dieser Argumentation die Dimension des sozialen Friedens mit, der erst ernsthaft in Gefahr geraten muß, bevor auf habitueller Ebene Veränderungen möglich werden. Gogolin bezieht sich auf dieses Modell, um bei ihrer Fallstudie nicht in die Situation zu geraten, *„offensichtlich*

³⁰ Gomolla, Radtke: 2002

³¹ Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.) 1997: Großstadt-Grundschule. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 7

³² Fuchs-Heinritz, W.; Lautmann, R.; Rammstedt, O.; Wienold, H. (Hg.) 1995: *Lexikon zur Soziologie*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 261-262

*disparate Praktiken in den Bereich der Pathologien überweisen zu müssen*³³.

Die in den 1980er und 1990er Jahren entbrannte Diskussion um pädagogische Konzepte, welche der durch Migrationsprozesse veränderten Schülerschaft im deutschen Schulalltag Rechnung trägt, fußt ebenfalls auf dieser Grundlage. Einige Ergebnisse dieser Diskussion stehen im Fazit des Buches „Sprache und Migration“, in dem die Beiträge der Teilnehmer einer interdisziplinären Fachtagung in Essen im März 1994 veröffentlicht wurden:

„In der Schule ist die Stellung von Migrantenkinder auf verschiedenen Ebenen zu verbessern:

- Die Vermittlung von interkulturellem Wissen gehört ebenso obligatorisch in die Lehrerbildung, wie die Aneignung von Kenntnissen über Zweitsprachenlernen und Sprachkontraste der wichtigsten Migrantensprachen. LehrerInnen müssen über die Spracherwerbsstufen informiert sein um ihre SchülerInnen richtig einzuschätzen und auch, um ein Bewußtsein zu erlangen, wie schwierig es für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache ist, Fachausdrücke bzw. eine Fachsprache zu erlernen.
- LehrerInnen und Schule sollen sich an den Ressourcen der Kinder orientieren und ihnen Selbstbewußtsein vermitteln.
- Eltern sollen an der (ihrer) Schule beteiligt werden, Schule als ihre Sache erleben, d.h. auch: Schule muß auf die Eltern zugehen und mit den Eltern kooperieren.
- Auf der gesellschaftlichen Ebene ist die Wahrnehmung der Migrantenkinder durch deutsche Eltern zu verändern. Es dürfte z.B. nicht mehr vorkommen, dass Schulen erfolgreich mit einem ‚niedrigen Ausländeranteil‘ bei deutschen Eltern um SchülerInnen werben.
- Muttersprachunterricht sollte nicht mehr als Integrationshilfe für die Rückkehr der Kinder, sondern als Grundlage der Fachkompetenz auch in der Muttersprache angeboten werden. Dies würde eine gesellschaftliche Anerkennung der fremden Sprache bzw. der Muttersprache (auch wenn diese nicht Englisch od. Französisch, sondern z.B. Serbisch, Türkisch od. Kurdisch ist) darstellen und damit eine wichtige Grundlage für das Erlernen der deutschen Sprache bilden.³⁴“

2.2. Begriffsdefinitionen

Mehrsprachigkeit:

Konzepte von Sprache an sich sind keine eigenständigen isolierten Einheiten, sondern sind eingebettet in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext. Traditionen und das jeweils spezifische Wertesystem einer Gesellschaft sind die Grundpfeiler, auf die sich Wahrnehmung und

³³ vgl. Gogolin; Neumann 1997: S. 9

³⁴ Eberding, Angela 1995: Perspektiven für die Praxis. In: *Sprache und Migration. Landesweite Fachtagung in Essen*. Eberding, Angela (Hg.). Frankfurt, Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 140-141

Bewertung sprachlicher Phänomene stützen. Die biblische Geschichte des Turmbaus zu Babel, nach der Mehrsprachigkeit eine Strafe Gottes darstellt und Verwirrung stiftet, ist eine der Bewertungsgrundlagen christlicher Gesellschaften. Im Zuge der Bildung von Nationalstaaten in Europa wurde die Anwesenheit mehrerer Sprachen innerhalb eines nationalstaatlichen Territoriums als Bedrohung der nationalen Identität wahrgenommen. Einheitliche Nationalsprachen gelten als konstituierende, zusammenhaltende Elemente der Nationalstaaten. „Störende“ Sprachen oder Varietäten wurden bzw. werden verboten und/oder sozial entwertet, eine für alle geltende „Hochsprache“ wird zur normativen Grundlage. Historisch betrachtet war und ist dies immer die Sprache der jeweiligen Eliten und/oder Machthaber.³⁵ Sowohl der christlichen als auch der nationalstaatlichen Tradition liegen Stereotype zugrunde, die Einsprachigkeit als ‚natürlich‘ bzw. ‚Gott gewollt‘ legitimieren:

„Der ‚ideale‘ Mensch ist einsprachig (und zwar möglichst in einer der großen westlichen Kultursprachen...) und unterschiedliche Sprachgemeinschaften sollten in zwar benachbarten, aber in sich homogenen Sprachterritorien leben. Diese Vorstellung hat eine ideologische, beinahe religiöse Dimension (Goebel 1989, 162ff), von deren Strängen auch einer in die griechische Philosophie zurückreicht und von Aristoteles über die mittelalterliche Scholastik in die Renaissance überliefert wurde (Bronckart 1988, 122). Zu welchen Verwirrungen diese Ideologie führen kann, läßt sich zur Zeit in vielen neu entstandenen Staaten Osteuropas beobachten.“³⁶

Diese Einstellung ist jedoch in einer globalisierten und wirtschaftlich hoch vernetzten Welt nicht länger haltbar. Vom Paradigma der Einsprachigkeit kommt man zunehmend ab und Mehrsprachigkeit erhält einen neuen Wert. Mehrsprachigkeit gilt mittlerweile als Indikator für Kompetenz und wird entsprechend hoch bewertet. Allerdings nur, wenn es sich, wie bereits zu Beginn des Kapitels angedeutet, um die Kompetenz in sog. Prestigesprachen handelt: Englisch, Französisch und Spanisch rangieren dabei an erster Stelle. Beim Phänomen der Mehrsprachigkeit wird nach individueller, territorialer, sozialer und institutioneller Mehrsprachigkeit unterschieden.

³⁵ vgl. Lüdi, Georges 1996: Mehrsprachigkeit. In: *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdenek; Wölck, Wolfgang (Hg.). Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 232f

³⁶ Lüdi 1996: S. 233

Kompetenz vs. Performanz:

Dieses Begriffspaar bezieht sich auf Sprachfähigkeit vs. Sprachverwendung. Die Kompetenz bezeichnet die Sprachfähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers einer Muttersprache, während Performanz die individuelle Wahl eines bestimmten Sprachverhaltens in variierenden Situationen kennzeichnet.³⁷

Sprachdefizit:

Wenn in dieser Arbeit die Rede von Sprachdefiziten ist, so bezieht sich das auf den Bereich der Sprachfähigkeit. Kindern, denen von der Schule Sprachdefizite attestiert werden, sind nicht in der Lage, den Kriterien eines „idealen Sprecher-Hörers“ in der deutschen Sprache zu entsprechen. Selbst wenn sie im Bereich der Performanz durchaus kompetent sind, also verbal in der Lage, sich zu verständigen, reichen ihre Kenntnisse oftmals nicht aus, um einen den schulischen Kriterien angemessenen Erwerb und Ausbau der Schriftsprache Deutsch zu bewältigen.

Diglossie:

Ursprünglich stammt dieser Begriff aus Griechenland und entspricht in seiner wertneutralen Bedeutung dem Begriff „Zweisprachigkeit“. Allerdings wurde er bereits 1886 von dem griechischen Schriftsteller Emmanuil Roidis verwendet, um die sprachliche Situation Griechenlands mit seinen beiden existierenden Sprachen *katharevousa* und *dimotiki* zu beschreiben. Erstere wurde hauptsächlich als geschriebene Sprache verwendet, während letztere hauptsächlich gesprochene Sprache war. Jannis Psycharis greift 1886 diese Bezeichnung in seiner Grammatik auf, um die Dimension des sozialen Konflikts zu beschreiben, der aus dem Verhältnis der beiden „Griechischs“ resultiert.³⁸ Seither wird der Begriff in der Linguistik in unterschiedlichen Kontexten verwendet, wobei es in vielen Fällen um eine sozial konfliktive Situation geht, die aus einem Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Sprachen bzw. Varietäten einer Sprache (Binnendiglossie) hervorgeht.

Obwohl es kein einheitliches und eindeutiges Konzept dieses Begriffes in der Linguistik gibt und er von unterschiedlichen Schulen in unterschiedlichen

³⁷ vgl. Glück, Helmut 1993: *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler. S.320

³⁸ vgl. Kremnitz, Georg 1996: Diglossie. In: *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdenek; Wölck, Wolfgang (Hg.). Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 245

Bedeutungszusammenhängen verwendet wird, ist seine jeweils mitschwingende soziale Dimension für die von mir beschriebenen Umstände zutreffend. Wenn ich diesen Begriff verwende, beziehe ich mich auf eine Definition der katalanischen Soziolinguisten, die in einem sprachlichen Konflikt ein umfassendes Phänomen sehen, das diglossische Situationen hervorbringen kann:

„Ein Sprachkonflikt (im Sinne einer diglossischen Situation, Anm.d.A.) liegt dann vor, wenn zwei deutlich voneinander verschiedene Sprachen sich gegenüberstehen, wobei die eine politisch dominiert (im staatlichen und öffentlichen Gebrauch) und die andere politisch unterworfen ist. Die Formen der Dominanz sind vielfältig und gehen von den eindeutig repressiven [...] bis zu den politisch toleranten, deren repressive Kraft vor allem ideologischer Natur ist [...]. Ein Sprachkonflikt kann latent oder akut sein, je nach den sozialen, kulturellen und politischen Gegebenheiten der Gesellschaft, in der er auftritt (Congrés de Cultura Catalana 1978, I, 13).“³⁹

Kremnitz schreibt zwar 1987, dass die soziale Realität im Zusammenhang mit Migration in Deutschland bislang nicht mit diesem Begriff in Verbindung gebracht wurde, da die deutsche Soziolinguistik unter dem Begriff Diglossie bis dahin lediglich das Verhältnis Hochsprache vs. Dialekt aufgriff, also die sog. Binnendiglossie⁴⁰, räumt jedoch 1996 ein:

„Rarement les formes de communication entre autochtones et migrants, surtout ouvriers immigrés, ont été prises en considération sous cet angle, sans doute parce que jusqu' à présent ces situations n'étaient pas suffisamment stables. Il serait possible que la formation de noyaux plus au moins stables d'immigrés dans beaucoup de pays (qui contribue en général à réduire la pression assimilatrice) finisse par suggérer une prise en compte de cet aspect.“⁴¹

Deixis:

Der Begriff „Deixis“ bezeichnet generell eine sprachlich zum Ausdruck gebrachte Zeige- bzw. Hinweisfunktion. Deiktische Elemente dienen der Kontextualisierung von Äußerungen, sie lenken die Aufmerksamkeit des Hörers auf bestimmte Aspekte innerhalb des gemeinsamen Bezugsrahmens von Sprecher und Hörer. Sie setzen die beiderseitige Kenntnis dieses Wahrnehmungsraumes voraus und beziehen sich auch auf das konsensuale Verständnis eines kulturellen Systems:

„Der Verweisraum wird in einen Nähe- und einen oder mehrere Ferne-Bereiche zerlegt (z.B. dt. *hier* (Nähe) – *da* (nahe) Ferne – *dort drüben* (ferne)

³⁹ Kremnitz, Georg 1987: Diglossie/Polyglossie. In: *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Erster Halbband. Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. (Hg.). Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 212

⁴⁰ Kremnitz 1987: S. 214

⁴¹ Kremnitz 1996: S. 253

Ferne). Durch deiktische Ausdrücke wird auf einzelne Dimensionen dieses Wahrnehmungsraumes verwiesen: die an der Kommunikation beteiligten <Personen> Sprecher und Hörer (Personaldeixis), den Sprechort (Lokaldeixis), die Sprechzeit (Temporaldeixis), Objekte im Verweisraum (Objektdeixis). Speziellere Deixis beziehen sich z.B. auf Eigenschaften (dt. *so*), die Planungsabfolge (dt. *nun*) oder die sozialen Relationen von Sprecher und Hörer. [...] Abstraktere Verwendungen ermöglichen dem Sprecher die Orientierung des Hörers in anderen Verweisräumen, bes. den Rederaum, dem Textraum, dem Vorstellungraum. [...] Je abstrakter der Deixistyp ist, um so mehr ist eine gemeinsame Vororientierung von Sprecher und Hörer erforderlich, wenn der Hörer die Orientierungsleistung erbringen soll, die der Sprecher bei ihm erreichen will.“⁴²

Zum Verständnis meiner Verwendung des Begriffes für die Analyse einiger Textstellen in den folgenden Interviewpassagen beziehe ich mich vor allem auf eine Definition des Begriffes in der Dissertation von Andreas König, der eine ethnologische Untersuchung über die Formen des Sprechens und die Konstruktion der Identität einer Dorfbevölkerung in Andalusien (Spanien) durchführte:

„John Lyons definiert Deixis als <die Merkmale der Sprache, die der Orientierung dienen>. Jede sprachliche Äußerung findet in einer Raum-Zeit-Situation statt, wird von einer Person an eine andere gerichtet, die sich in der Regel in der gleichen Situation befindet. Das ‚Zeigen‘ oder ‚Hinweisen‘, das im griechischen Stammwort steckt, leisten bestimmte Wortarten, die sich jeweils auf die Koordinaten der sprachlichen Handlung, in meinem Fall der Sprechhandlung, beziehen.[...] Deiktika umfassen verschiedene Redeteile oder Wortarten, um auf die jeweiligen Koordinaten zu ‚zeigen‘. Zeit, Ort und Person werden mittels adverbialer Ausdrücke und Pronomina (Lyons 1989: 279f) in der Rede ‚koordiniert‘. Deiktische Bezüge können absolute wie relative Bezugspunkte haben, können statisch oder dynamisch sein. Prinzipiell sind je nach ihrer Verweisbeziehung drei Arten von Deiktika zu unterscheiden: personale (auf den Sprecher und andere Personen), lokale (auf den Raum) und temporale (auf die Zeit bezogene). Unterkategorien zeitlicher Elemente sind Personal- und Demonstrativpronomina sowie (situationsgebundene wie bestimmte) Adverbien. [...] Deixis bringt eine Äußerung mit dem Kontext zusammen und benutzt dafür verschiedene Kategorien von Wörtern: Pronomina, Demonstrativa, Artikel u.a. [...] Ihre Bedeutung für die ‚Kontextualisierung‘ einer Äußerung beruht paradoxerweise auf der Tatsache, dass sie gerade ‚leere Zeichen‘, Zeichen ohne eindeutig zuzuordnende semantische Inhalte sind (Fernández 1985: 18; Urban 1989: 28). Als ‚mobile, nicht referentielle Zeichen‘ unterliegen sie keinen Wahrheitskriterien, sind nicht negierbar und leisten dennoch Intersubjektivität (Fernández 1985: 18). Für die ethnologische Arbeit ist das besonders hervorhebenswert, denn Ethnologen berufen sich bei der Analyse und Erschließung fremder Symbolsysteme zuerst auf die semantisch stark aufgeladenen, ‚großen Wörter‘ und Diskurse. Dass es aber v.a. die ‚leeren Zeichen‘ sind, denen für die Kontextualisierung eine wichtige Rolle zukommt, ist bei einer Annäherung an eine ethnologische Dialoganalyse zunächst überraschend.“⁴³

⁴² Glück, Helmut (Hg.) 1993: *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 123

⁴³ König 1997: S. 149f

3. Mikrokosmos Schule: Die tägliche Arbeit an der „Babelschule“

Die „Babelschule“ hat einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern aus Migrationskontexten. Laut Statistik liegt der Zuwandereranteil bei 55%.⁴⁴ Allerdings entspricht dies nicht vollständig der Realität, da einige der Kinder zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber dennoch aus Familien mit Migrationshintergrund stammen – der Prozentsatz liegt also real über dem angegebenen Wert. Im Jahr 2000 besuchten insgesamt 291⁴⁵ SchülerInnen die „Babelschule“, davon waren laut Statistik 174 nicht-deutscher Nationalität. Die ethnische Zusammensetzung gestaltete sich folgendermaßen: 69 türkische Kinder, 22 aus dem ehemaligen Jugoslawien, 17 griechische Kinder, 16 aus Marokko, 13 italienische Kinder, fünf aus Portugal und vier aus Spanien. Die verbleibenden 28 Kinder sind nicht näher spezifiziert. Die Zusammensetzung der Schüler an der Schule spiegelt die Verhältnisse des Stadtteils wider. So waren im Jahr 2001 in diesem Frankfurter Stadtviertel insgesamt 17.839 Einwohner gemeldet, davon 8.921 Personen nicht-deutscher Nationalität. Das sind etwas mehr als 50%⁴⁶. Die Statistik differenziert weiter in Nationalitätengruppen, die 250 Personen überschreiten: Bosnier (276), Griechen (807), Italiener (589), Jugoslawen (1.796), Kroaten (680), Marokkaner (358), Spanier (335) und Türken (1.647). Danach sind 2.233 Personen nicht nach Staatsangehörigkeiten aufgeschlüsselt, denen man jedoch in den Klassenräumen der Schule begegnet. Hinzu kommt, dass nicht alle Personen mit Migrationsbiographien in dieser Statistik auftauchen, da einige von ihnen - wie im Zusammenhang mit der SchülerInnenzusammensetzung bereits erwähnt - die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben. In welchem Ausmaß das vorliegt, ist leider nicht bekannt. Lediglich anhand von drei Klassen der „Babelschule“ wird dieses Verhältnis exemplarisch sichtbar. Die Lehrerinnen sind zu diesem Zweck mit mir die Klassenlisten Kind für Kind durchgegangen und zu folgendem Ergebnis gekommen:

⁴⁴ Quelle: Melderegister Frankfurt am Main.

⁴⁵ Die Schreibweise von Zahlen folgt der journalistischen Regel, nach der bis zwölf ausgeschriebenen wird, während ab 13 Ziffern stehen.

⁴⁶ Quelle: Melderegister Frankfurt am Main.

Klasse	Kinder gesamt	Nicht-deutsche Kinder	Migrantenkinder mit deutsch. Paß
3. Schulj.	23	13	5
4. Schulj.	21	13	2
4. Schulj.	18	14	4
Gesamt	62	40	11

Von den insgesamt 62 Kindern dieser Klassen haben elf Kinder zwei deutsche Elternteile. Die anderen stammen aus zugewanderten Familien bzw. aus sog. „Mischfamilien“. Vater und Mutter stammen in diesem Fall jeweils aus unterschiedlichen Ländern. Letzteres betrifft insgesamt sieben Kinder. Am Beispiel der drei Klassen läßt sich an dieser Stelle exemplarisch die ethnische Zusammensetzung benennen: Die türkischen Kinder stellen mit siebzehn die größte Gruppe dar, gefolgt von vier Eritreern, drei Griechen, zwei Afghanen, zwei Bosniern, zwei Italienern, zwei Kolumbianern, zwei Kroaten, zwei Marokkanern, einem Albanen, einem Äthiopier, einem Portugiesen und einem Tunesier. Betrachtet man diese Zahlen, wird die ausgeprägte Heterogenität in den Klassenräumen ersichtlich.

Das „Viertel“

„In Presseberichten über das „Viertel“ (Änderung d. A.) ergibt sich ein bedrückendes Bild eines vernachlässigten Stadtteils: Das Arbeiter- und Industrieviertel wird über die letzten zwei Jahrzehnte als das Frankfurter Problemviertel dargestellt. Neben einer infrastrukturellen Unterversorgung mit öffentlichen Einrichtungen wie Kindergärten, Spielplätzen, Bildungseinrichtungen und Grünanlagen ziehen sich als benannte Problemfelder Verkehrsfragen, Wohnbedingungen, Häuser- und Grundstücksspekulation, die demographische Überalterung des Viertels und der auffallend hohe Ausländeranteil durch die Darstellung der Medien.“⁴⁷

War das „Viertel“ bei seiner Gründung ein Stadtteil der Industrialisierung, so ist es heute eher eines der Deindustrialisierung. Anstatt Wachstum kommt es zunehmend zu einer Schwächung der Infrastruktur. Vor allem im Bereich öffentlicher Einrichtungen, wie Kindergärten, Schulen, Spielplätze und Grünanlagen sind Defizite zu verzeichnen.

⁴⁷ Greverus; Moser; Salein 1994: S. 216

Lag hier der Anteil an Immigranten 1970 noch bei 16% so stieg er bis zum Jahre 2000 auf 50% an. Das „Viertel“ ist in Frankfurt bekannt und teilweise aufgrund seines hohen Zuwandereranteils mit einem negativen Image behaftet. In der Zusammensetzung der Schüler an den entsprechenden Schulen schlägt sich diese demographische Struktur nieder, worauf manche Eltern mit dem Umzug in andere Stadtviertel reagieren, was sich wiederum auf den Alltag an der „Babelschule“ auswirkt. So hat eine der von mir befragten Lehrerinnen die Entwicklung in ihrer Klasse folgendermaßen geschildert:

Frau Wagner: Ich habe derzeit eine vierte Klasse, die ich auch seit der ersten Klasse führe. Es war auch meine erste Klasse an dieser Schule. Die Zusammensetzung der Klasse entsprach zu Beginn dem Durchschnitt in unserem Stadtviertel. Was auch der Bevölkerung hier entspricht. Es gibt überdurchschnittlich viele ausländische Kinder bzw. Kinder aus Migrationskontexten, selbst wenn sie inzwischen einen deutschen Paß haben. Es ist aber, wie gesagt, für das Viertel ganz normal, die sind auch alle sehr gut integriert hier. Auch die Familien leben zum Teil schon sehr lange hier. Es wurde bei der Zusammensetzung der Klassen selbstverständlich auch darauf geachtet, dass Junge/Mädchen, problematische und weniger problematische Kinder, dass das alles gleichmäßig verteilt wird. Wir sind also vierzünftig und ja, da wird also geguckt, dass Klassen ungefähr gleich strukturiert sind. Das hat sich dann bei mir durch eine Verkettung von Zufällen, Ereignissen, die zufällig eingetreten sind - Wegzug einzelner Kinder usw. - hat sich das einfach dahingehend verändert, dass ich also doppelt so viele Jungen wie Mädchen in der Klasse habe. [...] Also ich hab' dann in einigen Fällen dann gehört, dass die Eltern deswegen weggezogen wären, weil sie damals schon dachten, es seien zu viele, also die Gewichtung sei nicht gleichmäßig genug, also es seien ihrer Meinung nach zu viele ausländische Kinder hier im Stadtviertel und in der Klasse. Also, sie haben sich ein in Anführungsstrichen besseres Stadtviertel gesucht. Also, der Trend ist glaub' ich auch allgemein zu beobachten. [...]"

Ich möchte an dieser Stelle nicht näher auf die Äußerungen Frau Wagners eingehen, sondern erwähne sie hier lediglich, um einen ersten Eindruck sowohl der Situation im „Viertel“, als auch der Schwierigkeiten zu vermitteln, mit denen LehrerInnen sich auseinandersetzen müssen.

Eindrücke auf dem Weg in die Schule

Schon während der Fahrt vom anderen Ende der Stadt in Richtung „Viertel“ nehme ich die Veränderung der Umgebung deutlicher wahr als sonst. Ich biege von der Hauptstraße, deren Straßenbahnlinie bezeichnenderweise den Spitznamen „Dritte-Welt-Express“ trägt, in eine kleinere Straße ein, und sehe sofort eine Vielzahl von Geschäften mit fremd klingenden Namen.

Frauen in Tüchern und langen Mänteln betrachten prüfend das frische Obst und Gemüse auf den Tischen, die den Eingang eines dieser Geschäfte säumen. Ein paar Meter weiter stehen rauchende schwarzäugige Männer mit Drei-Tage-Bärten vor einer Bar. Sie unterhalten sich und zum Teil wird lebhaft gestikuliert. Aus dem Augenwinkel nehme ich ein indisches Geschäft, einen türkischen Supermarkt, einen Laden mit arabischen Schriftzeichen, eine Pizzeria und das ein oder andere deutsche Geschäft wahr. Obwohl man in der gesamten Stadt mit den unterschiedlichsten Menschen, Kleidern und Geschäften konfrontiert wird, ist die Ballung in diesem Viertel doch um einiges höher als beispielsweise in Sachsenhausen oder im Westend. Es handelt sich hier nicht um gestylte Läden, die mit ihrer gewollt inszenierten Exotik ein „Freßgassenpublikum“ anlocken sollen, sondern um zweckmäßig und ihrer eigenen Ästhetik folgend ausgestattete Geschäfte, bei denen auch mal ein Sprung in der Schaufensterscheibe ist. Mir wird klar, dass ich tatsächlich im Begriff bin, in andere Lebenswelten einzutauchen.

Ich komme in die Nähe der „Babelschule“ und beginne, nach einem Parkplatz Ausschau zu halten. Es ist 9:30 und ich bin pünktlich zur großen Pause da. Schon von weitem dringt die Geräuschkulisse des Pausenhofes an mein Ohr: In das Kreischen, Lachen, Rufen und Geschnatter der Kinder mischt sich das Rauschen der mächtigen Pappeln auf dem Schulhof im frühlommerlichen Wind. Ich biege um eine Ecke und betrete das Schulgelände. Am Zaun zum Schulhof stehen Mütter mit Kopftüchern und Kinderwagen. Sie winken und rufen. Einzelne Kinder kommen an den Zaun gerannt, um sich etwas zu trinken oder zu essen geben zu lassen. Manche wechseln auch nur ein paar Worte oder geben ihren Müttern etwas mit zurück. Szenen, die ich noch häufiger beobachten werde. Es scheint fast, als wollten sich die Mütter vergewissern, ihre Kinder noch nicht vollends an die „Fremdwelt“ Schule verloren zu haben.

Ich bleibe einen Augenblick auf dem Schulhof stehen und lasse die Atmosphäre auf mich wirken. Es wird auf den ersten Blick deutlich: Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist sehr hoch. Ein Mädchen fällt mir besonders auf. Sie ist von dunkler Hautfarbe und trägt Narben schwerer Verbrennungen im Gesicht. Sie hat einen Stützverband um den Kopf, der aussieht als hätte sie einen Nylonstrumpf übergezogen. Um ihn zu

verdecken, trägt sie ein rotes Hütchen darüber. Später erfahre ich, dass sie etwa im Alter von sieben Jahren an einem Eisenbahnwaggon herum kletterte und einen Stromschlag von 30.000 Volt abbekam. Es ist ein Wunder, dass sie überhaupt überlebte. Der Eisenbahnwaggon stand auf dem brach liegenden Gelände des ehemaligen Güterbahnhofes im „Viertel“. Mir drängt sich die Frage auf, wie es überhaupt zu einem solch‘ schweren Unfall auf einem öffentlichen Gelände kommen konnte. Der Mangel an Grünflächen und Spielplätzen im Stadtviertel bietet eine mögliche Erklärung für ein Ausweichen der Kinder auf dieses Grundstück. Immerhin handelt es sich um ein großes und teilweise bewachsenes Areal, auf dem sich toben und spielen läßt. Die Benachteiligung dieser Kinder beginnt bei der Strukturschwäche des Gebietes in dem sie leben. Dem Aussehen nach hätte dieses Mädchen genauso gut in der Peripherie einer Handgranate oder Landmine verletzt werden können. Für eine Familie, die aus einem ehemaligen Kriegsgebiet entflohen ist, eine zusätzliche traumatische Erfahrung. Dennoch höre ich später von der Klassenlehrerin des Mädchens, dass ihre Leistungen gut seien, dass sie einen „klaren Kopf“ habe und motiviert sei.

Ich gehe ins Schulhaus und melde mich im Lehrerzimmer. Frau Peres, die Lehrerin, mit der ich verabredet bin, nimmt mich in Empfang. Ich werde heute ihren Unterricht in einer vierten Klasse besuchen und im Anschluß daran ein Interview mit ihr führen. Die Schule scheint mir aufgeschlossen zu sein. Ich treffe auf keinerlei Hemmschwellen oder Blockaden. Noch im Lehrerzimmer erfahre ich Näheres über das von der Stiftung und dem Kultusministerium des Landes Hessen konzipierte und finanzierte Projekt zur Förderung ausländischer Kinder und werde mit einer der zuständigen Lehrerinnen bekannt gemacht. Sie bietet mir sofort an, ihren Unterricht teilnehmend beobachten zu dürfen und stellt sich für ein Interview zur Verfügung.

Es klingelt, die große Pause ist zu Ende. Ich folge Frau Peres in den Klassenraum und setze mich an einen Tisch am Rand, noch bevor die Kinder hereingelassen werden. Wir besprechen, dass ich mich kurz vorstelle, wenn sie an ihren Plätzen sitzen. An dieser Schule ist es üblich, dass die SchülerInnen nach jeder Pause jeweils von ihren LehrerInnen auf dem Schulhof abgeholt werden und anschließend in Zweierreihen und begleitet von der Lehrkraft in den Klassenraum gehen. Das kenne ich von der Schule,

in die meine Tochter geht, nicht. Im Verlauf meiner Beobachtungsphase erfahre ich, dass die Kinder nicht unbeaufsichtigt in größeren Gruppen durch das Schulhaus laufen dürfen. In Gesprächen mit dem Schulpersonal klingen immer wieder kleinere und größere Diebstähle bis hin zu gestohlenen Computern an, wobei niemals explizit die Kinder dafür verantwortlich gemacht werden. Auch achten die LehrerInnen penibel auf ihre Schlüssel und darauf, dass die Klassentüren auch wirklich immer abgeschlossen werden. Auf meine Frage, warum die Kinder nach der Pause immer begleitet würden, sagte man mir, es gebe sonst zu viel Gerangel im Treppenhaus. Möglicherweise handelt es sich um einen Hinweis auf evtl. vorhandenes Aggressionspotential. Mittlerweile sitzen die Kinder an ihren Plätzen und blicken mich neugierig an. Die ersten fragen mich wer ich bin und was ich in der Klasse mache. Die Lehrerin ermahnt zur Ruhe und begrüßt die Kinder mit „Guten Morgen, liebe Kinder.“ Die Klasse antwortet geschlossen und synchron „Guten Morgen, Frau Peres“. Zunächst bin ich einigermaßen überrascht. Aber dann denke ich mir, dass es einfach der ritualisierte Beginn der Stunde ist und eine klare Aufforderung zu Aufmerksamkeit darstellt. Eine Grenze zwischen Arbeit und Freizeit. Es bekundet eine höfliche Umgangsform und Respekt voreinander. Allerdings stellt es auch eine symbolische Form zur Bestätigung der hierarchischen Strukturen dar.

Frau Peres stellt mich kurz vor und bittet um einige Sätze zu meiner Person. Ich erkläre den Kindern, dass ich mich für ihre Art zu lernen interessiere und dass ich darüber schreiben werde. Ein Mädchen fragt, ob ich auch Kinder hätte. Ich bejahe und erzähle von meiner Tochter Lara, die jetzt auch gerade in der Schule sitze. Die Kinder sind zufrieden, und die Aufmerksamkeit wendet sich wieder der Lehrerin zu. Ich habe das Gefühl, keinen Störfaktor mehr darzustellen. Der Unterricht beginnt. Die Lehrerin fordert ihre SchülerInnen auf, die Mathematikhausaufgaben herauszuholen. Ich betrachte die Kinder: Es sind einundzwanzig an der Zahl, davon elf Mädchen und zehn Jungen. Eine überschaubare Größe. Ich zähle elf Kinder, die ich auf den ersten Blick der Kategorie „ausländisch“ zuordnen kann. Wie ich später erfahre, sind sechs Kinder türkischer Herkunft, eines kommt aus Griechenland, zwei aus Italien, eines aus Marokko, eines aus Portugal, eines aus Kroatien, eines aus Eritrea, eines ist iranisch/deutscher und eines

philippinischer Herkunft. Die beiden letztgenannten besitzen zwar die deutsche Staatsangehörigkeit, stammen aber dennoch aus Migrationskontexten. Das sind fünfzehn Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und sechs Kinder aus deutschen Familien. Die SchülerInnen sitzen jeweils zu sechst an Gruppentischen. Die Gruppen sind gemischt – sowohl Mädchen und Jungen als auch Kinder unterschiedlicher Herkunftsländer sitzen zusammen. Die Lehrerin verteilt Arbeitsblätter, damit sie Raum hat, mit jedem Kind einzeln die Hausaufgaben durchzusprechen. So gestaltet sich Binnendifferenzierung⁴⁸ während des Unterrichts.

Zunächst arbeiten fast alle Kinder konzentriert an ihren Arbeitsblättern. Es sind Aufgaben aus dem Bereich der Geometrie, und es sollen verschiedene geometrische Formen abgezeichnet werden. Dabei sind die Strecken genau nachzumessen und müssen exakte rechte Winkel bilden. Jede/r SchülerIn soll mit einem Geodreieck arbeiten. Ein türkisches Mädchen an der Tischgruppe in meiner Nähe hat erhebliche Probleme mit diesem Instrument. Sie hat nicht verstanden, wie sie es benutzen soll. Sie wirkt unkonzentriert, und als die Lehrerin später an der Tafel den Umgang damit noch einmal erklärt, beschäftigt sie sich mit etwas anderem. Sie ist sichtlich frustriert und unmotiviert. Als die anderen Kinder an der Tischgruppe bereits zwei der Aufgaben in Angriff genommen haben, sagt sie plötzlich: *„Also wenn ich will, dann bin ich auch ganz schnell fertig. Außerdem hab‘ ich heut‘ Türkisch. Ich muß hin gehen.“* Warum sie so unvermittelt diese Verbindung herstellt, kann ich im Detail nicht beurteilen. Vielleicht stellt sie diesen Zusammenhang her, weil sie im Türkischunterricht eine gute Schülerin ist. Der erste Satz weist darauf hin, dass sie eigentlich kompetent ist, wenn sie nur will. Jedenfalls wünscht sie sich das ganz offensichtlich. Möglicherweise empfindet sie den Türkischunterricht aber auch als Belastung. Der Satz *„Ich muß hin.“* könnte auf eine vorhandene Abneigung hinweisen. Sie probiert noch ein bißchen mit ihrem Geodreieck herum und gibt dann auf. Die anderen Kinder am Tisch arbeiten konzentriert an ihren Aufgaben.

Nach ca. einer halben Stunde geht die Klassentür auf und herein kommen sieben Kinder aus einer anderen Klasse, deren Lehrerin erkrankt ist. Sie werden irgendwo am Rand noch mit untergebracht, zur Ruhe ermahnt und

⁴⁸ Binnendifferenzierung bezeichnet eine Unterrichtsmethode, mit deren Hilfe eine individuelle Betreuung der Kinder gewährleistet werden soll.

ansonsten nicht mehr beachtet. Für sie ist diese Stunde nicht mehr mit inhaltlichem Lernen verbunden. Unterrichtsausfall: Ein Problem, das in vielen Schulen vorhanden ist. Kurze Zeit später ist die Lehrerin mit dem Kontrollgang fertig. Viele haben die Hausaufgaben nur mangelhaft erledigt und sitzen mit einem schlechten Gefühl im Klassenraum. Einige haben die Aufgaben aus der Hand erledigt, weil ihnen kein eigenes Geodreieck zur Verfügung stand. Andere haben sie gar nicht erledigt. Frau Peres schreibt in jedes Heft einen Kommentar und versieht diesen jeweils mit lachenden oder grimmigen „Smiley-Gesichtern“. Den Druck, den manche Kinder empfinden, kann ich fast körperlich wahrnehmen.

Die Lehrerin greift die wesentlichen Punkte vor der gesamten Klasse noch einmal auf und erklärt an der Tafel, was sie für die Mathematikarbeit in der darauffolgenden Woche erwartet. Sie nutzt die Gelegenheit auch, um noch einmal deutlich zu formulieren, dass sie aus der Hand gezogene Linien nicht toleriert. Jeder sollte im Besitz eines Geodreiecks sein und sorgfältig damit umgehen können. Eine Forderung, die sicher nicht alle erfüllen werden.

Mir fallen zwei Jungs auf, die gemessen am Klassendurchschnitt, sehr groß und kräftig sind. Einer der beiden trägt ein Kapuzen-Sweatshirt mit dem Abbild eines sehr gefährlich ausschauenden Bullterriers. Beide haben extrem kurzes Haar. Sie sitzen nebeneinander. Zu Beginn der Stunde fragte Frau Peres seit wann die beiden wieder nebeneinander säßen. Mehmet und Ali, so heißen die zwei, beteuern, dass sie es noch einmal versuchen wollen. Die Lehrerin läßt sie gewähren. Begeistert ist sie jedoch nicht. Scheinbar birgt diese Konstellation enormes Störpotential. Im Verlauf der Stunde gibt es auch immer wieder Anlaß zu Ermahnungen. Michele, ein großer italienischer Junge, mit massivem Körperbau hatte die ganze Zeit ruhig dagesessen und schien konzentriert zu arbeiten. Beim Kontrollgang der Lehrerin stellte sich jedoch heraus, dass er alle Aufgaben mangelhaft oder gar nicht gelöst hatte. Da er eines der letzten Kinder für die Lehrerin ist, bekommt er den bis dorthin angestauten Druck von Frau Peres ab. Er sitzt auf seinem Stuhl und erträgt fast stoisch die Vorwürfe. Ich glaube seine Motivation ist danach nicht gestiegen, seinen geschlossenen seelischen Schleusentoren hat er im Anschluß möglicherweise noch mehr psychische Dichtungsmasse

hinzugefügt – er hat seine festgefügte Rolle in der Klasse, genauso wie Mehmet und Ali, die beiden türkischen Jungen.

Frau Peres bimmelt mit einer Art Triangel. Die Stunde ist beendet. Fünf Minuten Pause.

3.1. „Ihr Sohn hat heute eine Mitschülerin mit Hurentochter beschimpft.“ – Sind Muslime schwerer zu integrieren als andere Migranten?

Die Lehrerin bimmelt erneut und die Kinder sollen ihre Sachkunde-Schnellhefter heraus holen. Das Thema sind die Sinnesorgane Auge, Nase und Zunge. Die Hausaufgaben werden verglichen und vorgelesen. Mit dem Lesen hapert es allerdings noch erheblich. Da ich den unmittelbaren Vergleich mit den FreundInnen meiner Tochter in der zweiten Klasse habe, bin ich einigermaßen erschüttert über die Lesefähigkeiten einiger Kinder aus dieser vierten Klasse. Sie lesen zwar, aber an der Geschwindigkeit und der Art der Betonung hört man, dass einige die Sinnzusammenhänge während des Lesevorgangs nicht wirklich erfassen. Ein Hinweis auf nicht geschlossene Lücken und zu wenig Übung außerhalb der Schule? Ein Hinweis auf mangelnde Kompetenzen der Eltern und deren eingeschränkten Möglichkeiten, ihre Kinder schulisch und in der deutschen Sprache zu unterstützen?

Im Unterricht geht es thematisch zunächst um die Geschmacksbildung in der Mundhöhle. Unterschiedliche SchülerInnen zeichnen eine Zunge mit den Geschmackszonen für süß, sauer, salzig und bitter an die Tafel. Frau Peres fragt nach konkreten Beispielen für die einzelnen Geschmacksvarianten. Fast alle Kinder melden sich. Auch die beiden potentiellen Störer Mehmet und Ali. Sie werden konsequent übergangen. Nachdem sie zum fünften Mal nicht drankommen, fangen sie an sich despektierlich über den Begriff „Nasenscheidewand“ lustig zu machen. Wobei hier das Wort „Scheide“ im Vordergrund steht. Es bildet den Auslöser für einige verbalsexuelle Äußerungen. Frau Peres übergeht zunächst dieses Verhalten, ist jedoch sichtlich davon genervt. Sexuelle Aggressionen, auch wenn sie rein verbal stattfinden, greifen auf einer emotionalen Ebene an, die jenseits der im Klassenraum etablierten hierarchischen Strukturen existiert. Das Verhältnis

zwischen Mann und Frau schwingt hier immer mit, auch wenn es „nur“ elfjährige Jungen sind, die mit entsprechenden Begriffen um sich werfen. In den Augen der Lehrerinnen spiegelt das die innerhalb der muslimischen Glaubensgemeinde vorhandenen Geschlechterverhältnisse wider. Sie fühlen sich nicht nur als Autoritätspersonen davon betroffen, sondern, und das wiegt am Ende noch schwerer, in ihrer Würde als Frauen. Die Lehrerin sanktioniert dieses Verhalten erstens durch eine scharfe verbale Maßregelung und zweitens legt sie an der Tafel eine Liste mit Namen derjenigen Kinder an, die wegen Störens auffallen. Ali ist der erste, der dort auftaucht. Später stehen allerdings auch Mädchen darauf, die während des Unterrichts „geschwätzt“ haben.

Diese Art der Jungen, mit verbalsexuellen Äußerungen zu reagieren, wird in den Interviews thematisiert. Frau Peres beispielsweise sagt:

Frau Peres: Ja, also was mich viel mehr geschockt hat, waren so die Ausdrücke, mit denen die Kinder um sich geworfen haben, oder so die Aggressivität, ja, das hatte ich an der Schule vorher nicht so erlebt. Das hat mich viel mehr geschockt, als, also die Sprachprobleme sind mir gar nicht so aufgefallen.(V.)

Frau König bezieht sich im Interview wesentlich konkreter darauf. Es geschieht ursprünglich im Zusammenhang mit der Frage nach der Entwicklung an der Schule während der letzten zwanzig Jahre. Sehr schnell kommt das Gespräch dabei auf geschlechtsspezifische Verhaltensmuster der Kinder aus muslimischen Familien, die auf eine strikt geschlechtsspezifische Erziehung von Jungen und Mädchen zurückgeführt werden.

T.L.: Hat sich die Schule in den letzten zwanzig Jahren, in denen sie hier tätig sind sehr stark verändert? War die Zusammensetzung der Schüler vor zwanzig Jahren ne ganz andere?

Frau König: Ja, ja, sie war anders und zwar hatten wir früher sehr viel mehr Kinder aus Italien, Griechenland, Spanien, was jetzt ne ganz kleine Gruppe geworden ist. Die stärkste Gruppe sind inzwischen türkische Schüler, sind viele Schüler aus Eritrea, aus Südamerika, ja, also das hat sich schon verändert. Spanier, Italiener, Griechen sind ganz, ganz wenig noch da, und das war schon ne Gruppe, die viel, viel leichter zu integrieren war. Also ich kann jetzt nicht sagen, dass die besser gelernt ham, oder mehr gelernt ham, oder in Leistungen besser waren, sondern da war die Integration sehr sehr viel einfacher.

T.L.: Woran machen sie das fest? Also, was meinen sie in dem Zusammenhang mit Integration?

Frau König: Äh äh.. ja, vielleicht äh ist Integration gar nicht das richtige Wort. Der Kontakt mit den Eltern, oder auch so das Verständnis für das was

hier gemacht und wie hier gearbeitet wird, hatt ich oft das Gefühl, das war leichter und einfacher, weil die Eltern vielleicht doch ne ähnliche Erziehung hatten wie wir hier die Kinder erziehen, während das bei den Moslems doch sehr viel schwieriger ist. Mit den Mädchen nicht, das ist ... aber mit den Jungen is es, also, find ich die Situation sehr schwierig, zumal da die Eltern auch oft sehr unverständlich sind.

T.L.: Was ist das Schwierige mit den Jungs?

Frau König: Ja, die Jungs find' ich zum Teil sehr unerzogen.

T.L.: Mmh, unerzogen

Frau König: Ja, ja, reagieren eigentlich schon sehr frech, wenn man mit ihnen redet, bringen vom sprachlichen her also so verbale sexuelle Ausdrücke, die wir eigentlich nicht stehen lassen können, und wo die Eltern, auch wenn man sich mit den Eltern drüber unterhält, erst mal wenig Verständnis haben.

T.L.: Wenig Verständnis wofür?

Frau König: Für für die Ausdrücke. Das haben die in der Schule gelernt. Schluß aus, das wird benutzt. Also den Eltern ist es erst, hab' ich so das Gefühl, jetzt peinlich geworden, nachdem ich mir angewöhnt hab', ich schreib', wenn die also sich gegenseitig mit Hurensohn oder Arschficker oder irgend so etwas beschimpfen, schreib' ich das den Eltern wörtlich ins Mitteilungsheft. Ich schreibe halt: „Ihr Sohn hat heute eine Mitschülerin mit Hurentochter beschimpft.[...] Reden Sie mit ihrem Kind darüber, dass das nicht geht.“ Also, seitdem ich das so schriftlich festmache, und wirklich den Eltern genau aufschreibe, was sagen die Kinder, da hab' ich jetzt so das Gefühl, dass das auch manchmal so n bißchen was bewirkt, dass das den Eltern doch unangenehm ist, wenn sie es da geschrieben stehn sehen. Ich weiß es nicht, ob das der Grund sein kann. Außerdem hab ich so in den letzten Jahren den Sexualkundeunterricht sehr, sehr früh angesetzt. Eigentlich haben wir den immer so im vierten gemacht. [...] Aber in meiner letzten Klasse hab ich schon Ende des zweiten ganz ausführlich Sexualkundeunterricht, damit den Kindern einfach klar ist, was ist ne Hurentochter, was is 'n Arschficker, also ich benutz' es einfach mal, weil das wirklich der Alltag ist, der auch wirklich teilweise die Arbeit so ganz schwierig macht, und immer wieder so den Alltag unterbricht. [...]

T.L.: Also vulgäre Beleidigungen im Jungen-Milieu, also unter den Mädchen wahrscheinlich weniger?

Frau König: Ja, ja doch, bei den Jungen.

T.L.: Und das würden sie jetzt erst einmal spontan zurückführen auf muslimische Faktoren?

Frau König: Also ich kenn's aus unserem Kulturbereich nicht. Also diese Art der Ausdrücke – gut vielleicht bin ich da nicht so ganz (lacht)

T.L.: Und sie würden so weit gehen, zu sagen, dass die deutschen Jungs das so nicht machen?

Frau König: Die benutzen es inzwischen auch, doch, doch, ja, ja, die ham das voll übernommen. Also, ich kenn's aber aus meiner Kindheit nicht. Da

kenn' ich mal so Arschloch oder so was aber die anderen Sachen, denk' ich mir, sind doch erst so, ja, mitgekommen. (III.)

In dieser Interviewsequenz schwingt eine Vielzahl an Themenbereichen mit: Muslime sind schwerer zu ‚integrieren‘, als andere Migranten; geschlechtsspezifische Unterschiede durch Erziehung; schwieriger Kontakt Schule/Eltern; verbale sexuelle Äußerungen der Kinder; Beleidigung der Sippe; Sprache der deutschen Kinder verändert sich durch die Migrantenkinder negativ. In diesem Kapitel werde ich insbesondere auf die Aspekte Erziehung, verbale sexuelle Äußerungen und die Beleidigung der Sippe näher eingehen. Dennoch habe ich mich dazu entschlossen, die gesamte Interviewpassage hier zu zitieren, da ich an dieser Stelle keine der Aussagen isoliert und aus dem Zusammenhang gerissen präsentieren möchte. Alle Bereiche, die hier mitschwingen, sind miteinander verwoben und werden in der diskursiven Praxis aktiv als logische Begründung für den jeweils darauffolgenden Bereich verwendet. Die schlechtere Integrierbarkeit der Kinder aus muslimischen Familien wird zunächst festgestellt und in einem weiteren Schritt auf die religiöse Prägung und die daraus resultierende deutlich andere Erziehung der Kinder zurückgeführt, wobei geschlechtsspezifische Erziehungspraktiken im Zentrum stehen. Diese wiederum werden für das innerhalb der Institution Schule inadäquate Verhalten der Jungen aus diesem Kontext verantwortlich gemacht. Das negative Sprachverhalten der, in diesem Fall türkischen, Jungen wird als Ursache für eine Verschlechterung des Sprachverhaltens der deutschen Kinder in Betracht gezogen. Ganz explizit wird die Zuwanderung einer ganz bestimmten „kulturellen Gruppe“ als Auslöser für die Verschlechterung des hiesigen Sprachniveaus betrachtet. Schichtspezifische Faktoren und gesellschaftliche Veränderungen, die ebenfalls die Sprachpraxis der (deutschen) Kinder und Jugendlichen beeinflusst haben, werden außer Acht gelassen. Das Alter der Interviewpartnerin spielt für ihre Bewertung der Situation sicherlich ebenfalls eine Rolle. In ihrer Kindheit war es im deutschen öffentlichen Raum und erst recht in einer deutschen Schule undenkbar, acht bis elfjährige Kinder lautstark „Arschficker“ rufen zu hören, was sie auch formuliert.

Frau König operiert in ihrer Schilderung mit dem Gemeinplatz, dass Spanier, Italiener und Griechen viel leichter zu integrieren seien, als türkische Schüler

oder solche aus Eritrea. Sie bedient damit den allgemeinen gesellschaftlichen *common sense*⁴⁹, ohne ihn eingehender zu reflektieren. Aus den drei benannten nationalstaatlichen Kategorien (Spanier, Italiener, Griechen) konstruiert sie sogar ein einziges Kollektiv (implizit: die „klassischen“ Gastarbeiter) und benennt es explizit mit dem Begriff ‚Gruppe‘. Waren also die von ihr als Gruppe bezeichneten Spanier, Italiener und Griechen bereits fremd, so sind es „die Moslems“ in ihrer Wahrnehmung noch viel mehr. Fremdheit ist demnach eine Kategorie, die steigerungsfähig ist. Es gibt offenbar Fremde, die ‚leichter zu integrieren‘ sind als andere. Das, was jedoch von der Lehrerin dabei als integrationshemmend empfunden wird, betrifft nicht die schulische Leistung der Kinder, sondern spielt sich auf einer ganz anderen Ebene ab. Sie räumt selber ein, dass die Leistungen der Spanier, Italiener, Griechen nicht besser seien, als die der Türken oder Eritreer. Sie erklärt ihre Schwierigkeiten unter Zuhilfenahme des Begriffes ‚Integration‘. In diesem Fall bezieht sich ‚Integration‘ nicht auf eine mögliche Anpassung der schulischen Leistung, also die gelungene Partizipation von Migrantenkidern am gesellschaftlichen Gut ‚Bildung‘, sondern viel mehr auf ein nicht in Erscheinung treten bzw. nicht die Routine störendes Verhalten der betreffenden ‚Fremden‘. Auf meine Bitte, ‚Integration‘ näher zu erläutern, gerät sie ins Stocken und stellt den von ihr gewählten Begriff wieder in Frage, da ihre Vorstellungen davon eher in einem diffusen emotionalen Bereich angesiedelt sind. Sie beschreibt dann etwas konkreter, welche Situationen diese unangenehmen Gefühle nähren: *„Der Kontakt mit den Eltern, oder auch so das Verständnis, für das wie hier gearbeitet wird, hatt‘ ich oft das Gefühl, das war leichter und einfacher, weil die Eltern vielleicht doch ne ähnliche Erziehung hatten, wie wir hier die Kinder erziehen, während das ja bei den Moslems doch sehr viel schwieriger ist. Mit den Mädchen nicht, das ist, aber mit den Jungen is es also, find ich die Situation sehr schwierig[...]“*

In ihrer Rolle als Lehrerin versucht sie, Fremdheit über den Aspekt der Erziehung zu erklären, wobei sie davon absieht, ihre Wahrnehmung als objektive Wahrheit zu gestalten. Mit dem estimatorischen Einschub *„hatt‘ ich oft das Gefühl“* weist sie auf ihre Subjektivität und eine damit verknüpfte Diffusität hin. Dennoch bedient sich in ihrer diskursiven Praxis

⁴⁹ Der Begriff des ‚*common sense*‘ bezieht sich auf Clifford Geertz‘ ‚*common sense* als kulturelles System‘ (Geertz 1995).

unterschiedlicher Topoi, die sie über Personalpronomina und Deixis strukturiert: „weil die Eltern“ (Spanier, Italiener, Griechen) – „wie wir hier“ (Deutsche) – „bei den Moslems“. Durch diese Art, ihre Rede zu gestalten, entsteht neben den Kollektiven als solchen auch eine hierarchische Positionierung derselben. Durch eine lokaldeiktische Struktur (*wie wir hier*), die das Kollektiv ‚der Deutschen‘ (*wir*) mit einer spezifischen Kultur (*wie*) im Sinne eines ‚*common way of doing things*‘ herstellt und es zweitens in der ‚Heimat‘ (*hier*) verortet, stehen ‚die Deutschen‘ implizit an der Spitze der Hierarchie, während „bei den Moslems“ eine große Distanz herstellt und ‚die Moslems‘ eine kontextuell begründete leicht abwertende Konnotation erfahren. „wie wir hier“ besagt auf der Metaebene: So wie wir Deutschen das hier machen ist es richtig, alles was nicht so funktioniert, stört den Ablauf und ist ein Problem. Sie entwirft auf diese Weise ein hierarchisches Stufenmodell der Distanz, dessen Basis im allgemeinen gesellschaftlichen Kontext angesiedelt ist.

Die größeren Schwierigkeiten mit den Jungen aus muslimischen Familien führt Frau König dann explizit auf die geschlechtsspezifisch orientierte Erziehung „der Moslems“ zurück, in der die Stellung der Frau dem Manne untergeordnet ist. Auch hier schwingt die Verteidigung der Werte einer aufgeklärten und emanzipierten Gesellschaft und Kultur mit, insbesondere hinsichtlich der Rolle der Frauen. Das Verhalten der muslimischen Jungen wird als Bedrohung dieses Wertes wahrgenommen und ausschließlich darauf reduziert. Frau Wagner bezieht sich während des Interviews ebenfalls auf diese Thematik:

T.L.: Dann würde ich gerne noch einmal auf einen anderen Aspekt eingehen, den sie vorhin nur kurz angedeutet haben: die geschlechtsspezifischen Unterschiede. Sie sagten, dass jetzt ein deutlicher Überhang an Jungen in ihrer Klasse sei. Das klang ein bißchen so, als sei das schwieriger als vorher, als in einer Klasse, in der das Verhältnis ausgeglichener ist.]

Frau Wagner: Ja, also, das ist auch in meiner Klasse extrem auffällig – ist sicher nicht repräsentativ – aber was mir eben bei diesen Kindern auffällt ist, dass die äh Mädchen aus den, besonders aus den Elternhäusern, die die islamische Religion haben, das sind eben bei mir auch die Mehrheit, dass die offensichtlich angepaßter erzogen sind, also verhalten sich angepaßter, sind einfach -

T.L.: Gehorsamer meinen sie damit?

Frau Wagner: Gehorsamer, sind meistens aufmerksamer im Unterricht, oder zumindest einfach leiser, also man hört sie nicht so sehr, man merkt nicht so

viel von ihnen, sie drängen sich nicht so in den Vordergrund, sie halten sich eher an Regeln, sie sind sozial auch meistens ähm ja, kümmern sich mehr um andere, sind hilfsbereiter, also da muß ich jetzt irgendwann mal stoppen – die Jungen haben sicher auch diese Fähigkeiten, aber die schaffen es meistens nicht in der Gruppe, sich so zu verhalten. Also da fällt auf, dass sehr viel Dominanzstreben – die Lehrerin soll jetzt mich dran nehmen, ich hab es besser gemacht als die anderen, ich will als erster drankommen also solche, also –

T.L.: Aber sie, als weibliche Lehrkraft fühlen sich schon akzeptiert, also es ist nicht so, dass äh dass es in so eine Richtung läuft?]

Frau Wagner: Das kriegt manchmal so eine Tendenz, aber so, wenn ich so etwas merke, steuer ich da ganz energisch dagegen, und ähm ja sicher, ist auch nicht leicht manchmal so die Autorität so aufzubauen, wenn so ein typisch männliches Verhalten da so überkommt, oder wenn man so das Gefühl hat, also der versucht jetzt mit mir genauso umzuspringen, wie mit seiner Mutter (lacht) – manchmal beobachtet man so ein Verhalten, wo man dann denkt: ach du liebe Zeit, ja, ähm gut, geht mich auch nichts an, wie's in den Familien aussieht, da will ich mich, kann ich mich auch nicht drüber äußern, den Kindern gegenüber, da, also das wäre natürlich fatal. Aber ich muß natürlich drauf bestehen, dass ich die Respektsperson bin, und dass ich als deutsche Frau der Chef bin in der Klasse.

Frau Wagner thematisiert ebenso explizit die geschlechtsspezifische Erziehung der Kinder aus muslimischen Familien. Auffällig ist, im Gegensatz zum Gespräch mit Frau König, die im gesamten Interview vorsichtige, überlegte und kontrollierte Art zu formulieren. Frau Wagner bewegt sich mit ihren Äußerungen meistens im Bereich der *political correctness*. Wann immer sie glaubt, allzu wertend oder unreflektiert gesprochen zu haben, relativiert sie sofort das Gesagte. Die Interviewsituation als solche gewinnt hier eine übermäßig starke Bedeutung. Ihre eingangs geschilderte Skepsis, sich auf ein Interview mit mir überhaupt einzulassen, bildet die Grundlage für den Aufbau ihrer Rede. Ihre schlechte Erfahrung mit der Journalistin und die daraus erwachsenen persönlichen Folgen, haben ihr die Brisanz des angesprochenen Themenbereiches deutlich vor Augen geführt. Sie möchte auf keinen Fall Aussagen treffen, die ihr als rassistisch, paternalistisch, ausländerfeindlich oder undifferenziert vorgeworfen werden könnten. Allerdings ist es genau dieser Mechanismus, der auf innere wie äußere Konflikte hinweist. An Stellen, die sie relativiert, ist eine Problematik vorhanden, die neben ihrer persönlichen Wahrnehmung, auch im gesellschaftlichen Kontext verankert ist. So vermeidet sie beispielsweise eine Generalisierung der Problemlage in ihrer Klasse: „*Ja, also, das ist auch in meiner Klasse extrem oder besonders auffällig – ist sicher nicht repräsentativ*“

– *aber [...]*“ Zunächst fällt auf, dass sie ihre eigene Wahrnehmung der Situation in ihrer Klasse mit dem Attribut „*extrem*“ beschreibt. Dann korrigiert sie sich, da ihr der Ausdruck offenbar kritisch erscheint (er könnte eine zu starke negative Wertung bedeuten), sie relativiert ihren ‚extremen‘ Eindruck durch „*besonders auffällig*“, was immer noch stark ist und einer weiteren Relativierung bedarf „*ist sicher nicht repräsentativ*“, die durch das „*aber*“ (die Klasse ist schließlich Realität, ich muß mich täglich mit denen befassen) wiederum eine Auflösung erfährt.

Die Relativierungen ihrer Äußerungen wirken paradox: sie haben bei näherer Betrachtung einen gegenteiligen Effekt. Sie betonen im hier behandelten Zusammenhang einen Themenbereich, welcher sozialen Sprengstoff vermuten läßt - zumindest weisen sie auf ausgeprägte Ambivalenzen hin.

Ähnlich verhält es sich mit der Betonung der positiven Eigenschaften von Mädchen aus muslimischen Elternhäusern. In ihrer Auflistung der, in ihren Augen, positiven Eigenschaften der Mädchen schwingt implizit eine Negativliste in bezug auf die Jungen mit. Frau Wagner spürt dies, gibt sich selber die Anweisung, damit aufzuhören und spricht, um ausgleichende Gerechtigkeit bemüht, den Jungen grundsätzlich die gleichen Fähigkeiten zu. Allerdings „*schafften*“ es diese „*meistens*“ nicht, sich „*in der Gruppe*“, also im Klassenverband, „*so*“ (→ deiktische Partikel zur Verankerung des Gesagten im schulischen Kontext: dem schulischen Rahmen angemessen) zu verhalten. Interessanterweise finden sich in der Auflistung jener als positiv empfundenen Merkmale der Mädchen ähnliche Bewertungsparameter, wie zuvor bei Frau Königs implizit vorhandenen ‚integrationsfördernden‘ Verhaltensweisen: „*offensichtlich angepaßter erzogen*“, „*sind meistens aufmerksamer im Unterricht, oder zumindest leiser, also man hört sie nicht so sehr, man merkt nicht so viel von ihnen, sie drängen sich nicht so in den Vordergrund*“ – auch hier geht es vor allem darum, nicht in Erscheinung zu treten, die Routine des Alltags nicht zu stören. Leistungsbezogene Angleichung spielt keine entscheidende Rolle. Frau Wagner erwähnt zwar kurz „*sind meistens aufmerksamer im Unterricht*“, korrigiert sich jedoch sofort, mit einer ganzen Sequenz von Attributen, die Unauffälligkeit postulieren. Betrachtet man die Äußerungen beider Interviewpartnerinnen, so

scheint hier eine ‚gelungene Integration‘ generell vor allem an der Unauffälligkeit der zu Integrierenden gemessen zu werden.

Die negativen Eigenschaften der Jungen werden unter dem Begriff „*Dominanzstreben*“ zusammengefaßt. Darin konzentriert sich der gesamte Konflikt westliche Frauen vs. muslimische Frauen, gegen den sich die Lehrerinnen bewußt und unbewußt auflehnen. Auch in der Sequenz „[...]ist auch nicht leicht, manchmal so die Autorität so aufzubauen, wenn so ein typisch männliches Verhalten überkommt, oder wenn man so das Gefühl hat, also der versucht jetzt mit mir genauso umzuspringen, wie mit seiner Mutter – manchmal beobachtet man so ein Verhalten, wo man dann denkt: ach du liebe Zeit [...]“ zeigt sich sehr deutlich, welche „kulturelle“ Diskrepanz in diesem Zusammenhang empfunden wird. Die Lebenswelten der Kinder und die der Lehrerinnen unterscheiden sich erheblich. Zum Erziehungsstil einer traditionell orientierten türkischen Familie heißt es in einer Untersuchung zum Sprachverhalten türkischer Migranten von Ahmet Toprak:

„Die Mutter ist an der Erziehung ihres Sohnes nicht beteiligt und daher braucht sie ihr Verhalten zu ihrem Sohn nicht zu verändern, anders als bei der Tochter. In dieser Zeit (ca. ab dem dritten Lebensjahr des Kindes) beginnt die Mutter, sich vom Vater zu unterscheiden; sie wird zärtlicher und nachgiebiger. Wenn der Vater etwas von seinem Sohn verlangt, befiehlt er; die Mutter aber bittet darum und schmeichelt ihm. Der Sohn kann sich der Aufforderung der Mutter entziehen und die Mutter darf ihn nicht bestrafen; einem Befehl des Vaters nicht nachzugehen, ist dagegen ausgeschlossen.“⁵⁰

In der näheren Beschreibung Frau Wagners, worin dieses Dominanzstreben der Jungen eigentlich besteht, nämlich „*die Lehrerin soll mich jetzt drannehmen*“, „*ich hab es besser gemacht als die anderen*“, „*ich will als erster drankommen*“ werden Ehrgeiz und Leistungsmotivation ausschließlich negativ beurteilt. In der zuvor geschilderten Unterrichtssituation werden Mehmet und Ali konsequent übergangen, was schließlich zu den verbalsexuellen Auswüchsen führt.

Das Streben nach Homogenität im Klassenraum entspricht einem dringenden Bedürfnis nach „Ruhe und Frieden“, was für die Lehrerinnen auch real die entscheidenden Arbeitsgrundlagen in der Klasse sind. Übertragen auf die Arbeitsweise der Institution Schule, die ihrerseits von den politischen Stimmungen und Diskursen abhängt, bedeutet dies allerdings

⁵⁰ Toprak, Ahmet 2000: *Sozialisation und Sprachprobleme: Eine qualitative Untersuchung über das Sprachverhalten türkischer Migranten der zweiten Generation*. Frankfurt/M: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation

eine Negation der ethnisch wie sprachlich heterogenen Zusammensetzung der Schüler gekoppelt an eine Weigerung, grundsätzlich entsprechende didaktische wie pädagogische Konzepte für den täglichen Regelunterricht zu entwickeln.

Allerdings spielt bei Frau Wagners sowie bei Frau Königs Interpretation des Schülerverhaltens der jeweils reale lebensweltliche Kontext der Kinder eine Rolle. Soziale Realität, gelebte Alltagserfahrung und Stereotype verstärken sich hier gegenseitig. Die Wechselwirkung zwischen diesen Ebenen sorgt für ein reziprokes Verstärken der stereotypisierten Wahrnehmung in spezifischen Bewertungsrastern. So entsprechen verbale sexuelle Beschimpfungen durchaus dem lebensweltlichen Kontext der benannten Jungen, sind jedoch im Kontext Schule in Deutschland unerwünscht, sie entsprechen hier nicht der gesellschaftlichen Norm.

„In der Türkei wird sehr oft beschimpft. Die Beschimpfungen betreffen zum größten Teil den sexuellen Bereich. Es werden sprachlich die Mutter, Schwester etc. <gefickt>; <in den Mund geschissen>, jemandem Homosexualität unterstellt. Zum größten Teil beschimpfen die Männer sich untereinander. Es ist eine Gesellschaftsnorm, dass im Beisein einer Frau nicht geschimpft wird (wird ‚manchmal‘ vergessen).“⁵¹

Auch Feridun Zaimoglu, deutscher Schriftsteller türkischer Abstammung, hat diese Thematik literarisch verarbeitet. So lässt er in „Koppstoff“ eine Protagonistin folgendes sagen:

„Die deutschen Flüche haben nicht die richtige Kraft. Man sagt hier nicht: Du schwanzgeringelter Sohn einer Hure, die ihr eigenes Monatsblut trinkt und davon besoffen wird und sich eine tote Ratte in den Hintern steckt! Die Flüche hier sind einsilbig und ordentlich wie eine aufgeräumte Kammer.“⁵²

Im Interview mit Herrn Dursun klingt dieser Aspekt in einer sehr kurzen Sequenz ebenfalls an:

Herr Dursun: Deutsch ist keine Bildersprache. Zum Beispiel Türkisch hingegen ist das, ja, und wenn man solche Dinge ähm im Deutschen hört, dann guckt man wirklich komisch. Es klingt im Deutschen einfach komisch. Was weiß ich, ähm, alte oder ex-Betreuungsfall von mir, ähm der sagte irgendwie immer, wenn die Mutter ihn genervt hat, meinte er, die hat schon wieder ‚Kopf gefickt‘ (lacht). Ich denke, also im Deutschen könnte man damit erst mal nicht viel anfangen – ‚Kopf ficken‘, aber ich kenn diese Redewendung vom Türkischen, ja, von daher wußte ich was er meint. So Fälle gibt’s oft, es

⁵¹ Yetimoglu, Meral 1995: Sexualität und Sprache. In: *Sprache und Migration*. Landesweite Fachtagung in Essen. Eberding, Angela (Hg.) Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 118

⁵² Zaimoglu, Feridun 1998: *Koppstoff*. Kanaka Sprak vom Rande der Gesellschaft. Hamburg: Rotbuch-Verlag. S. 94

gibt glaub ich auch ein Haufen Zeug vom Serbischen oder so - mittlerweile auch vom Russischen.

Zusätzlich zu den unterschiedlichen Verhaltenscodizes spielt in diesem Zusammenhang auch die soziale Schicht eine Rolle. Söhne aus einem muslimischen Bildungsbürgertum hätten wahrscheinlich weniger Schwierigkeiten, sich den erforderlichen Verhaltensweisen dem jeweiligen Kontext entsprechend anzupassen.

Ein weiterer Aspekt, den Frau König anspricht, ist die Beleidigung der Sippen. Sie erwähnt es im Zusammenhang mit den Streitereien der Jungen untereinander, die einerseits durch sexuelle Beschimpfungen und andererseits durch die Beleidigung der Familien hervorgerufen würden. Für die Lehrerin sind es zwei getrennte Bereiche, die jeweils als streit auslösende Momente eine Rolle spielen. Beide Verhaltensweisen hängen jedoch eng zusammen. Die Ehre der Familie spielt eine große Rolle, vor allem, wenn die Familien sich in engen Netzwerken aufhalten und Wert auf eine von ihnen konstruierte und als traditionell empfundene, den islamischen Werten verpflichtete Lebensweise legen. Die Ehre der Frauen hat für sie einen ganz besonderen Stellenwert und darf keinesfalls beschmutzt oder in Frage gestellt werden. Sexuelle Beleidigungen der Mütter bzw. Schwestern sind zugleich eine Ehrverletzung und müssen gesühnt werden.⁵³ „Echte“ Männer sind heterosexuell und die Unterstellung einer Homosexualität durch den Begriff „Arschficker“ ist ebenfalls eine Beleidigung der Ehre. Insofern hängen die sexuellen Äußerungen eng mit den Beleidigungen der Familie zusammen und stellen einen Komplex dar.⁵⁴

Die hier geschilderten Phänomene machen deutlich, wie es zu der Einschätzung kommt, Muslime seien schwerer zu integrieren als andere Migranten. Vor allem die von den Lehrerinnen empfundene Bedrohung der „westlich-liberalen“ Werte ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung. Ihre alltäglichen Erfahrungen verfestigen dieses Bild und damit auch ihre Abwehrhaltung. Sie behandeln Jungen aus muslimischen Kulturkreisen nicht immer nur als Schulkinder, die eben mehr oder weniger frech sind, sondern sehen in ihnen bereits diejenigen Männer, die in den

⁵³ Siehe auch Yetimoglu 1995: S.121

⁵⁴ Daneben haben die sexuellen Beschimpfungen noch weitere Funktionen innerhalb von Gesellschaften, in denen Sexualität einen tabuisierten Bereich darstellt, die jedoch für diese Arbeit eine untergeordnete Rolle spielen.

Augen der Lehrerinnen später für die Unterdrückung von Frauen verantwortlich sind.

Die Jungen hingegen erspüren diese Abwehrhaltung und versuchen dadurch erst recht mit unterschiedlichen Verhaltensstrategien die Aufmerksamkeit der Lehrerinnen auf sich zu ziehen. Im hier geschilderten Fall waren die skatologischen Tiraden der Jungen eindeutig darauf zurückzuführen, dass sie von der Lehrerin nicht beachtet wurden.

3.2. „Salat? Nein, das ist falsch!“ – Unterschiedliche Lebenswelten als Auslöser für Mißverständnisse zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

Parallel zu den im vorangegangenen Kapitel geschilderten Vorgängen geht der Sachkundeunterricht weiter. Die Lehrerin fordert die SchülerInnen auf Lebensmittel zu nennen, deren Geschmack als bitter wahrgenommen wird. Verschiedene Kinder nennen die bitteren „Klassiker“ Kakao und Kaffee. Ein Mädchen meldet sich und sagt: „Salat“. Die Lehrerin schaut sie entgeistert an und antwortet: „Salat? Nein, das ist falsch! Salat ist doch nicht bitter!“ Das Mädchen schweigt und man merkt ihr an, dass sie die Reaktion der Lehrerin nicht nachvollziehen kann. Ihr ist anzusehen, dass sie an dieser Stelle eine andere Erfahrung hat. Mir fallen spontan immerhin drei Sorten Salate ein, die bitter sein können: Löwenzahn, Chicorée, Radicchio. Diese Salatsorten werden neben vielen anderen beispielsweise im Mittelmeerraum häufig verwendet und weisen oft eine bittere Geschmacksnote auf. Hinzu kommt, dass die Geschmacksempfindungen von Kindern ohnehin noch nicht vollständig in den normativen Kategorien der Erwachsenen funktionieren. Rucola beispielsweise, ein Salat mit einer scharf-würzigen bis strengen Geschmacksrichtung, kann von einem Kind durchaus als „bitter“ wahrgenommen werden. Auch Basilikum kann in einer bestimmten Konzentration bitter schmecken. Obendrein spielen hier kulturell anders geprägte Geschmackswahrnehmungen ebenfalls eine Rolle. Die Eßgewohnheiten in einem afghanischen Haushalt unterscheiden sich erheblich von denen in einem eritreischen, diese wiederum von denjenigen in einem türkischen oder italienischen Haushalt. Nicht umsonst gibt es im Stadtviertel die eingangs beschriebene Vielfalt an Geschäften, die mit ihrem Angebot diese spezifischen Bedürfnisse bedienen.

Die zuvor geschilderten unterschiedlichen „Salatkonzepte“ symbolisieren unterschiedliche Lebenswelten sowie differierende Alltagserfahrungen. Die Lehrerin hat die Erfahrungen des kleinen Mädchens im Unterricht als falsch bezeichnet, anstatt darauf einzugehen und möglicherweise nach Salatsorten zu fragen.⁵⁵ Das wäre für alle in der Klasse bereichernd gewesen und hätte möglicherweise ein ganzes Spektrum an Lebensmitteln eröffnet, die auf differierende Eßgewohnheiten zurückzuführen gewesen wären. Sie hätte dem Mädchen (und dem Rest der Klasse) damit verdeutlicht, dass sie es und seine Lebenswelt ernst nimmt und sich dafür interessiert. Die Aussage „falsch“ hingegen bewertet die Erfahrungen des Mädchens implizit als nicht gängig, anders und fremd. Die Lehrerin hat die Antwort „Salat“ ferner nicht nur als nicht richtig bezeichnet, sondern auf einer emotionalen Ebene ihr Erstaunen über diese Antwort deutlich gemacht. Das Mädchen mag sich im Anschluß vielleicht überlegt haben, ob seine Vorstellung von bitter unzutreffend sein könnte, oder ob es das Wort nicht richtig eingeordnet hat - gefragt bzw. widersprochen hat es jedenfalls nicht mehr. Für Kinder können solche kleinen Ereignisse unter Umständen große Wirkungen haben, besonders dann, wenn sie sich in ihrer Existenz in Frage gestellt fühlen. Nach dem Prinzip der Chaostheorie, wonach ein Schmetterlingsflügelschlag in China in der Lage ist, einen Tornado in Florida auszulösen, können solche kleinen Begebenheiten, vor allem wenn dergleichen Dinge häufiger auftreten, negative Folgen auf das Selbstverständnis und damit das Selbstbewußtsein der Kinder haben. Dieses ist jedoch die unbedingte Voraussetzung für einen erfolgreichen und positiven Umgang mit Lernsituationen. Motivation, Lernwilligkeit, Aufmerksamkeit usw. sind einerseits unmittelbar an das Selbstwertgefühl gebunden und andererseits eng mit der Wertschätzung von außen verknüpft. Die Summe mißverständlicher Kommunikationssituationen im Grundschulalltag, beruhen zwar zum Teil auf Unkenntnis, wurzeln jedoch vor allem darin, dass die LehrerInnen innerhalb der Schulstunden im wesentlichen auf spezifische Wissenshaushalte zurückgreifen, die ihren eigenen Sozialisationsmustern in Deutschland entsprechen. Sie prägen so

⁵⁵ Die Lehrerin steht im übrigen nicht als neutrale Person die lediglich Inhalte vermittelt in der Klasse, sondern ist gleichzeitig eine legitime Repräsentantin der Mehrheit. Sie vertritt die von der Mehrheitsgesellschaft vorgegebenen Normen und verfügt somit über eine legitime Grundlage, bestimmte Lebensweisen als mehr oder weniger „falsch“ zu kategorisieren.

den Umgang mit Migrant*innenkindern als „Fremden“. Interessanterweise handelt es sich in der dargestellten Situation um eine Lehrerin, die zwar sehr wohl eigene familiäre Migrationszusammenhänge kennt, sie jedoch nicht für ihre alltägliche Arbeit in der Klasse nutzt. Im Gegenteil: Sie bezieht sich innerhalb des Interviews sogar auf ihre vorhandenen fremdsprachlichen Fähigkeiten, die sie bewußt nicht einsetzt, um zu verdeutlichen, dass „fremde“ Sprachen nichts im Unterricht zu suchen hätten. Fremdsprachliche bzw. fremdweltliche Fähigkeiten oder Erfahrungen werden grundsätzlich aus dem Unterrichtskontext ausgeklammert und als „nicht passend“, oder zum Teil noch stärker, als störend empfunden.⁵⁶ Das Aufgreifen dieser Kompetenzvorräte ist die Ausnahme. Vor diesem Hintergrund ist ein weiterer Anachronismus erwähnenswert: Schulfeste und sonstige Feiern, an denen sich die Eltern der SchülerInnen beteiligen, werden gerne und ausführlich geschildert. Gelobt wird vor allem die kulinarische Vielfalt der von den MigrantInnen mitgebrachten Speisen, die immer sehr üppig vorhanden seien. Frau König berichtet im Interview sogar von zwei Grillfeuern auf dem Schulhof: einer nur für Schweinefleisch, der andere für die weiteren Fleischsorten. Diese Festlichkeiten wurden mir generell immer mit Stolz geschildert. Meistens waren diese Berichte an die implizite Botschaft gekoppelt: „Wir mögen unsere Migrant*innen und interessieren uns für sie. Wir geben ihnen die Möglichkeit ihre Kultur darzustellen und machen Integrationsangebote.“ Von tatsächlicher Unkenntnis oder völliger Ablehnung kann daher nicht die Rede sein. Das Problem ist ein anderes: Die kulinarische und kulturelle Vielfalt auf Schulfesten wird mit dem Bereich der Folklore verknüpft, während im Unterricht in der Regel mit „objektiven“ und „wissenschaftlichen“ Kategorien gearbeitet wird, die im deutschen Kontext angesiedelt sind. Das „Fremde“ steht außerhalb des alltäglichen Unterrichtes, es hat folkloristischen, kuriosen und unterhaltenden Wert. Im (Schul)Alltag jedoch behindert es die reibungslose Vermittlung von Lerninhalten bzw. stellt eine Bedrohung der angestammten Werte dar. So erscheinen die differierenden Lebenswelten auch nur punktuell im Unterrichtsablauf und zwar immer im Rahmen einer Ausnahme bzw. einer Besonderheit. Alle von mir interviewten Lehrerinnen berichten über

⁵⁶ Die Interviewstelle wird in Kapitel 4.1. ausführlich zitiert. In diesem Kapitel geht es speziell um die soziale Dynamik, die aus dem Umgang mit den Sprachen der Migrant*innenkinder für diese resultiert.

Unterrichtssequenzen, in denen die „fremden“ Lebenswelten eine Rolle spielen und immer entsprechen sie diesem Schema des „außer-der-Reihe-selten-stattfindenden“:

Frau Auer: [...] Was halt ganz witzig ist, aber das sind peanuts, die, die passieren dann dreiundzwanzig mal im Jahr, wenn du dann halt das ‚happy birthday‘ Lied auf allen Sprachen rauskriegst, oder sowas, oder Mütter kommen und dann machste irgendwelche internationalen Feste und machst halt so kulturell – der eine macht da aus der Ecke was, oder ehm wie feiert man Weihnachten, ja, was gibt’s da für Bräuche oder so, aber das sind so punktuelle Sachen, die halt im Alltagsgeschehen auftauchen. Ansonsten bist du halt natürlich an unsere Gesellschaft in irgendner Form orientiert und eben alles über die deutsche Sprache [...]

Frau Peres: Also wir hatten’s jetzt ehm vor ein paar Monaten ging’s im Sprachbuch um das Thema andere Sprachen. Und in dem Zusammenhang wurde aufgegriffen, ähm wie anders die Schrift aussehen kann. Dann hat eine arabische Schülerin auch mal die arabischen Schriftzeichen angemalt, und da war dann Erstaunen: Oh das ist aber schwierig! Und die anderen haben es probiert nachzumachen und dann nicht so hingekriegt. Und dann haben die das vorgelesen. Da – punktuell mal, aber sonst eigentlich sehr wenig.

Frau Wagner: Also, die (Sprachen) spielen zum einen, also in meinem Unterricht eher wenig, es sei denn, ich greife mal was auf, was ich gelegentlich versuche, um den Kindern auch ihre Möglichkeit zu geben, sich mit ihrer, ja, mit ihren Fähigkeiten darzustellen. Also, wenn da z.B. einer erzählt, wir haben da ein griechisches Fest gefeiert, dann laß’ ich den auch erzählen davon, und wenn er dann auch erzählt, er hat da ein Gedicht aufgesagt, dann sag’ ich: Dann sag’ es doch mal bitte in der Klasse auf. Und keiner versteht ihn, was er da sagt, aber es klingt toll. Und die anderen Kinder sind dann auch sehr aufmerksam und hören sich das an und sagen: Oh, das klingt aber schön, das ist ja eine tolle Sprache dieses Griechisch. Und wenn er es schafft, dann übersetzt er es noch. [...] Also es ist, es sind dann mehr so inhaltliche Dinge, die ich dann mehr in den Unterricht einbeziehe, wie Feste, Bräuche, Lieder, vielleicht auch mal – oder eben dieses Gedicht.

Frau König: Gut, ich versuch’ schon manchmal ähm Themen aufzugreifen, um die Kinder, also, jetzt Afghanistan, die beiden Mädchen, die ham ganz oft erzählen können in der Kriegssituation [...] Oder der Bosnier, da vorne der Blonde mit dem runden Haarschnitt, der ganz kleine, die sehr sehr oft nach Bosnien fahren und dann auch erzählen, dass ich die erzählen lasse äh, was er dort alles erlebt, wie’s da aussieht, dass das Haus kaputt ist, dass sie bei der Oma wohnen und dass bei der Oma eigentlich auch die Hälfte (kaputt ist, Anm.d.A.), also so von zu Hause, oder von dem, was sie erleben. Oder der aus Schweden, der sehr, sehr viel von, also ganz interessant von der schwedischen Schule und vom Kindergarten erzählt und auch eigentlich da schon, ja erzählt, dass sie gewebt und gestickt und gestrickt haben in der ersten Klasse, und die das ja so toll finden. Jetzt weben wir also auch. Wenn ich irgendwo halt was höre, was sie von ihrer Heimat wissen, oder Amaniël hat ne Großmutter in Afrika besucht, die da irgendwo im Busch leben muß. Er hat da schon erzählt, also dass die Kinder wirklich ihn dann auch fragen können und sie in dem Moment schon wichtig sind, weil sie was zu erzählen haben, was die anderen nicht kennen, nicht erleben, und weil’s was besonderes ist. Also das versuch’ ich schon immer wieder auch mal aufzugreifen. Oder wir reden über die türkischen Feste und jeder erzählt

ausführlich, wie das zu Hause gefeiert wird, wenn „Bayram“⁵⁷ ist. Oder wir ham das auch schon mal in der Klasse gefeiert. Also wir gehen auch in die Moschee, besuchen aber auch die katholische Kirche, Weihnachtsskrippen betrachten und in die evangelische: Erntedank und so, also dass die das – wenn ich irgendwie was besonderes höre. Oder ich werd' jetzt, nachdem die Ai:e heute erzählt hat, dass die türkische Oma zu Besuch ist, werde' ich die schon noch mal irgendwann ein bißchen löchern, was sie die Oma fragen soll, dass sie das dann der Klasse erzählt, weil das schon etwas Besonderes ist, wenn jetzt die Oma aus der Türkei kommt und der Opa. Also das versuch ich aufzugreifen, um, ja, den Kindern so auch das Gefühl zu geben: Ich bin jetzt in der Beziehung schon etwas Besonderes. Also was positiv, äh, ich weiß was oder ich hab was erlebt und gesehen, was die anderen nicht wissen und nicht erlebt haben. Ach, es ist vielleicht n minikleiner Schritt, aber ich denk mir, das ist vielleicht doch so ein bißchen was, um Verständnis zu gewinnen. Oder wir haben Weihnachten gebacken, da waren Mütter da zum Plätzchen backen, also auch ein Vater, ein deutscher, waren deutsche Mütter und Omas. Und vier Wochen vorher haben wir Brot gebacken, da hab ich also ganz speziell türkische Frauen angesprochen, und die kamen dann ganz stolz zum Brot backen. Und das war für die türkischen Kinder halt wichtig: Meine Mama kommt, und die zeigt uns jetzt mal, wie das türkische Brot gemacht wird und so.

Was hier von den Lehrerinnen geschildert wird, sind situative Handlungsmuster, die in jedem Fall (moralisch) positiv zu bewerten sind. Die Lehrerinnen tun alles in ihrer Macht stehende, um den Kindern möglichst anerkennend zu begegnen und auch den jeweils unterschiedlichen Lebenswelten gerecht zu werden. Allerdings ist dieses Vorgehen stark von den individuellen Dispositionen der einzelnen Lehrkräfte und der Einstellung der jeweiligen Schule abhängig, in der sie agieren. Es gibt derzeit noch keine institutionalisierten Formen, auf die zurückgegriffen werden könnte.

Die Trennung in einen alltäglichen Arbeitsbereich und in einen außerhalb desselben basiert auf dem bereits in Kapitel 3.2. erwähnten *common sense*, wonach zwar fremden kulturellen Elementen durchaus mit Interesse begegnet wird, sie jedoch nicht selbstverständlich in den alltäglichen Ablauf eingebettet sind. Jede einzelne Schule ist als Subsystem im gesamten bildungsinstitutionellen Gefüge mit dieser Situation weitestgehend auf sich selbst gestellt.

3.3. „Heute sind wir Märchenforscher“ – Darstellung verschiedener Unterrichtssequenzen zum Problem der Interaktion

⁵⁷ „Şeker bayramı“ (Zuckerfest): Türkische Bezeichnung für das Fest des Fastenbrechens (idu-l-fitr) am Ende des Fastenmonats Ramadan. Diese Bezeichnung geht auf die vielen Süßigkeiten zurück, die die Kinder bei diesem Fest bekommen. (vgl. Lemmen, Thomas 2000: *Basis Wissen Islam*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. S. 66)

„Heute sind wir Märchenforscher. Wir bilden verschiedene Arbeitsgruppen, die in den Märchen nach unterschiedlichen Dingen schauen. Wer möchte denn nach Wundern suchen?“ (Frau König während des Unterrichts)

Deutschunterricht in der schuleigenen Bibliothek: Umgeben von voll gestellten Bücherregalen sitzen die Kinder an den Tischen und blicken ihre Lehrerin erwartungsvoll an. ‚Märchen‘, so lautet das Thema dieser Stunde. Um den Kindern ein Gefühl für die Struktur von Märchen zu vermitteln, lässt Frau König sie in Arbeitsgruppen nach spezifischen Merkmalen suchen, die für Märchen charakteristisch sind. Jede Arbeitsgruppe erhält zwei bis drei Märchenbücher und soll jeweils nach einem anderen Thema forschen: „Wunder“, „Zahlen“, „Gut und Böse“, „Erst arm dann reich“, „Happy End“, „Prinzen und Prinzessinnen“. Die Kinder finden sich zusammen und beginnen mit ihrer Recherche. Die Gruppen arbeiten sehr unterschiedlich. Zum Teil haben die SchülerInnen den Arbeitsauftrag nicht wirklich verstanden und blättern orientierungslos in den Büchern. Es wird gemurmelt und diskutiert. Einige der Märchen sind den Kindern bekannt, jedoch nicht annähernd so viele, wie man gemeinhin in der dritten Klasse einer deutschen Schule erwarten würde. Klassiker wie „Der Froschkönig“, „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“ oder sogar „Schneewittchen“ sind einigen Kindern neu, wie ich bei einem Rundgang durch die Gruppen erfahre. Auch der Umgang mit den Büchern als solchen ist sehr unterschiedlich. Einige der Kinder wissen, wie sie sich gezielt in den Büchern zurechtfinden, andere blättern ziellos darin herum. Letzteres betrifft nicht nur Kinder aus Migrationskontexten. Auch bei den deutschen Kindern sind Defizite dieser Art zu bemerken. So besteht die Gruppe mit den strukturiertesten und vollständigsten Ergebnissen unter den „Märchenforschern“ aus vier Mädchen unterschiedlicher Nationalität, deren Wortführerin eine Kolumbianerin ist.

Analog zu den beschriebenen an deutschen Normen orientierten Geschmackskategorien im Sachkundeunterricht funktioniert die Vermittlung der Märchenstruktur. Der interkulturelle Kompetenzvorrat der Kinder wird in der Unterrichtsgestaltung nicht berücksichtigt. Es mag sein, dass einige oder vielleicht sogar viele aufgrund mangelnder familiärer Förderung überhaupt keine „Märchenkompetenz“ mitbringen. Sprich, sie kennen möglicherweise auch keine Geschichten aus dem Herkunftsland ihrer Eltern. Dennoch würde es einigen sicher leichter fallen, sich auf die Thematik insgesamt

einzulassen, wenn die kontextuellen Bezüge nicht ausschließlich in der deutschen Märchenwelt verankert wären. Einzelne magische Fragmente beispielsweise könnten kulturübergreifend behandelt werden – auch wenn es sich um das Fach „Deutsch“ handelt. Schließlich gibt es auch eine Rezeptionstradition beispielsweise orientalischer Märchen in Deutschland.

Unter den weniger engagierten Kindern fällt mir besonders ein Mädchen auf: Leyla. Sie ist klein und zierlich, obwohl sie zu den ältesten in der Klasse gehört. Immer darauf bedacht höflich und unscheinbar zu sein, sitzt sie ruhig auf ihrem Stuhl und verfolgt mit großen Augen das Geschehen. Sie macht einen etwas verlorenen Eindruck auf mich. Während die anderen in ihrer Gruppe eifrig schwatzen, hält sie sich im Hintergrund. Zwei Mal versucht sie, am Gruppengespräch teilzunehmen: Ohne Erfolg. Jedesmal, wenn sie von Frau König gefragt wird, ob sie wisse was sie zu tun habe nickt sie mit dem Kopf und lächelt. Wird sie jedoch konkret auf ein Arbeitsergebnis angesprochen, weiß sie keine Antwort. Das gilt nicht nur für diese Deutschstunde – auch in anderen Unterrichtseinheiten nehme ich dieses Verhalten bei ihr wahr. Übrigens eine Beobachtung, die ich insgesamt bei mehreren Kindern mache. Apeltauer und Glumpler fassen diese Art von Verhalten unter dem Begriff „Kompensationsstrategien“ zusammen, die angewendet werden, wenn die sprachlichen Mittel der SchülerInnen in spezifischen Situationen nicht ausreichen:

„Wenn Kinder (gemeint sind Kinder aus Migrationskontexten, Anm. d. A.) Mimik und Gestik als Kompensationsstrategie einsetzen, bejahen oder verneinen sie unter Umständen Fragen, ohne sie wirklich zu verstehen. Lehrkräfte, die diese Strategie erkennen, vertrauen deshalb bei Verständnisfragen nicht auf ein Kopfnicken des Kindes. [...] Während Kommunikationsstrategien von Kindern als Sprachlernstrategien genutzt werden können, verwenden sie Kompensationsstrategien häufig als Sprachvermeidungsstrategien.“⁵⁸

In meinen Augen handelt es sich aber um noch mehr: Der Aspekt des „Nichtauffallensollens“, den ich in Kapitel 3.1. geschildert habe, spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine zentrale Rolle. Mehr oder weniger bewußt nehmen die Kinder die expliziten und impliziten Erwartungshaltungen der Lehrkräfte wahr. Sie haben ein sehr feines Sensorium für Atmosphärisches und richten ihr Verhalten danach aus, sofern sie nicht aktiv

⁵⁸ Apeltauer, Ernst; Glumpler, Edith 1997: *Ausländische Kinder lernen Deutsch: Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S.30

dagegen rebellieren, und selbst Rebellion wäre genaugenommen ein reaktives Verhalten. Im übrigen entspricht generell vor allem die Erziehung der Mädchen (und zwar nicht nur die der muslimischen) diesem Muster des „Nichtauffallensollens“.

Auch neigen viele dazu, sich zu melden, dann aber nicht zu wissen, was sie antworten sollen. Ich interpretiere dieses Verhalten als einen Motivationsimpuls der Kinder, die eigentlich am Unterrichtsgeschehen teilhaben und sich einbringen wollen, auch wenn sie nicht verstanden haben, worum es geht. Ich begreife es als eine Willensbekundung zum Mitmachen, als einen Fingerzeig, der die vorhandene Lernmotivation der Kinder zum Ausdruck bringen soll. Wie alle Kinder möchten sie wahrgenommen und anerkannt werden, heischen nach Bestätigung und Kontakt. Das gilt für Mädchen wie für Jungen gleichermaßen. Die in Kapitel 3.1. erwähnten geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Verhaltensweisen von Kindern aus muslimischen Elternhäusern nehme ich zwar auch wahr: Die Jungen agieren deutlich anders als die Mädchen. Vom affektiven Impuls her betrachtet unterscheiden sie sich jedoch nicht. Bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse in dieser Deutschstunde melden sich auch diejenigen Kinder, deren Resultate auf erhebliche Lücken hinweisen. Entscheidend für ihre weiteren Schulkarrieren bzw. im erweiterten Sinn ihre sozialen Karrieren ist der Umgang mit diesen unterschiedlichen Verhaltensweisen:

„Die Schule stellt ein großes Förderpotenzial für das Kind dar, und es ist wichtig, dass es sich akzeptiert fühlt und spürt, ‚etwas zu sein‘ und ‚etwas zu können‘. Besonders problematisch sind jedoch zwei Erfahrungen, nämlich die Erfahrung der ständigen Überforderung und zum anderen die Erfahrung fortwährender Erniedrigung.“⁵⁹

Neben den geschilderten Aspekten „Fremdheit“, „anderer Wertekanon einiger Migrantengruppen“, „geschlechtsspezifische Verhaltensweisen“ und der entsprechenden Einstellung der LehrerInnen, gibt es jedoch noch eine weit pragmatischere Ursache für Probleme im Unterricht und damit verbundene Benachteiligungen von Migrantenkindern: Würde jedes Kind bei jedem Sprachverständnisproblem tatsächlich die LehrerInnen befragen, bliebe nicht mehr viel Zeit für den Regelunterricht. Diese Schwierigkeit ist in der formalen Organisation der Institution Schule verankert. Die Lehrkräfte

⁵⁹ Eser Davolio, Myriam 2001: *Viele Sprachen - eine Schule*. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 15

stehen unter zeitlichem Druck, da sie in bestimmten Intervallen genau definierte Unterrichtseinheiten abgeschlossen haben müssen. Das zu erreichende Klassenziel am Ende des Schuljahres diktiert das Arbeitstempo und bedingt auch die Interaktion zwischen Kindern und LehrerInnen. Streßsituationen, die u.a. Ungeduld und schlechte Laune bei den Lehrkörpern bewirken können sind mit darauf zurückzuführen. Diese Auswirkungen auf die interaktionalen Prozesse im Klassenraum sind Effekte systemimmanenter Faktoren, die nur bedingt etwas mit individuellen Merkmalen der jeweils Lehrenden zu tun haben. Dieser Druck überträgt sich implizit und teilweise sehr subtil auf die SchülerInnen. Eine ungeduldige Äußerung wie *„Das ist doch jetzt nicht neu, das hatten wir letzte Woche schon. Wer es noch nicht kann, muß sich das zu Hause noch einmal anschauen.“* transportiert eine entsprechende Botschaft in den Klassenraum⁶⁰. Non verbale Hinweise der LehrerInnen wie ein genervtes Seufzen oder insgesamt der Bereich der Gestik und Mimik, können sehr effektiv Abwehr kommunizieren.

Ein weiteres Beispiel für dieses Problem beobachte ich während einer Vertretungsstunde bei Frau König. Die Stunde beginnt mit einer „Erzählrunde“. Die Kinder stellen ihre Stühle im Kreis auf und setzen sich. Frau König bittet die Kinder von ihrem Wochenende zu berichten. Sie eröffnet die Runde, indem sie von ihren eigenen Erlebnissen erzählt. Dann wirft sie mir einen kleinen Ball zu, was bedeutet, dass ich jetzt an der Reihe bin. Ein geschicktes Mittel, um mich in die Situation einzubinden. Ich schildere kurz, dass ich in der Klasse bin, um später eine Arbeit über die Schule zu schreiben und beantworte, wie zuvor in den anderen Klassen, die neugierigen Fragen der SchülerInnen. Einer der Jungen fragt: *„Was für Arbeit?“* Ich erkläre ihm, dass es eine Abschlußarbeit für ein Studium sei, die ca. hundert Seiten lang sein werde. *„Boah ey hundert Seite.“* Er entläßt geräuschvoll einen Luftstrom aus seinem Mund. Die Vorstellung hundert Seiten zu schreiben versetzt ihn in blankes Erstaunen. Ein Vorhaben, welches für ihn offenbar unerreichbar scheint. Nach dieser Würdigung meines Projektes reiche ich den Ball einem Mädchen weiter, das älter

⁶⁰ Natürlich ist es sehr schwierig zu differenzieren, wann ein solcher Satz berechtigt ist, und tatsächlich erzieherischen Wert hat, und wann die Wissenslücken auf migrations- bzw. schichtspezifische Faktoren zurück zu führen sind.

aussieht und größer ist, als die anderen. Es ist ein türkisches Mädchen, das sich sichtlich geniert und sich weigert zu erzählen. Sie gibt den Ball wortlos ihrer Nachbarin. Das nächste Mädchen redet flüssig und „normal“ Deutsch. Sie erzählt von der Großmutter, die gerade aus der Türkei zu Besuch sei. Sie freut sich über den Besuch und berichtet ganz selbstverständlich von ihren Erlebnissen. Anschließend schildert ein deutscher Junge einen Ausflug ins „Paronama“-Bad. Frau König korrigiert ihn: „P-a-n-o-r-a-m-a“. Er wiederholt „Paronama“. So geht das dreimal, bis er den Bogen 'raus hat. Schließlich meldet sich ein türkisches Mädchen und fragt nach der Bedeutung dieses Begriffes. Frau König seufzt und antwortet: *“Ach, das ist eben einfach nur der Name des Schwimmbades.”* Später im Interview spreche ich sie an einer passenden Stelle auf diese Sequenz an:

Frau König: [...] ja, dann hab' ich das halt schnell mit'm Satz erklärt, aber im Grunde bin ich sicher, die meisten ham das gar nicht verstanden. Man müßte das jetzt wirklich aufgreifen können, dass man das ausweiten könnte.

T.L.: Wie vorhin das Panorama?

Frau König: Ja, hab ich gedacht, fang ich gar nicht erst an, sonst kriegen wir die Runde nie zu Ende. Das war mir schon bewußt, dass ich das eigentlich erklären müßte.

T.L.: Nein, so meinte ich das jetzt nicht, aber das sind so Situationen.

Frau König: Nein, nein, nur das, das, genau das ist das Beispiel. Das sind die Situationen, wo, oh, manchmal denkt man: hoffentlich fragt keiner, damit ich weitermachen kann.

Solche Reaktionen sind ein Ergebnis von Überforderung, die allerdings den SchülerInnen negative Botschaften vermitteln. Bereits das Seufzen Frau Königs signalisiert dem Mädchen, dass ihre Frage eher eine Störung darstellt, als einen bereichernden Beitrag zum Unterricht, der auch ihren MitschülerInnen eine Hilfe sein könnte. Die offensichtliche Falschaussage der Lehrerin bezüglich des semantischen Inhalts des Begriffes unterstreicht weiterhin den Störungscharakter der Frage und hinterläßt bei der Schülerin ein Gefühl der Frustration. Ihr Motivationsimpuls wird ausgebremst und verpufft. Ferner verbleibt unklar, ob es sich bei der Unkenntnis dieses Wortes um ein Problem mangelnder Deutschkenntnisse handelt, oder um einen Begriff, der nicht zwingend in den Sprachschatz von Drittkläßlern gehört. Frau König reflektiert diese Situation im Interview selber. Sie räumt ein, zwar geistesgegenwärtig gewesen zu sein, aber dem Zeitdruck nachgegeben zu

haben. Sie benennt dieses Phänomen als eines der grundsätzlichen Probleme für ihre Arbeit in der Klasse.

3.4. „Ich geh‘ meinen Papa Handy“ – Sprachdefizite und Jugendcode

Bevor ich anhand einer kurzen Unterrichtsdarstellung sehr konkret auf die bemängelten Sprachdefizite der Kinder eingehe, möchte ich grundsätzlich folgendes zum Themenkomplex „Sprachdefizite“ bemerken: Zwischen verbaler und schriftsprachlicher Kompetenz der SchülerInnen besteht ein erheblicher Unterschied. Diese Feststellung beruht nicht allein auf den Beobachtungsergebnissen an der „Babelschule“, sondern wurde ebenfalls von den SchulleiterInnen im Rahmen der Evaluation „Mama lernt Deutsch“ geschildert. Dieser Unterschied scheint darin begründet zu liegen, dass die verbalen Kompetenzen sich an der Umgangs- bzw. Alltagssprache orientieren. Es entsteht der Eindruck eines halbwegs flüssigen Sprachgebrauchs vieler Kinder. Apeltauer und Glumpler fassen dieses Phänomen wie folgt zusammen:

„Wir stellen häufig fest, dass die spezifischen Zweitsprachenprobleme bilingualer Kinder nicht erkannt werden, weil die Kinder das sprachliche Register der Umgangssprache angemessen beherrschen. Die Kinder scheinen also flüssig deutsch zu sprechen und keine besondere Sprachförderung und auch keine Sonderbehandlung im Bereich der Leistungsbewertung mehr zu benötigen, wie sie durch die Erlasse der einzelnen Bundesländer festgelegt wurden [...]. Systematische Beobachtungen decken bei denselben Kindern jedoch vielfach Sprachvermeidungsstrategien auf. Das heißt:

1. Die Kinder benutzen nur einige wenige Begriffe und Formulierungen um sich zu verständigen.
2. Sie sprechen nicht in ganzen Sätzen und vermeiden auf diese Weise fehlerhafte Formulierungen.
3. Sie ersetzen Sprache durch Mimik und Gestik.
4. Sie signalisieren der Lehrperson auch dann mimisch und gestisch „Verstehen“ (z.B. durch Lächeln und Nicken), wenn sie eine Erklärung oder Anweisung nicht oder nicht vollständig verstanden haben, und imitieren die Handlungen der deutschen Kinder, um zu verbergen, dass sie dem Unterrichtsverlauf sprachlich nicht folgen können.“⁶¹

Während die meisten Kinder den Eindruck erwecken, sich verbal verständlich machen zu können und auch die wesentlichen Arbeitsanweisungen zu erfassen, wachsen die Schwierigkeiten während des Erwerbs der Schriftsprache stetig an. Sprache in Schriftform zu bringen stellt die Kinder vor gravierende Probleme, was auch mittels ihrer mangelnden

⁶¹ Apeltauer; Glumpler 1997: S. 34-35

Schreibmotivation zum Ausdruck gelangt, die ich beobachten konnte: Jedesmal, wenn innerhalb einer Unterrichtsstunde die Aufforderung zum Schreiben formuliert wurde ging ein allgemeines Stöhnen durch den Klassenraum. Die Kinder wissen, dass sie letztlich an ihrer schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sowie ihrer Rechtschreibung gemessen werden. Die „normsprachlichen“ Kenntnisse kommen im Schriftlichen erst richtig zum Ausdruck. Hier zeigt sich besonders deutlich und unwiderruflich, wie weit die sprachliche Kompetenz der SchülerInnen tatsächlich von der geltenden und verbindlichen Norm entfernt ist. Diese normativen Vorgaben sind es jedoch, woran ihre Leistungen sich zu orientieren haben. Sie stellen die zentrale Bewertungsgrundlage für die LehrerInnen dar. Den Kindern sind ihre eigenen Defizite sehr bewußt. Ihre Unzulänglichkeiten werden ihnen täglich vermittelt: bei der Kontrolle der Hausaufgaben, bei der Erledigung ihrer Arbeitsaufträge in der Klasse und im Rahmen von Klassenarbeiten. Die Rolle der Schrift, die die Kinder quasi entlarvt, führt dazu, dass sie diese größtenteils ablehnen. Ich möchte jedoch an dieser Stelle von der Schriftsprache erneut auf die verbale Kommunikation überleiten, die dennoch in vielen Fällen mangelhaft ist, und ein weiteres Mal die in Kapitel 3.3. geschilderte Erzählrunde aufgreifen. Am konkreten Beispiel der Äußerung eines türkischen Jungen stelle ich eine weitverbreitete Ausdrucksweise vor, die sich vor allem aus nicht vorhandener Sprachkompetenz ergibt:

Der Junge im Erzählkreis möchte eigentlich nichts mitteilen. Ich vermute, dass er den „Vorführeffekt“ spürt und ihn vermeiden will. Frau König interveniert jedoch und es gelingt ihr, ihn dazu zu überreden dennoch drei Sätze zu sagen: *„Samstag war isch in Straße Fußball spielen. Dann bin isch HL gegangen. Als isch rausgekomme, hat Freund Fahrrad gesitzt.“*, berichtet er. Die Lehrerin blickt mich vielsagend an.

Später im Interview erklärt Frau König diesen weit von der deutschen Hochsprache entfernten Sprachgebrauch gemäß ihrer persönlichen Wahrnehmung:

Frau König: [...] Die sprechen zu Hause dieses fürchterlich schreckliche Deutsch, was keiner in der Familie beherrscht.

Es gibt noch einige andere Kinder, die auf diese Weise reden. Sie lassen sowohl Präpositionen weg, als auch Artikel bestimmter wie unbestimmter Art. Ferner folgt die Bildung der Vergangenheitsform einer eigenen Logik. Diese Phänomene gehören zu den Ursachen, um deren Willen Kindern mangelnde

Sprachkompetenz attestiert wird. Die grammatikalischen Unzulänglichkeiten folgen allerdings bestimmten Regeln: in der geschilderten Sequenz sind es Präpositionen und Artikel, manchmal aber auch Hilfsverben, die mehr oder weniger konsequent wegfallen. Die sogenannte „Jugendsprache“, wie sie auch von dem comedy Duo „Mundstuh!“ persifliert wird, entspricht ebenfalls weitestgehend diesen Regeln. Hinzu kommen je nach sozialer Situation Worte, deren semantischer Gehalt umgedeutet wird (z.B. „kraß“ und „korrekt“ für „super“, „klasse“ etc.) bzw. bestimmte jugendsprachliche Partikeln (z.B. „boah“ und „ey“). Sowohl von den Lehrerinnen, als auch von den Experten, die selber Migrationserfahrungen haben, wird diese Thematik in den Interviews aufgegriffen:

T.L.: Und wie würden sie, wenn wir jetzt schon bei dem Thema Sprache angekommen sind, so erst mal ganz allgemein die Sprachfähigkeiten einschätzen – so bei Eintritt in die Schule?

Frau Peres: [...] Schwierigkeiten hatten allerdings einige Kinder, sich auszudrücken, also, weil das merkte man dann so im Gesprächskreis, dass irgendwie ihnen die Wörter fehlen, wenn sie erzählen wollen was sie am Wochenende erlebt haben. Oder von den Zeiten her, da ham se auch heute noch etliche – aber nicht nur die ausländischen Kinder – Probleme, sich auszudrücken. Also, so was die Zeiten angeht, die die Verben bilden, oder auch sehr viele so verkürzte Sätze. Das ist ganz extrem meiner Referendarin aufgefallen, als wir auf der Wegscheide waren, mit der Klasse, dass so kurz-äh Dreiwortsätze oder so, also, zum Beispiel hat eine Schülerin dann gesagt: Ich gehe meinen Papa Handy. Ja, also, da muß man sich die restlichen Teile selber wie ein Puzzle zusammensuchen, und sich fragen, was meint sie damit eigentlich? Also, so keine vollständigen Sätze – und mit Sätzen meiner Meinung nach, ham die Kinder sowieso Probleme.[...] Das ist mir bei einem Schüler aufgefallen, also ganz extrem, der redete wirklich nur, ich kann das gar nicht nachmachen, also ‚oh boah ey oh voll voll ey‘ nur so. Also, es kam überhaupt kein richtiger Satz. [...]

Auf meine Frage, worauf Frau Peres diese Situation zurückführt, erklärt sie diesen Umstand mit mangelnder Betreuung im Elternhaus bzw. mit mangelnder Kommunikation zwischen Eltern und Kindern. Ein Aspekt, der übrigens auch von den anderen Interviewpartnern insbesondere von Herrn Dursun und Herrn Yazar so formuliert wird. Frau Peres beklagt auch die Situation in Horten, in denen es ebenfalls zu wenige Sprachhandlungssituationen gebe, da diese Einrichtungen ebenso mit der sprachlichen Situation überfordert seien. Die Dimension der Jugendsprache ist ihr nur am Rande bewußt. Auf meine Frage, ob diese Ausdrucksweise vielleicht nicht unbedingt nur auf mangelnder Kompetenz beruhe, sondern möglicherweise auch eine Abgrenzungsstrategie sei, antwortet sie: „Ja,

mittlerweile hab' ich manchmal so das Gefühl, ich weiß nicht, ob das übertrieben ist. [...]“ Sie vergleicht die Sprechweise ihrer SchülerInnen mit der Ausdrucksweise in Comics und nennt in diesem Zusammenhang ebenfalls den Einfluß unkontrollierten Medienkonsums.

Ferner berichtet sie von einer Weiterbildungsveranstaltung an einem Gymnasium, bei der es um den Übergang der Kinder von der Grundschule auf eine weiterführende Schule geht. Ein zentrales Thema dieser Veranstaltung ist eine zu verzeichnende allgemeine Verschlechterung des sprachlichen Niveaus der SchülerInnen:

Frau Peres: [...] Also, ich war bei, als es um weiterführende Schulen ging, einer Veranstaltung in der Bettina-Schule, wo eben über diesen Übergang gesprochen wurde und was die erwarten und was sie als großes Defizit festgestellt haben, nämlich zum sehr großen Teil eben dieses Sprechen, Schreiben und so weiter – ham' sie so eine richtige Liste erstellt und dann ham wir in Gruppen zusammen gesessen und uns unterhalten. Und dann kam, das war für mich eigentlich auch sehr interessant, da kam auch zum ganz großen Teil 'raus, dass, ja dadurch dass zum Beispiel sehr viele Sprachprobleme, oder Kinder mit sprachlichen Problemen sind, dass allgemein das sprachliche Niveau gesunken ist. Was weiß ich, zum Beispiel als Beispiel wurde genannt dieses Jugoslawen-Deutsch ja, dass das dann so richtig „in“ ist, und dass auch die Kinder, die eigentlich Deutsch können, ja sich entweder zum Teil gar nicht trauen, dass dann so so, was weiß ich

T.L.: das ist uncool

Frau Peres: ja, ist uncool, oder dass die auch einfach kein, wirklich oft, keinen Gesprächspartner mehr haben auf gleicher Ebene, weil's in einer Klasse nicht genug gibt, die das auf so hohem Niveau – oder die so ausgewogen, oder mit so großem Wortschatz sprechen können. Also, dass die einfach nicht mehr richtig jemand haben zum Kommunizieren. Also im Gymnasium oder so ist das Problem ja dann wieder ein anderes, aber, also es kam von einigen Kollegen, das fand ich ganz interessant, also, dass die praktisch dann eigentlich sich gar nicht – dann so stehen bleiben – die verbessern sich dann sprachlich gar nicht. [...]

Dieses allgemeine Sinken des sprachlichen Niveaus wird auf den Einfluß der sprachlichen Praxis von Kindern bzw. Jugendlichen aus Migrationskontexten zurückgeführt. Frau Peres benennt dabei implizit zwei unterschiedliche Ebenen:

1. die Herausbildung eines spezifischen Jugendcodes
2. die Minderheitensituation muttersprachlich deutscher Kinder, die über einen „elaborierten“ Sprachschatz verfügen

Diese Art des von den LehrerInnen beschriebenen Jugendcodes (hier das „Jugoslawen-Deutsch“) wird in der Sprechwissenschaft auch als „*Crossing*“ bezeichnet:

„*Crossing* entsteht durch das Einbinden ethnischer Stilelemente aus den Sprachvarianten unterschiedlichster ethnischer Gruppen innerhalb eines sozialen Lebensraums. Über prosodische, lexikalische und phonetische Mittel werden sprachliche Elemente, die nicht zur normalen und alltäglichen Identität des Sprechers gehören als Stil- und Ausdrucksmittel in das eigene Sprechrepertoire aufgenommen. Durch das *Crossing* werden Kontextualisierungshinweise gegeben, so dass aus der Art der Sprachverwendung deutlich wird, zu welcher sozialen oder ethnischen Gruppe sich der Sprecher zugehörig fühlt, bzw. zu welcher Gruppierung er temporär zugeordnet werden möchte. Insbesondere unter ghettoisierenden Bedingungen von Großstädten tritt *Crossing* als stilgeschöpferisches Element auf.“⁶²

Die beiden zuvor genannten Ebenen sind eng miteinander verknüpft. Die Entstehung einer Jugendsprache, die sich anderer als deutscher Sprachvorräte bedient, ist in sozialen Umfeldern, die mehrheitlich durch Migrantenkinder geprägt sind, dominant. Die entscheidende „*peer-group*“⁶³ stammt aus nichtdeutschen Familien. Der alltägliche Umgang mit den Kindern in der Schule als „sprachdefizitäre Wesen“ trägt zu einer Verfestigung dieser Dynamik bei. Diese Kinder und noch stärker die Jugendlichen greifen vorhandene Sprachdefizite auf, definieren sie als ihren spezifischen Gruppencode und funktionieren die Defizite somit aktiv und gezielt zu einem kollektiven Distinktionsmerkmal um. Die jeweilige „*peer-group*“ prägt auf diese Weise sprachlich ihr Umfeld. Dieser Prozeß basiert auf einer kreativen Leistung der Kinder und Jugendlichen. Aus mangelnder Sprachkompetenz wird ein Akt der Sprachperformanz. Dieses Phänomen weist auf eine Strategie hin, mit der gesellschaftlichen Zuschreibung von Defiziten umzugehen und sich durch die Bildung eigener sprachlicher wie sozialer Normen innerhalb eigener Netzwerke von denjenigen der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen. Ihr Begriff von „cool sein“ folgt gruppenimmanenten Regeln und definiert sich über eine starke Abgrenzung von den Autoritäten. Interessant hierbei ist, dass sich die Kinder bzw.

⁶² Lachnit, Günther 2001: *Jugendsprache und Problemlösen*. Der Einfluß des Jugendsprachgebrauchs auf die Problemlösefähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Osnabrück: Der Andere Verlag. S. 31

⁶³ „Peer group“ bezeichnet die Gleichaltrigengruppe von Kindern und Jugendlichen in ihrer Funktion als Primärgruppe, in welcher der von den Familien initiierte Sozialisationsprozeß fortgesetzt wird. (vgl. Fuchs-Heinritz, W.; Lautmann, R.; Rammstedt, O.; Wienold, H. (Hg.) 1995: *Lexikon zur Soziologie*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 249)

Jugendlichen dennoch an der Sprache der Mehrheitsgesellschaft orientieren, die sie gemäß ihrer eigenen Vorstellungen umformen. Sie grenzen sich somit nicht allein von den Zuschreibungen und Autoritäten der Mehrheitsgesellschaft ab, sondern agieren gleichzeitig einen im Verhältnis zu deutschen Kindern und Jugendlichen durch die zusätzliche kulturelle Gemengelage potenzierten Generationenkonflikt mit ihren nichtdeutschen Familien aus. Sie bringen, aller Abgrenzung und allen Defiziten zum Trotz, ihr subjektives Gefühl einer teilweise spezifisch deutschen Zugehörigkeit zum Ausdruck. Dieser Aspekt wird konkret von Herrn Dursun im Interview angesprochen:

Herr Dursun: [...] Dann fallen ab und zu irgendwelche türkischen Wörter, aber ich denke, was diese Kanak-Sprache auszeichnet in Anführungsstrichen auszeichnet, ist, dass die Jugendlichen egal welcher Herkunft bestimmte Redewendungen meinerseits aus ihrer Sprache wörtlich ins Deutsche übersetzen. [...]

T.L.: Und so sprechen die untereinander?

Herr Dursun: Ja, ja, so sprechen die untereinander, egal welcher Herkunft. Also, zumindest die, die ich hab'. Es gibt wahrscheinlich auch bessere Schüler, höherwertige Schüler, an Gymnasium oder so, die sprechen vielleicht sauberer, keine Ahnung, mit denen hab' ich nichts zu tun.

T.L.: Das war jetzt gar nicht unbedingt meine Frage, sondern eher, ob die, also, wenn sich jetzt 'ne Gruppe gleicher Herkunft praktisch konstituiert, ob die dann in der Landessprache sprechen, oder ob sie das dann auch machen (diesen Jugendcode sprechen)?

Herr Dursun: Nein, das tun sie nicht. Sie sprechen hauptsächlich Deutsch.

T.L.: Ja, das war die Frage. Und warum glaubst du tun sie das?

Herr Dursun: Weil es ihre Sprache ist!

Herr Dursun bestätigt auf meine weitere Nachfrage, dass sich die Jugendlichen über das Deutsche definieren, obwohl sie von den Bildungsinstitutionen als defizitär wahrgenommen werden. Dieser Aspekt scheint mir von zentraler Bedeutung für den Entwurf von Identitäts- und Sprachkonzepten zu sein, die miteinander verknüpft sind. Die kreative Leistung, die mit dem Entwurf einer spezifischen Gruppensprache einhergeht und dem Prinzip des *Crossing* folgt, ist ebenso auf die Gestaltung von Identitätskonzepten übertragbar. Stichworte in diesem Zusammenhang sind „multiple Identität“ bzw. „hybride Identität“. Diesen Identitätskonzepten zufolge ist Identität kein starrer zu einem definierten Zeitpunkt erreichter

Zustand des Selbst, sondern stellt vielmehr ein dynamisches Konzept von Persönlichkeit dar, die in differierenden Kontexten situativ agieren kann und sich nicht als gespalten (im Sinne von „nicht ganz“ bzw. „nicht vollwertig“) empfindet. Diesen Fragen im einzelnen nachzugehen, würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

Die Zusammenhänge von Sprache, Identität und sozialer Stellung innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges liegen auf der Hand. Die dargestellten Phänomene und das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Interaktionsebenen im „Mikrokosmos Schule“ weisen auf die Komplexität und Vielschichtigkeit gesellschaftlichen Umgangs mit (ethnischen) Minderheiten und wiederum deren eigener Verhaltensmuster und –strategien hin.

In Kapitel 4.1. werde ich eingehender und auf einer anderen Ebene das soziale Spannungsverhältnis, welches sich aus den unterschiedlichen Sprachen der Kinder ergibt, erläutern. Dieser Themenkomplex hängt eng mit den hier geschilderten Phänomenen zusammen.

Verstummung
für Celan

*Meine Sprache
grenzt mich ab
ich habe sie aufgegeben*

*Mit deiner
Verfaulen mir
Die Gefühle im Bauch*

Gino Chiellino

Konfliktlinien und Sprachprobleme

Nachdem im vorhergehenden Kapitel auf der Mikroebene konkret einige Phänomene der sozialen Dynamik im Schulalltag vorgestellt wurden, möchte ich an dieser Stelle einen Ebenenwechsel vollziehen und vier wesentliche Themenbereiche eingehender diskutieren, die sich aus der täglichen Begegnung Schule/SchülerInnen ergeben. Vor dem Hintergrund der thematischen Gewichtung dieser Arbeit erscheint es mir grundlegend, die folgenden vier Themenblöcke komprimiert darzustellen und mit ihrer Hilfe existierende Konfliktlinien und ihre Verknüpfung mit Sprachproblemen zu illustrieren:

- Das Verhältnis Mehrheitssprache vs. Minderheitensprache(n)
- Die Perspektiven der LehrerInnen
- Die Perspektiven der MigrantInnen
- Die Strategien der Institution Schule im Umgang mit Heterogenität

Zuvor möchte ich jedoch noch einige allgemeine Bemerkungen über die Einschulung der Kinder anfügen, die eine Zäsur in ihrem Leben darstellt. Damit soll noch einmal knapp die soziale Bedeutung des Schuleintritts sowie der institutionelle Umgang mit Kindern aus Migrationskontexten zusammengefaßt werden:

Mit ihrem ersten Schultag treten sie in einen Prozeß des erweiterten Spracherwerbs ein. Sprache ist nicht mehr ausschließlich ein Medium der alltäglichen Kommunikation mit einem mehr oder weniger vertrauten sozialen Umfeld, sondern ist mit einem Mal in einen größeren Kontext eingebettet. Primäre Anforderung an die Kinder ist, neben dem Erwerb erster

mathematischer Kenntnisse, der Erwerb der Schriftsprache einerseits und der Ausbau ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeiten andererseits. Für diesen Prozeß werden didaktische Konzepte genutzt, die von einer weitgehend homogenen deutschen Schülerschaft ausgehen. Sie richten sich an Schüler, deren Sprachkompetenzen bei der Einschulung dem Durchschnitt deutscher Sechsjähriger entsprechen und bauen darauf auf.

„In sogenannten >multinationalen Regelklassen< sind Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, einem Deutschunterricht ausgesetzt, der für sie nicht konzipiert worden ist. Sie werden nach Richtlinien unterrichtet, die für einsprachige deutsche Kinder gedacht sind, mit Lehrmaterialien, die das Deutsche als Muttersprache voraussetzen, von Lehrkräften, die für den muttersprachlichen Unterricht ausgebildet sind. Die unterschiedlichen Bemühungen zur schulischen Integration nichtdeutschsprachiger Kinder haben noch kein Konzept erbracht, das deren sprachlichen Lernbedürfnissen und denen der deutschen Kinder gleichermaßen gerecht wird. Es gibt nach wie vor getrennte Didaktiken für Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, getrennte Ausbildungsgänge, obwohl die Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Die „Interkulturelle Erziehung hat bisher keine schlüssigen Vorschläge zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache anzubieten.“⁶⁴

Für Abweichungen von der Norm, womit Kinder aus Migrantenfamilien mit geringeren Deutschkenntnissen gemeint sind, existieren spezielle Förderprogramme.

„Eine spezielle Förderung ausländischer Kinder ist nach wie vor nur an den Grundschulen, den Haupt- und Sonderschulen vorgesehen. Nur Schulen dieses Schultyps erhalten zusätzliche Mittel für Ausländerförderung.“⁶⁵

Dieses Zitat verdeutlicht die konzeptionelle Anlage dieser Maßnahmen. Der Grundgedanke ist immer noch der eines institutionalisierten Nachhilfeunterrichts für Ausnahmefälle: es handelt sich gewissermaßen um eine Art „*trouble-shooting*“, mit dem Ziel die ursprünglich homogene Idealsituation wieder herzustellen. Diese Maßnahmen bleiben systemimmanent und negieren langfristige sowie grundsätzliche durch Migrationsprozesse evozierte Veränderungen an manchen Schulen. Wem die Hilfsangebote an den Grundschulen nicht ausreichen, so der Tenor, der kommt ohnehin nicht an eine weiterführende Schule.

⁶⁴ Belke, Gerlind 1999: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 2

⁶⁵ Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf 2002: *Institutionelle Diskriminierung*. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich, S.103

4.1. „Was bringt mich weiter? Die Sprache der Eingeborenen!“ – Das Verhältnis Mehrheitssprache vs. Minderheitensprache(n)

Herr Yazar: Man ist der Eindringling, das muß man sich mal vorstellen, und der Eindringling ist immer unerwünscht, das spüren die Kinder auch. Das haben wir alle gespürt, also, egal wie unsere Biographien dann verlaufen sind. So jetzt sitzen wir im Klassenraum und man existiert weiter als Eindringling – problembehaftet. Das ist das Eine – nur, bringt mich das weiter, wenn ich das erkenne? Es bringt mich nicht weiter! Was bringt mich weiter? Die Sprache der Eingeborenen⁶⁶, der Mehrheitsgesellschaft, ob ich mich zu dieser Gesellschaft zugehörig fühle oder nicht.

Im folgenden werde ich auf den Aspekt der Diglossie eingehen. Diglossie bezeichnet hier, wie in Kapitel 2.3. vorgestellt, eine sozial konfliktive Situation, die aufgrund einer gesellschaftlichen bzw. politischen Bewertung von Sprache entsteht. Die Sprache der Mehrheitsgesellschaft ist unabdingbar für gesellschaftlichen Erfolg. Ohne diese Sprache ist es für die benannten Migrantenkinder faktisch nicht möglich, das Bildungssystem zu durchlaufen. Sie befinden sich in einer Situation, in der ihre Herkunftssprachen eher ein Hindernis darstellen, als einen Indikator für Kompetenz.⁶⁷ Die Zugehörigkeit zu spezifischen Sprachgruppen, wie z.B. Türkisch, Serbisch, Tamil, afrikanische Varietäten u.a. wirkt außerdem häufig stigmatisierend. Das Sprechen einer solchen Sprache „entlarvt“ den Sprecher als Mitglied einer oftmals stigmatisierten sozialen Gruppe. Aus dieser Situation resultieren auf individueller Ebene soziale Konflikte, um die es im folgenden geht:

Bei der Betrachtung von Sprache als Plattform für soziale Zuschreibungen im Zusammenhang mit der Grundschule, geht es primär darum, die gesellschaftlichen Bewertungen hinsichtlich der Mehrheitssprache (→prestigebehaftet) bzw. der Minderheitensprachen (→stigmatisierend, wenig hilfreich für gesellschaftlichen Erfolg) genauer zu analysieren. Im Mittelpunkt steht dabei der Aspekt einer alltäglichen Diglossiesituation, mit der sich viele der SchülerInnen aus zugewanderten Familien spätestens bei

⁶⁶ Herr Yazar greift mit der Verwendung des Wortes „Eingeborene“ einen Begriff aus der kolonialen Terminologie auf. Er verortet sich auf diese Weise als „Zugereister“, als externer Beobachter der „einheimischen“ Verhältnisse. Er nimmt gewissermaßen die Rolle eines (gewiß nicht wertfreien) Ethnologen ein. Allein über seine Benutzung dieses Begriffes ließe sich ein eigenes Kapitel schreiben.

⁶⁷ Dies betrifft nicht die „Prestigesprachen“ Englisch und Französisch.

ihrem Eintritt in die erste Klasse konfrontiert sehen.⁶⁸ Auf welche Weise nun prägt diese Diglossiesituation den Alltag der Kinder?

Die Einschulung ist für die Migrantenkinder häufig mit einem Schock verbunden. Das betrifft selbst solche, die bereits einen Kindergarten besucht haben und sich verbal gut auf Deutsch verständigen können. Ihnen wird relativ plötzlich ein ganz spezifisches Leistungspensum sowohl inhaltlicher Art, als auch auf der Ebene sozialer Kompetenzen abverlangt. Das gilt zwar grundsätzlich für alle Kinder, betrifft jedoch in potenziierter Form Kinder aus Migrationszusammenhängen. Das folgende Zitat aus einem Interview mit einer der Grundschullehrerinnen zeigt die teilweise krasse Diskrepanz zwischen vorschulischem und schulischem Alltag auf:

Frau Auer: [...] Es ist in dem Moment, in dem du hier stehst, in der Schule, und wirst eingeschult, kriegst du halt so einen richtigen Gong – was du kannst und was ein anderer kann. Ja, also selbst wenn du im Kindergarten warst. Dort kannst du dich ja noch relativ rausziehen aus allem, weil eigentlich will keiner was von dir, ja, du mußt mal ein bißchen mitbasteln, dann gehst du ein bißchen mit raus, ein bißchen mitkneten, und ein bißchen mitkochen, aber im Grunde genommen will keiner was von dir. Jetzt stehst du hier, deine Sprachkompetenzen sind halt super schwach und dann ist es nicht nur eine Situation, in der ich mit einem neuen Kindergefüge zurecht kommen muß, wie auch immer, sondern die wollen gleich was von mir, ja, und durch die Zeugnisse im zweiten Schuljahr, die Noten, die wir jetzt halt wieder geben müssen, kommt das halt noch krasser. Also ich hab' mir im „Viertel“ über sowas im zweiten Schuljahr überhaupt noch keine Gedanken gemacht, wer ein Wiederholer sein könnte.⁶⁹

Solange der Lebensmittelpunkt der Kinder noch die Familien sind, befindet sich ihre Konfrontation mit der Mehrheitsgesellschaft auf einem recht unbewußten und stark gefilterten Niveau. In der Schule jedoch müssen sie sich von heute auf morgen nicht nur mit einer außerfamiliären Autorität auseinandersetzen, deren Machtbefugnisse höher stehen, als die der Familien, sondern sie befinden sich zusätzlich in einer Situation, in der ihre ursprünglichen Kompetenzen (sprachlicher wie lebensweltlicher Art) keinerlei

⁶⁸ Allerdings kommt bei nicht wenigen dieser Kinder noch ein weiterer Aspekt zum Tragen: Sie kommen aus Familien, in denen bereits zwei Sprachen gesprochen werden, oder in denen so gut wie gar nicht gesprochen wird, d.h. ihre Kenntnisse in vermeintlichen Herkunftssprachen sind nur rudimentär vorhanden, oder es sind Kenntnisse einer Varietät des Herkunftslandes, die ebenfalls nicht den dortigen normsprachlichen Kriterien entsprechen. Diese Kinder, in Deutschland sind es insbesondere Marokkaner bzw. Migranten aus arabischsprachigen Ländern, können weder der deutschen Normsprache, noch derjenigen des Herkunftslandes gerecht werden.

⁶⁹ Anmerkung zum Zitat: die Bemerkung, Frau Auer habe sich im „Viertel“ über die Versetzung einzelner Kinder noch keine Gedanken gemacht, bezieht sich auf die Tatsache, dass es in den letzten Jahren keine Verpflichtung gab, in den ersten beiden Schuljahren Noten zu erteilen. Dieses Jahr ist die Verteilung von Noten im zweiten Schuljahr wieder obligatorisch, was einige Konflikte aufwirft.

Stellenwert mehr haben. Und nicht nur das: von ihnen wird, jedenfalls an dieser Schule, zusätzlich verlangt, ihre eigenen Sprachen während der Unterrichtszeit nicht mehr zu sprechen. Auch nicht bei der Arbeit in Kleingruppen o.ä.. So gibt es an dieser Schule ein regelrechtes Verbot, sich im Klassenraum in den Herkunftssprachen zu unterhalten:

T.L.: Welche Rollen spielen denn die anderen Sprachen in der Klasse?

Frau Peres: Eine Rolle insofern, als die Kinder dann schon mal untereinander Türkisch reden, wenn sie sich etwas erzählen wollen, oder ne Frage haben, also, und das dann auch in Türkisch zum Teil tun. Es ist aber von Anfang an das strikte also Verbot eigentlich, weil wir gesagt haben, wir sprechen eine Sprache, die alle verstehen. Ich sprech jetzt auch nich, ich hab' dem portugiesischen Schüler, ich hab' den Kindern das so erklärt: Ich sprech' mit dem auch nich Portugiesisch, dann würdet ihr, die anderen, alle nichts verstehen. Also, wir ham uns drauf geeinigt eigentlich, dass wir ne Sprache sprechen, die alle verstehen, mehr oder weniger.

oder in einem weiteren Interview:

Frau Wagner: Also die Kinder können nur sehr – gut, sie switchen natürlich auch, also in der Form, dass sie z.B. im Unterricht, dass ein Kind merkt, gut, der Nachbar versteht was nicht, da kann es schon mal passieren, dass er es ihm dann schnell auf Türkisch erklärt. Nur, dann versteh' ich jetzt wieder nichts. Dann weiß ich nicht: hat er es ihm jetzt richtig erklärt, und dann muß ich natürlich wieder nachfragen: bitte, wie war das? Nochmal auf Deutsch! Ich besteh' eigentlich auch drauf, dass im Unterricht Deutsch gesprochen wird. Damit sich da nicht solche Inseln bilden.

Dieses Verbot, die Herkunftssprache zu sprechen, ist gleichzeitig ein Hinweis auf gezielte Strategien der Schule, die heterogene Situation in den Klassen zu entschärfen. Diese Tendenz zur Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache in den Schulklassen hat auch Gogolin während ihrer Forschung festgestellt:

„Laut ihren Ausführungen legten die Lehrerinnen Wert auf die Einsprachigkeit im Unterricht. Ein bilingualer Sprachgebrauch der Kinder untereinander erschien für sie nur noch in Ausnahmefällen sinnvoll. Hinter diesen Anschauungen steht ein <<endliches>> Konzept von Zweisprachigkeit. Dieses Konzept birgt in sich die Vorstellung, dass bilinguale Sprecher sich nur solange ihrer an sich voneinander getrennten Sprachsysteme gleichzeitig bedienen, bis ihre Erstsprache durch die erreichte Zweitsprachenkompetenz funktionslos geworden sei. Am Ende eines so gedachten Sprachlernprozesses hätte die Zweitsprache die Erstsprache abgelöst und der Sprecher einen individuellen Sprachwechsel vollzogen.

Dies ist eine weitverbreitete alltagstheoretische Auffassung von Bilingualität. Sie orientiert sich an der Vorstellung von der Einsprachigkeit des Menschen. Danach braucht auch ein zweisprachiger Mensch diese Fähigkeit nur solange, bis er die Zweitsprache hinreichend <<beherrscht>>. Aus der Sicht dieses Konzepts von Zweisprachigkeit ist die völlige Abwesenheit eines multilingualen Sprachgebrauchs im Unterricht nicht ungewöhnlich. Sie wird als sprachlich kompetentes Verhalten der Kinder begrüßt.“⁷⁰

⁷⁰ Gogolin; Neumann 1997: S. 154

Es geht jedoch nicht allein darum: Neben der Tatsache, dass die Kinder in der Schule mit ihrer defizitären Stellung umgehen müssen, lernen sie implizit allein durch die Negation ihrer Sprachen, dass ihre familiären Lebenswelten insgesamt nicht der gewünschten Norm entsprechen und eher ein Hindernis darstellen. Diese Stigmatisierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer wenig prestigeträchtigen Gruppe kann wiederum zu Aggression und/oder einer Abkehr von den Normen der Mehrheitsgesellschaft führen. Die Frustrationen, denen die Kinder teilweise ausgesetzt sind, mindern deren Lern- und Arbeitsmotivation, sowie die Bereitschaft zu „positivem“ sozialen Verhalten.⁷¹ Folgende Sequenz während einer der beobachteten Pausen verdeutlicht diesen Zusammenhang.

Ein kräftiger türkischer Junge, dessen häufige Beschäftigung das Drangsalieren anderer Kinder ist, und mit dem ich bereits eine Gesprächssequenz unmittelbar vor der hier geschilderten hatte, befindet sich wiederholt im Begriff, kleine Mädchen zu verschüchtern:

Dann geht der Große wieder zu den kleinen Mädchen, die sich nun schüchtern an die Wand des Schulhauses drücken. Er schaut sich nach mir um. Ich runzle die Stirn, winke ihn zu mir heran und bedeute ihm, sich neben mich zu setzen. Erstaunlicherweise kommt er und nimmt tatsächlich neben mir Platz. Ich lächle ihn an und frage freundlich: ‚Na, was machst du denn da?‘ Er zuckt mit den Achseln und blickt auf den Boden. Er weiß nicht, was er von mir halten soll. Ich frage ihn in welche Klasse er geht. In die dritte, verrät er mir. Dann frage ich ihn, wie alt er sei. Elf Jahre, sagt er. Ich sehe ihn erstaunt an. ‚Bin sitzen geblieben.‘ Ich frage ihn, wie er heißt, und was er in der Schule am liebsten macht. ‚Ich heiß‘ Mustafa und Mathe mach‘ ich gern.‘ Dann frage ich was er am wenigsten mag. ‚Deutsch!‘, ist seine prompte Antwort. Ich frage warum. ‚Kann ich nich‘ so gut.‘ Ich frage, ob er in den Türkischunterricht geht. Er bejaht. ‚Und - macht dir das Spaß?‘ ‚Ja‘, sagt er, ‚das is‘ geil. Ich geh‘ freiwillig.‘ Ich frage weiter, wie er es fände, wenn auch Deutsche in die Türkischstunden kämen. Er sieht mich an wie das Kaninchen die Schlange. In seinen Augen habe ich offenbar etwas total abwegiges gesagt. Er überlegt einen Moment und sagt dann: ‚Mmmh ja, warum nich.‘ Sehr überzeugt wirkt er allerdings nicht. Ich gehe noch weiter und sage, dass ich kein Türkisch könne, und dass er ja in dieser Hinsicht viel mehr könne als ich. Er ist baß erstaunt.

Der dominanteste Aspekt in dieser Sequenz ist das Verhältnis dieses Jungen zum Deutschunterricht. Deutsch ist bei vielen Kindern das verhaßteste Fach. Dies ist ein Eindruck, der sich während meiner Beobachtungen im Klassenraum mehrfach verifizieren läßt, und den mir auch die Lehrerinnen

⁷¹ Dieser Aspekt ist komplex. Neben den rein sprachlichen Problemen spielen schichtspezifische Faktoren ebenfalls eine zentrale Rolle. Der Umgang der Bezugspersonen mit den Kindern ist natürlich ebenfalls entscheidend.

bestätigen. Mustafa drückt - stellvertretend für viele - seinen Frust über das Deutsche aus. Während meiner Unterrichtsbeobachtungen stelle ich fest, dass das allgemein aufkommende Stöhnen im Klassenraum insbesondere die Aufforderung zum Schreiben betrifft. Mustafas Formulierung, dass er es eben nicht so gut könne, drückt explizit lediglich einen Aspekt aus: den der Kompetenz. Implizit schwingen hier aber deutlich mehr Ebenen mit. Der Deutschunterricht ist für diese Kinder eine wiederkehrende Konfrontation mit ihrer Andersartigkeit. In diesem Fach konzentrieren sich vorhandene Konfliktlinien. Im Interview mit Frau Wagner erwähne ich diese Pausensequenz:

T.L.: Ich hatte neulich ein Gespräch mit einem Jungen, der eigentlich in die vierte Klasse hätte gehen müssen, jedoch erst in der dritten war. Den hab' ich gefragt: Na, was macht dir denn in der Schule am meisten Spaß? Und der sagte ganz spontan, also sofort: Mathe! Und dann hab' ich ihn gefragt: und, was macht dir überhaupt keinen Spaß? Da kam dann genauso prompt und spontan: Deutsch! Und das fand ich bemerkenswert.

Frau Wagner: Mmh, ja, die Vermutung wollte ich auch gerade äußern, weil das bei vielen Kindern bei mir auch so ist. Also das sind, denk' ich mal, Kinder, die, sag ich mal, noch so versteckte Sprachschwierigkeiten haben, die man nicht so richtig wahrnimmt, wo man denkt: das müßte der doch jetzt verstehen, das müßte doch funktionieren. Ehm, wo aber äh das für das Kind offenbar doch mit soviel Schwierigkeiten oder irgendwelchen inneren Widerständen verbunden ist, diese Sprache zu benutzen und mit ihr zu arbeiten, dass es dann bei solchen Fächern wie Mathematik, wo eben der sprachliche Anteil sehr reduziert ist, einfach mehr Spaß hat. Das ist genau die Beobachtung, die ich auch gemacht habe. Da gibt's einige Kinder in der Klasse und auch Tendenzen bei vielen Kindern, wo es genau darauf hinaus läuft, dass es eben mehr Motivation, mehr Spaß gibt bei Sachen, wo eben nicht diese Sprachhemmnisse dazwischen stehen.

Geht man davon aus, dass das Sprechen einer Sprache mit emotionalen, identitären Aspekten verknüpft ist, so stellt sich die Situation der Kinder aus Migrationskontexten mit ihrem Eintreten in eine deutsche Grundschule als äußerst konfliktbeladen dar: Befanden sie sich vorher schon in einer diglossischen Situation, so verschärft sie sich mit dem Tag der Einschulung erheblich.

Über den Deutschunterricht manifestiert sich mehr noch als in anderen Fächern ein Bewußtsein der Andersartigkeit und des allgemein geringeren Wertes, der den Sprachen und damit den Lebenswelten der Kinder entgegengebracht wird. Der Deutschunterricht hat neben der reinen Vermittlung einer Sprache und eines damit einhergehenden „kulturellen“ Erbes (deutsche Märchen, Geschichten aus dem deutschen Alltag usw.)

hohen symbolischen Charakter. Er stellt gewissermaßen das Konzentrat derjenigen Dinge dar, denen die Kinder der Minderheiten im gesamtgesellschaftlichen Kontext ebenfalls gegenüber stehen. Der im gesellschaftlichen Diskurs immer wieder konstruierte Dualismus Migranten vs. Deutsche findet in der Gegenüberstellung der Mehrheitsprache vs. den Minderheitensprachen im Klassenraum seine Entsprechung: das „kulturelle“ Erbe (Fabeln, Märchen, Glaubensvorstellungen usw.), ein bislang unzureichend erlerntes sprachliches System und die Deutschlehrerin als Repräsentantin dieses Gefüges.

In der beschriebenen Sequenz bringt außerdem die Überraschung hinsichtlich des Vorschlags, auch deutsche Kinder könnten doch eigentlich am Türkischunterricht teilnehmen, die von den Kindern empfundene Geringschätzung ihrer Lebenswelten zum Ausdruck. Das Erstaunen darüber, dass sich Deutsche für Türkisch interessieren könnten, dass es denkbar wäre, deutschen Kindern Türkisch beizubringen, zeigt die Internalisierung des damit assoziierten Minderwertes. Bereits mit seinen elf Jahren hat Mustafa den für ihn scheinbar unüberwindbaren Dualismus verinnerlicht und richtet seine Handlungen danach aus. Möglicherweise kompensiert er dieses Gefühl der Minderwertigkeit über seine Machtposition unter den Kindern. Hier ist er schließlich der Chef.

Ein Effekt der diglossischen Situation ist folgender: Die Kinder sind sich darüber im Klaren, welcher gesellschaftlichen Kategorie sie angehören, und was sich damit verbindet. Sie eignen sich diese Kategorien an und identifizieren sich zum Teil damit. Diese Tatsache taucht in den Interviews mit den Lehrerinnen meistens auf der Metaebene auf, wird in einem dieser Interviews allerdings explizit benannt:

Frau Wagner: [...] Ich hab' festgestellt, dass gerade bei den ausländischen Kindern das Bewußtsein, äh bei den Kindern ausländischer Herkunftsfamilien, das Bewußtsein sehr stark ist: ich muß hier was leisten, ich will es auch zu was bringen, ich will nicht als der Ausländer aus dem „Viertel“ dastehen.

T.L. Mmh, das ist den Kindern klar –

Frau Wagner: Das ist vielen Kindern schon sehr bewußt, hab' ich das Gefühl, was ich sehr schade finde, weil man ihnen dadurch natürlich auch, weil da ein Druck auf den Kindern lastet, den sie wirklich nicht verdient haben. Ehm, besonders schlimm war es jetzt auch, haben mir die Kinder erzählt, gerade vor ein oder zwei Wochen, am 1. Mai, haben sie mir erzählt, dass die Tage vorher ein Lautsprecherwagen durch's „Viertel“ gefahren ist, wo Nazi-Parolen

gebrüllt wurden, und Ausländer raus-Parolen, und die Kinder kamen zu mir in die Schule, völlig verstört, und haben mir gesagt: was ist denn jetzt, was haben die gegen uns, sind wir jetzt weniger Wert und müssen wir jetzt hier verschwinden und machen die uns jetzt fertig? Oder was passiert mit uns? Also auf die ein oder andere Weise kommt die Botschaft rüber, dass sie nicht so viel Wert sind, dass sie schlechtere Chancen haben. Auch bei der Schulwahl hat man es jetzt sehr stark gemerkt, große Ängste bei den Eltern: wo muß ich mein Kind unterbringen, damit es überhaupt irgendeine Chance hat – egal, ob es jetzt die geeignete Schulform ist, oder nicht, ich muß dafür sorgen, dass mein Kind irgendwie da durch kommt und irgendeine Chance hat, obwohl es Ausländer ist.

Während meiner Beobachtungen gewinne ich ebenfalls den Eindruck, dass den Kindern ihre Situation deutlich bewußt ist. Folgende kleine Episode in einer „Fünf-Minuten-Pause“ zwischen zwei Unterrichtseinheiten bringt dies zum Ausdruck:

Durch Gelächter und Gerede in einer Ecke des Klassenraumes werde ich auf eine Gruppe von Mädchen aufmerksam. Eines der Mädchen reicht gerade Fotos herum. Auf den Bildern ist folgendes zu sehen: eine Gruppe von Kindern auf einem Pferdehof, Mädchen in Kostümen beim Bauchtanz, einzelne Kinder beim Reiten und dergleichen Motive mehr. Ich frage nach, wo denn das sei und ob es sich um Urlaubsfotos handele. Nein, es sei nicht „normaler“ Urlaub, sondern eine Hortfahrt der Einrichtung „Kids im „Viertel““ auf einen Pferdehof im Schwarzwald. Da ich ausschließlich ausländisch anmutende Kinder auf den Bildern sehe, frage ich nach, wer da alles mitgefahren sei. Die Antwort kommt ganz selbstverständlich: *„Das war eine Fahrt für ausländische Kinder“*.

Eigentlich eine sehr harmlos anmutende kleine Episode. Was mich jedoch hat hellhörig werden lassen, ist der Ausdruck des Mädchens *„Fahrt für ausländische Kinder“*. Diese Aussage steht wieder für die Verinnerlichung des Dualismus Ausländer/Inländer oder Migranten/Deutsche. Die Kategorie „Ausländer“ wird von institutioneller Seite häufig reproduziert und von den Kindern automatisch übernommen. Wollte man es werten, käme man nicht umhin zu sagen, dass diese Fahrt sicherlich ein sehr gut gemeintes Angebot für diese Kinder war. Vielleicht war es sogar die einzige Möglichkeit, mancher Familie die Erlaubnis für die Teilnahme ihres Kindes an der Fahrt zu entlocken. Fest steht dennoch, dass die benannten Kategorien, generiert durch die diskursive Praxis auf beiden Seiten, in solchen Handlungen ihre Entsprechung finden. Ein ständiger Reifikationsprozeß zugunsten des Dualismus findet auf diese Weise statt.

Für die Kinder geht mit diesem Bewußtsein eine Ambivalenz einher, die sie zum Teil auch in Loyalitätskonflikte stürzt. In Kapitel 3.1. habe ich die Sippenbeleidigungen mit sexuellen Beleidigungen und damit einhergehenden

Ehrverletzungen in Verbindung gebracht. Eine weitere Ursache für diese Rangeleien könnte ebenfalls in der permanenten Wiederholung und Festschreibung des Gegensatzes Einheimische/Fremde liegen. In der Empfindungswelt der Kinder sind die affektiven Bindungen zur familiären Umgebung auch durch die dortige Sprachvarietät im Identitätskonzept verankert. In der Schule hat dieses Konzept jedoch keine Gültigkeit mehr. Hier sind vor allem die Sprache und Sitten der Mehrheit wichtig. Diese Sippenfehden nun stellen möglicherweise einerseits ein Nachleben der ausgrenzenden Vorbilder dar, indem die Kinder selber aktiv ausgrenzend handeln und andererseits Loyalitätsbekundungen den eigenen Lebenswelten gegenüber, indem sie den tradierten Ehrbegriff der Familien reproduzieren. Abschließend möchte ich in diesem Zusammenhang kurz auf einen Aspekt aus der Sprechwissenschaft hinweisen, demzufolge das Sprechen an sich immer an soziale Bedingungen geknüpft ist. Diese Bedingungen stellen den Kontext dar, innerhalb desselben ein Sprecher eine jeweils spezifische soziale Rolle einnimmt. Das folgende Zitat verdeutlicht vor diesem Hintergrund die Situation der SchülerInnen aus zugewanderten Familien:

„Die gesellschaftlich gesteuerte Entwicklung des Selbst beim Kind als auch die zeitlich folgenden Vorgänge der Sozialisation vollziehen sich in sozialen Rollen. [...] Die Ausbildung von sozialen Rollen als Teil unserer Identitätsfindung manifestiert sich im kommunikativen Akt als ‚Sprechrollen‘, da ‚soziale Rollen als soziale auf Kommunikation angewiesen sind.‘ D.h. nach Geissner, es gibt kein rollenloses Sprechen, weil ‚Sprechen notwendigerweise vollzogen wird in und durch die sozialen Muster von Sprache und ‚Spreche‘, so dass folglich das ‚Ich als Ich‘ sich weder ungebrochen in die Kommunikation auslegen kann, noch – als ‚identisches‘ Ich – ‚spurlos‘ in den sozialen Mustern aufgeht.‘ Da es ‚keine Kommunikationsform gibt, die ein für alle Mal und überall ‚stimmt‘, ist ein Ziel im interkulturellen Lernprozess, die Kompetenz des Sprechrollenwechsels anzustreben. Die Fähigkeit zur Differenzierung im situationsangepassten (Sprech) Rollenverhalten beeinflusst die Sprechhandlung und kann über ‚Gelingen oder Mißlingen von Sprechhandlungen‘ entscheiden. So steht der/die Migrant/in vor der Schwierigkeit, neben den ‚funktionalen‘ Lernprozessen, der sprachsystematischen Beschäftigung den individuellen ‚Sprechrollen-Spielraum‘ zu erhöhen. Die ‚sprecherischen Ausdrucksmittel wirken in Sprechhandlungen zusammen‘, bedeutungstragend im Umgang mit den Sprechrollen. Die Kompetenz zum kreativen und flexiblen Umgang mit den sprecherischen Ausdrucksmitteln (melodische, dynamische, temporale, artikulatorische) erfordert vom/von der Lernenden großes Engagement beim Zu- und Hinhören, Beobachten, Ausprobieren, Üben etc. und vor allem Geduld und Frustrationstoleranz.“⁷²

⁷² Eberhart, Sieglinde 2001: Sprechen in der Fremde: Zur Kommunikationssituation russischer Immigrant/innen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Barthel, Henner (Hg.): *Sprechen und*

4.2. *„Der Lebensalltag ist ganz anders als von ‘nem deutschen normal groß werdenden Drei bis Fünfjährigen.“ – Wie nehmen die Lehrerinnen die sprachlichen und lebensweltlichen Realitäten der Migrantenkinder wahr?*

Die Art und Weise wie sich die Lehrerinnen über die SchülerInnen und ihre jeweilige sprachliche sowie lebensweltliche Situation äußern, weist auf erhebliche Ambivalenzen hin. Individuelle Vorstellungen über das Leben dieser Kinder und die tägliche Arbeit mit ihnen prägen ihre Sichtweise, die immer auch von dem (legitimen) Wunsch begleitet wird, optimale Arbeitsbedingungen in den Klassen herzustellen.

So konstruieren sie in den Gesprächen und auch in den Unterrichtssequenzen einerseits Kategorien, die den bereits mehrfach erwähnten Dualismus Migranten vs. Deutsche bedienen, während sie sich andererseits um eine differenzierte Beurteilung der Situation der Kinder bemühen und versuchen sich dementsprechend in ihrer Arbeitsweise an die Situation anzupassen. Diese Unterschiede bzw. Widersprüche in der Wahrnehmung und Beurteilung der Kinder werde ich im ersten Teil dieses Kapitels anhand einiger Interviewsequenzen genauer betrachten und analysieren.

In einem weiteren Schritt stelle ich die formulierten Mißstände sowie die Desiderata hinsichtlich des Schulalltags und der Lehrerausbildung in komprimierter Form vor.

Wahrnehmung der lebensweltlichen und sprachlichen Kontexte der Kinder

Anhand der folgenden Interviewsequenz werde ich exemplarisch eine zentrale Dynamik innerhalb der Wahrnehmungsmuster illustrieren. Sie taucht in allen Interviews mehr oder weniger explizit auf und schlägt sich auch im Umgang mit den SchülerInnen nieder. Die vorgestellte Sequenz stammt aus dem allerersten Teil des Interviews mit Frau Auer und bezieht sich auf die Eingangsfrage nach ihrer allgemeinen Einschätzung der Sprachkompetenzen ihrer SchülerInnen:

Frau Auer: [...] und das sind halt hauptsächlich die Familien, die aus Ländern kommen, wo Frau halt nicht so vor die Tür darf, sag‘ ich jetzt mal, da es keiner

hört, kann ich's ja so sagen, wo in der Familie nicht so Deutsch gesprochen wird, oder nur ganz wenig Deutsch; die Kinder auch nicht unbedingt jetzt im Fußballverein oder sonstwo sind. Also praktisch sobald sie aus der Schule raus sind, nach drei, vier Stunden pro Tag, also Zeitstunden, wieder in ihrer Sprache weiterleben, sag ich jetzt mal, und einfach auch in dem Tempo keinen Fuß auf den Boden kriegen. Also, ich mein' das deutsche Kind lernt deutsch, immer mehr, also, Grammatik, Rechtschreibung usw., das türkische oder was auch immer Kind geht nach Hause und hat eben nur die vier Stunden und ist dann voll wieder in seinem Hintergrund, ja, sprachlich und kulturell halt. Ja, und deswegen sind wir halt hinterher, gut, dass die Kinder möglichst dann in'n Hort gehen, oder hier in die Hausaufgabenhilfe, oder in irgendwelche Vereine mit möglichst äh deutschen Kindern. Also, multikulti ist halt auch fein, weil sie sich auf die deutsche Sprache einigen müssen. Aber sie geben sich halt gegenseitig keine Sprachmodelle, ja. Es ist halt immer gut, wenn du halt deutsche Kinder dabei hast, die einfach von der Struktur halt ein Sprachmodell darstellen. Weil im Elternhaus ist es unheimlich oft nicht gegeben. Also, hier kommen auch Eltern, die sind super verzweifelt, weil sie halt sagen: Was soll ich machen? Ich kann teilweise, also, entpuppen sich tatsächlich als Analphabeten. Oder sie sind halt so schwach, dass sie nicht helfen können.

Nachdem Frau Auer in wenigen Sätzen die Schwachstellen der Kinder benennt (sind nicht in der Lage grammatikalisch richtig zu sprechen; verstehen es nicht, ganze strukturierte Sätze hervorzubringen), stellt sie eine unmittelbare Verbindung zwischen diesen Schwächen, Schulanmeldungen von Kindern, die noch nicht in Deutschland sind und denjenigen Nationen her, „wo Frau halt nicht so vor die Tür darf“. Ihr ist durchaus klar, dass es der *political correctness* widerspricht, eine solche Formulierung zu wählen. Sie beruft sich jedoch auf die Vertraulichkeit des Gespräches, und äußert ihre Wahrnehmung gewissermaßen unter vorgehaltener Hand nach dem Motto: Jetzt sind wir unter uns und können mal ganz unverblümt die Dinge wirklich beim Namen nennen. Die Tatsache, dass diese Position sofort zu Beginn des Interviews auftaucht spricht für den Stellenwert, den Frau Auer dieser Problematik beimißt. Die Wahrnehmung bzw. Konstruktion des Gegensatzes Frauen in westlichen Kulturräumen vs. Frauen aus muslimischen Hintergründen habe ich in Kapitel 3.1. aufgrund einer konkreten Unterrichtssituation bereits geschildert. Da diese Thematik jedoch von zentraler Bedeutung ist, greife ich sie erneut auf und diskutiere sie noch differenzierter: Die Stellung der Frau in den unterschiedlichen kulturellen Systemen stellt gewissermaßen den Nukleus dar, um den weitere Faktoren angeordnet werden, die als problematisch gelten. Der Topos der untergeordneten Stellung der Frau in islamisch geprägten Gesellschaften wird zum vorrangigen Erkennungsmerkmal und gleichzeitig zum

Charakteristikum muslimischer Werte. Die vermeintlich kulturelle Rückständigkeit muslimischer Gesellschaften wird auf diese Weise legitimiert⁷³ und darauf aufbauend die absolute Unverträglichkeit mit westlich/liberalen Werten. Die Ereignisse des 11. September 2001 haben diesem Bedrohungsszenario weiteres Legitimationsmaterial hinzugefügt. Ohne den Begriff des Islam explizit zu benennen, wird deutlich, auf wen sich Frau Auers Beschreibung bezieht. In der hier zitierten Passage gruppiert sie eine ganze Reihe von Verhaltensweisen um diesen Kern. Sie möchte damit die Geschlossenheit der jeweiligen Familiensysteme zum Ausdruck bringen: In den Familien wird kein Deutsch gesprochen, die Kinder sind keine Mitglieder in Sport – oder sonstigen Vereinen und verbringen die meiste Zeit des Tages in diesen (fremden) Strukturen, woraus ihnen Nachteile für ein Bestehen in der hiesigen Gesellschaft erwachsen. Während deutsche Kinder einen permanenten sprachlichen Kompetenzzuwachs verzeichnen könnten, verbleibt das *„türkische oder was auch immer Kind [...] voll in seinem Hintergrund, ja, sprachlich und kulturell halt.“* Allerdings reiht sie die *„was auch immer“* - Kinder, die nicht zwingend alle aus muslimischen Kontexten stammen, implizit in die gleiche Kategorie ein. Die Stellung der Frau in muslimischen Gesellschaften erlangt eine relevante symbolische Bedeutung und wird so zum allgemeinen Merkmal bzw. zum Symbol für der/die/das bedrohliche Fremde erhoben. Die Dynamik zwischen alltäglicher Wahrnehmung und Kategorisierung läßt den Schluß zu, dass die Position der Frau als Schlüsselcharakteristikum in diesem spezifischen Kontext einen idealtypischen Charakter im Sinne Max Webers annimmt.

Einen weiteren wesentlichen Themenkomplex stellt der eng mit der Stellung der Frau verknüpfte Bereich der familiären Lebenswelt dar. Frau Auer⁷⁴ konstruiert in ihrer diskursiven Praxis einen starken Kontrast zwischen schulischem Alltag und familiärem Umfeld der Kinder. Die Familien werden als sozialisationsbehindernde Instanzen wahrgenommen, deren Einfluß durch staatliche oder private Institutionen (Hort, Hausaufgabenhilfe, Vereine) gemindert werden soll. Frau Auer benennt in diesem Zusammenhang das

⁷³ Diese Sichtweise basiert auf einer paternalistischen Grundeinstellung, wonach die Überlegenheit westlicher Werte als gegeben empfunden wird.

⁷⁴ Frau Auer steht hier stellvertretend für alle InterviewpartnerInnen sowohl im Zusammenhang mit dieser Arbeit, als auch mit der bereits mehrfach erwähnten Evaluation.

Problem der mangelnden Sprachkompetenz von Migrantenkindern, das auf diese Weise behoben bzw. verringert würde, meint jedoch gleichzeitig eine Annäherung an eine den Werten der „deutschen“ Gesellschaft entsprechende Lebensweise, kurzum das, was gemeinhin unter Integration verstanden wird und von Friedrich Merz (Fraktionsvorsitzender CDU/CSU) unter dem fragwürdigen und kontrovers diskutierten Begriff „Leitkultur“ subsumiert wurde. Dieser Aspekt der Vergesellschaftung von Erziehung ist in allen Interviews präsent. Im Zuge der öffentlichen Diskussionen um die Einführung der Ganztageschule findet er sich ebenso im politischen Diskurs wieder.⁷⁵

Frau Auer: [...] Das sind halt einfach Familien, wo die Kinder sich halt so'n Stück weit sich selber überlassen wurden, ja, und du mußt jetzt nicht, mußt die nicht auf Schule dahingehend vorbereiten, dass du mit denen das kleine Einmaleins übst, ja, aber dass du die motorisch irgendwie dann noch gezielter mal in 'ne Richtung bringst, ja. [...] Also, es wird sich ja oft nicht gekümmert. Dann sind die Väter weg, dann gibt's noch zwei kleine Babys, dann müssen Fünfjährige oder Sechsjährige auf ihre kleinen Geschwister aufpassen und das sind ganz andere, der Lebensalltag ist ganz anders als von 'nem deutschen normal groß werdenden Drei bis Fünfjährigen, sag ich jetzt mal. Und wenn die dann nicht im Kindergarten waren, also wir haben schon genug Probleme mit Kindergartenförderung, also hier gibt's auch Kindergärten, die unterschiedlich auf Schule vorbereiten [...]

In diesem zweiten Abschnitt vermischen sich ebenfalls unterschiedliche Ebenen: Die von Frau Auer benannten Probleme werden von ihr im Zusammenhang mit zugewanderten Familien wahrgenommen. Sie benennt explizit den Gegensatz zu „*nem deutschen normal groß werdenden Drei- bis Fünfjährigen*“. Die Dinge, von denen sie spricht tauchen ebenfalls explizit wie implizit in allen mit den LehrerInnen geführten Interviews auf - auch in denjenigen im Zusammenhang mit der Evaluation „Mama lernt Deutsch“.

Allerdings ist zu bemerken, dass viele der von den LehrerInnen geschilderten Probleme eher durch Schichtspezifika erklärt werden können, als ausschließlich durch „kulturelle“ Faktoren. Problematisch hierbei ist, dass sich diese beiden Ebenen vermischen und MigrantInnen vor diesem Hintergrund die Rolle von Repräsentanten ihrer Herkunftsländer einnehmen. Das heißt ArbeitsmigrantInnen ohne höhere Bildungshintergründe bzw. aus ländlichen Gegenden - also aus gesellschaftlichen Schichten, die auch in den Herkunftsländern eher einem bildungsarmen Milieu angehören - werden

⁷⁵ Er betrifft allerdings alle Kinder, nicht lediglich jene aus Migrationskontexten.

gleichzeitig als Störfaktoren und jeweils als ethnische Kollektive wahrgenommen. Daraus ergibt sich dann ein Bild „der Türken“, „der Afrikaner“, „der Jugoslawen“ usw.⁷⁶, „die“ kein Deutsch können, sich nicht angemessen um ihre Kinder kümmern, allgemein das sprachliche Niveau an den Schulen verschlechtern, sich nicht adäquat verhalten usw. usf. Die ethnischen Gruppen mit den jeweils spezifischen kulturellen Eigenheiten lassen sich recht einfach als Kollektive wahrnehmen, charakterisieren und mit einem entsprechenden Stigma behaften. Der Komplexität der realen Situation wird damit jedoch nicht hinreichend entsprochen. Diese Art der Wahrnehmung ist, je nach individuellen Voraussetzungen, bei manchen LehrerInnen ausgeprägter vorhanden als bei anderen. Grundsätzlich schwingt sie jedoch latent in allen Interviews mit.

Auf der anderen Seite betonen die InterviewpartnerInnen ihre Unvoreingenommenheit den nichtdeutschen Kindern gegenüber. Sie berichten einhellig, im großen und ganzen keine gravierenden Unterschiede in den Leistungen zwischen deutschen und nichtdeutschen Kindern festzustellen. Bei Verhaltensauffälligkeiten seien es sogar in vielen Fällen die deutschen Kinder, die schwieriger seien bzw. bei denen dies gehäufiger auftrete als bei nichtdeutschen:

Frau König: [...] Am allerschwierigsten sind wirklich - so auch materiell und von der ganzen Ausstattung – muß ich sagen, im Moment die deutschen Kinder von Müttern, die von Sozialhilfe leben. Also, das ist ganz auffallend in meiner Klasse. Auch in meiner letzten Klasse. Oder auch so aus Gesprächen unter Kollegen, wenn wir uns manchmal so gegenseitig Fälle erzählen. Dann gibt's ja auch ganze Familien, wo dann mehrere Kinder an der Schule sind und wir reden darüber, wo wir wissen, die andere Kollegin hat ein Geschwisterkind. Teilweise sind die Mütter dann auch - ja, psychisch eigentlich schon sehr gestört. [...] Also, wir haben etliche Kinder, die so Therapien machen, die vom Jugendamt mitbetreut werden.

Mit Empathie schildern die LehrerInnen im Verlauf informeller Gespräche teilweise Einzelschicksale. Grundsätzlich wünschen sie sich, die Kinder mehr fördern zu können:

Frau Wagner: Also, es müßte einfach von vornherein ein Konzept da sein und ein System von Unterricht, oder ein System von Schule, das berücksichtigt: wir haben diese Situation und wir wissen, wie damit umzugehen ist, und so machen wir das jetzt auch. Weil das Wissen darum ist eigentlich da, die Methoden sind da, und auch die Konzepte sind da.

⁷⁶ Migranten aus höheren Bildungsschichten bzw. Eliten, die in Banken oder anderen Firmen beschäftigt sind hingegen, fallen im Alltag nicht so sehr auf. Außerdem haben sie ihre Kinder häufig in privaten oder internationalen Schulen untergebracht.

Woanders wird es praktiziert, in anderen Ländern. Also, man hat ja jetzt durch die PISA-Studie erfahren, wie so etwas funktionieren kann, wie auch eine Zweisprachigkeit problemlos funktionieren kann. Aber da müßte eben ein ganz anderes Schulsystem her. Ich persönlich würde mich auch nicht sträuben gegen eine Ganztageschule, wenn sie denn flächendeckend eingeführt wird, um auch diesen Unterricht ein wenig zu entzerren, um diesen Kindern auch Luft zu geben. Die müssen sehr viel leisten, wenn sie hier mit der zweiten Sprache konfrontiert werden und dann darin ihre schulische Leistung erbringen sollen. Das ist ein enormes Pensum, eine enorme Belastung für die Kinder. Man kann ihnen auch dadurch helfen, dass man das ein bißchen mehr über den Tag verteilt, dass man Hausaufgabenhilfe in den Schulalltag integriert, dass man das nicht wieder an andere Institutionen abgibt, wo man dann wieder mühsam den Kontakt halten muß, sondern, dass man das in einem Griff hat und dann auch viel gezielter gucken kann: wo sind die Schwierigkeiten, da muß man noch mehr Unterstützung geben.

Dem Problem der Komplexität innerhalb der sozialen Dynamik stehen die LehrerInnen also nicht ahnungslos gegenüber. Im Gegenteil: Durch ihre tägliche Arbeit in der Schule besitzen sie einen reichen Erfahrungsschatz und haben zum Teil tiefe Einblicke in die Lebenswelten ihrer SchülerInnen - sie stehen dieser Komplexität jedoch oft ratlos gegenüber. Nach bestem Wissen und Gewissen bemühen sie sich, adäquat mit der Heterogenität ihrer Klassen umzugehen: unter den gegebenen schulischen Rahmenbedingungen und mit dem Wissen, das sie während ihrer Ausbildung und im Laufe ihrer Berufserfahrung erworben haben - und natürlich gemäß ihrer persönlichen Eigenschaften.

Kategorisierungen bzw. bestimmte Wahrnehmungsraster ergeben sich einerseits aus dem Bemühen heraus für spezifische Phänomene Erklärungen zu finden, um sie einordnen zu können bzw. handhabbar zu machen – sind also Ergebnisse alltäglicher und auf der Mikroebene der Interaktion im Klassenraum individueller Strategien. Andererseits entsprechen sie den etablierten Diskurssystemen, folgen einer sozialen Eigendynamik und sind zum Teil überindividueller Natur.

Insgesamt wird eine Analogie zwischen den Ambivalenzen der LehrerInnen und dem Widerspruch zwischen „offiziell“ Diskurs (Offenheit, Toleranz und gegenseitige Wertschätzung), zu dem auch die in Kapitel 1.3. vorgestellten Paragraphen aus den Hessischen Rahmenplänen gehören, und den angewandten didaktischen Konzepten, der Lehrerausbildung sowie alltäglicher diskursiver Praxis sichtbar, die sich diametral gegenüberstehen.

Überforderung und Desiderata

Frau Auer: [...] Du als Lehrer stehst ständig da und mußt 'n Spagat machen. Weil du mußt dreiundzwanzig Kindern individuell gerecht werden. Das kannst du kicken. Das geht nicht. Ja, also mit diesen ganzen Problemen, die in die Schule schwappen, das kannst du haken. [...]

In der folgenden Übersicht werde ich die von den Lehrerinnen formulierten Mißstände sowie die daraus resultierenden Desiderata, die sich in weiten Teilen ebenfalls mit denjenigen der am Projekt „Mama lernt Deutsch“ beteiligten SchulleiterInnen decken, unkommentiert und in Tabellenform auflisten. Sie verdeutlichen die dargestellte Ambivalenz sowie das dringende Bedürfnis nach Unterstützung.

Mißstände und Desiderata sind in jeweils in einer eigenen Tabelle aufgeführt und nach inhaltlichen Kriterien folgenden Bereichen zugeordnet:

„Politische Ebene“, „Institutionelle Ebene“, „Arbeitsbedingungen“, „Innovative Projekte“, „Verhältnis Schule/Familien“ und „Außerinstitutionelle Entwicklung“.

Die aufgeführten Argumente sind in komprimierter Form dargestellt und dienen lediglich einem allgemeinen Überblick über die von den Lehrerinnen formulierten Befindlichkeiten. Sie stammen ausschließlich aus Gesprächen und Interviews.

TABELLE I: MIßSTÄNDE

<u>Außerinstitutionelle Entwicklung</u>	<u>Institutionelle Ebene</u>	<u>Arbeitsbedingungen</u>	<u>Verhältnis Schule/Familien</u>
Bildung reiner „Ausländerschulen“ durch Ghettoisierungsprozesse bzw. gezielte Elternstrategien.	Institutionelle Trägheit und mangelnde Finanzierungsmöglichkeiten hemmen innovative und experimentelle Projekte.	Diskrepanz zwischen zur Verfügung stehender Zeit, vorhandener Fähigkeiten der Kinder und zu erbringender Leistung.	Die Kommunikation mit vielen der zugewanderten Eltern ist aufgrund sprachlicher Defizite schwierig.
	Verpflichtung zur Notengebung bereits im zweiten Schuljahr verschärft den Arbeits- und Selektionsdruck.	Die Kinder haben zu wenig Möglichkeiten im Unterricht zu sprechen bzw. sich auszudrücken.	Viele dieser Eltern haben zu wenige Kenntnisse hinsichtlich des Schulsystems und der schulischen Strukturen. Sie können ihre Kinder daher nur unzureichend unterstützen.
	Überproportionale Bewertung der Schriftsprache.	Binnendifferenzierung kann in den Unterrichtsstunden nicht angemessen realisiert werden.	Teilweise übernehmen ältere Geschwister die Funktionen der Erziehungsberechtigten: Sie nehmen an Elternabenden teil bzw. kommen zu Elternsprechtagen.
	Mangelnde Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Einrichtungen (Kindergärten, Horten, Schulen).	„Schulfrust“ entsteht teilweise bereits bei Kindern in der ersten und zweiten Grundschulklasse (Motivationsmangel aufgrund der Arbeitsbedingungen).	Häufig sind Kinder in der Rolle von Dolmetschern.
	Das vorhandene Lehrmaterial ist nicht sinnvoll für ethnisch wie sprachlich heterogene Klassen.	Insgesamt können die Lehrerinnen vielen Kindern nicht gerecht werden.	
	Die universitäre Ausbildung der LehrerInnen entspricht nicht der sozialen Realität mancher Schulen.		

TABELLE II: DESIDERATA

<u>Politische Ebene</u>	<u>Institutionelle Ebene</u>	<u>Arbeitsbedingungen</u>	<u>Innovative Projekte</u>
Erfahrungen anderer Länder in die hiesige Diskussion einbeziehen.	Einstellung von Lehrpersonal mit der Qualifikation „Deutsch als Fremdsprache“.	Einrichtung kleinerer Klassen bzw. Lerngruppen.	Deutschunterricht für die Eltern.
Entwicklung eines Konzeptes, das der gesamten Situation in all' ihren Facetten gerecht wird und nicht lediglich punktuell Symptome aufgreift.	Einstellung von Lehrkräften mit eigener Migrationserfahrung bzw. von LehrerInnen der zweiten Einwanderergeneration. Insgesamt Einstellung von mehr LehrerInnen.	Erteilung von zwei Unterrichtsstunden Deutsch täglich.	Gemeinsamer Unterricht für Eltern und Kinder zur Förderung der familiären Unterstützung der Kinder: Sowohl Sprache als auch Schulstrukturen sollten vermittelt werden.
Einführung flächendeckender Ganztageschulen.	Qualitative Aufwertung der Binnendifferenzierung durch strukturelle Doppelbesetzung (zwei Lehrkräfte gleichzeitig in der Klasse) mindestens fünf bis acht Wochenstunden	Insgesamt mehrsprachiges Lehrerkollegium (gemeint sind auch deutsche Lehrkräfte, die sich eine der vorhandenen Minderheitensprachen aneignen oder angeeignet haben).	Unbedingt Fortführung des Projektes „Deutsch lernen & PC“: Es sei ein Schritt in die richtige Richtung.
Einführung der Kindergartenpflicht mindestens für ein Jahr vor Schuleintritt.	Entwicklung von Lehrmaterialien, die der heterogenen Realität der Schulen entsprechen	Einschulung der Kinder erst mit ausreichenden Deutschkenntnissen.	

4.3. *„Also, es ist doch nicht so schwierig den Menschen, Kanaken, als Deutschen zu betrachten.“ – Wie nehmen Personen mit migrationsgeprägten Biographien ihre gesellschaftliche Situation in Deutschland wahr?*

Die Aussagen derjenigen Interviewpartner, deren Biographien durch Migration geprägt wurden, weisen auf unterschiedliche Positionen hin. Allen gemein ist jedoch das Empfinden gesellschaftlicher Barrieren, die sie auf unterschiedlichen Ebenen erfahren. Diese Barrieren sind sowohl emotionaler Art als auch wirtschaftlicher und politischer Natur. Die Beziehung zwischen allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen (aufgrund derer sich MigrantInnen mit sozialen Zuschreibungen auseinandersetzen müssen) sowie individuellen diskursiven Praktiken bzw. individuellen Alltagsstrategien der jeweiligen Akteure wird hier erkennbar.

Die folgenden Aussagen dazu stammen von erwachsenen, gebildeten Männern, die ihre Wahrnehmungen und ihr teilweise vorhandenes Unbehagen rational verarbeiten und formulieren können. Sie sind - im Gegensatz zu den meisten Grundschulkindern - in der Lage, ihre Wahrnehmungen bezogen auf die unsichtbaren Grenzen der Gesellschaft auf einer reflektierten Ebene zu dokumentieren. Ihre Aussagen stehen in engem Zusammenhang mit öffentlicher Stimmung und sozialer Dynamik: Faktoren, die sich auch auf den Alltag der „Babelschule“ auswirken. Die Empfindungen dieser Grundschul Kinder verbleiben jedoch größtenteils in einem diffusen, emotionalen Raum und sind hauptsächlich aufgrund ihrer Verhaltensweisen bzw. spontaner Gesprächssequenzen zu erfassen, wie sie im Verlauf der Arbeit dargestellt wurden. Zweck der an dieser Stelle präsentierten Äußerungen, die teilweise inhaltlich über den schulischen bzw. rein sprachlichen Kontext hinaus gehen, ist es, einen Zusammenhang zwischen den Interaktionen auf der Mikroebene des Schulalltags und gesellschaftlicher Dynamik grundsätzlicher Art herzustellen. In der folgenden Sequenz formuliert Herr Aziz, Fachberater für Arabisch, seine persönliche Empfindung, in der deutschen Gesellschaft als Person nicht wirklich willkommen zu sein:

Herr Aziz: [...] Aufgenommen in der deutschen Gesellschaft ich glaub sind wir noch nicht. Egal, mit oder ohne Paß, gut sprechend oder schlecht sprechend. Man sieht's auch vor allem nach dem 11. September, wie die Leute auch reagieren, und der Palästina-Frage, oder israelische Frage, was alles da läuft.

Und dann spürt man echt manchmal so – ja – ich bin ja „Profi-Ausländer“ mittlerweile. Und wenn man die Augen von den Leuten sieht, man weiß - also inwieweit stehen sie jetzt zu oder gegen oder – ja – aber ich nehm's nicht negativ. Das macht mir meinen Tag nicht mieser oder besser. [...] Also, wenn man Freunde auch als Ausländer haben will, ist auch nicht leicht.

T.L.: Deutsche Freunde meinen sie?

Herr Aziz: Deutsche Freunde, ja, ich hab' deutsche Freunde, aber alle deutschen Freunde, die ich hier habe – und sind nicht viel, drei oder vier oder so - die haben alle im Ausland gelebt - und lange, keine Ferien in Tunesien oder so. Leben, ich meine drei, vier Jahre und dienstlich oder beruflich haben sie sich etwas - die haben auch die Sprache, die Kultur und die Hintergründe der Kultur, auch wenn sie das Arabische nicht gut, oder die Sprache des Landes, wie in Japan oder so, aber das sind Leute, die wissen was Leben im Ausland ist.

T.L.: Wie man sich fühlt.

Herr Aziz: Wie man sich fühlt, so ist es. Und darum also spür' ich von diesen Leuten, dass ich weiß, dass ich mit denen noch verbunden werde, bis ich sterbe. Aber meine Nachbarn z.B. die glauben ich werd' morgen abreisen.

Er gestaltet mit Hilfe unterschiedlicher deiktischer Strukturen seine Aussagen („was alles da läuft“, „dann spürt man echt manchmal so – ja -“), die zum Teil in einem abstrakten, ja offenen Raum verbleiben. In der Interviewsituation mit mir setzt er eine entsprechende kontextuelle wie empathische Kompetenz voraus. Was Herr Aziz hier schildert, ist das Gefühl ein ewig „Hinzugekommener“ zu sein, niemals wirklich in den „intimen“ Bereich, in das „Herz“ der aufnehmenden Gesellschaft vordringen zu können und dort willkommen geheißen zu werden. Er konstruiert im Laufe seiner Rede unterschiedliche Kategorien, mit deren Hilfe er diesen Tatbestand untermauert. Das Personalpronomen „wir“ im ersten Satz seiner Aussage steht für das Kollektiv der „Ausländer“ generell, dem er sich zuordnet und das er dem Kollektiv „deutsche Gesellschaft“ gegenüberstellt. Auf diese Weise bewegt er sich mit seinen darauffolgenden Argumenten im „dualistischen“ System Migranten vs. Deutsche. Von dort aus strukturiert er seine weiteren Ausführungen. Dieser bereits vielfach beschriebene Dualismus ist die Basis seiner Empfindungen und seiner Handlungsoptionen in diesem Zusammenhang. Auf dieser Grundlage entwickelt er während des Gespräches seinen sozialen Status als „Fremder“, der unabhängig von seinen Eigenschaften „*egal mit oder ohne Paß, gut sprechend oder schlecht sprechend*“ niemals in die Lage kommen wird, ein vollständig akzeptiertes

Mitglied der „deutschen Gesellschaft“ zu sein, das sich außerhalb des Systems „Dualismus“ befindet. Er untermauert dies noch, indem er von seinen wenigen (!) deutschen Freunden berichtet, die allesamt über eigene Migrationserfahrungen verfügten. Implizit bringt er damit zum Ausdruck, dass Freundschaften mit Deutschen nur möglich seien, wenn diese eigene Erfahrungen als „Fremde“ besäßen, denn *„die wissen, was Leben im Ausland ist“*.

Indem er sich im Zusammenhang mit externen Zuschreibungen bezogen auf seinen sozialen Status selber zum *„Profi-Ausländer“* stilisiert macht er sich zu einem Experten der Beobachtung. Er nimmt auf diese Weise eine ethnographische Perspektive ein. Mit Hilfe dieser Strategie stellt er eine emotionale Distanz zwischen sich und der deutschen Gesellschaft her, die ihn vor Verletzungen auf psychischer Ebene bewahrt bzw. bewahren soll. Als „Ausländer“ mit professionellem Anspruch schafft er sich einen persönlichen Schutzraum in dem er souverän agieren kann und sich teilweise Mitgliedern der deutschen Gesellschaft überlegen fühlt. Er greift seinen Status als Person mit Migrationserfahrung offensiv auf und besetzt ihn positiv, wie in der folgenden Äußerung zu sehen ist. Es handelt sich dabei um eine Gesprächssequenz, die ich stark verkürzt wiedergebe:

Herr Aziz: [...] Ich hab' ihm gesagt: Nee, ich passe hier(her) und sie passen nicht hier in Deutschland. Sie müssen raus. Sie müssen sich ein anderes Land suchen, wo sie passen. Und sagt er: Wie? Ich hab' gesagt: Ich bin Europäer, ich rede Deutsch, vielleicht schreib' ich besser als sie. Ich rede Französisch, ich rede Englisch. Das ist schon eine Voraussetzung, um in Europa zu sein. Ich versteh' diese Sprachen, ich kann damit lesen, reden, erzählen und ähnlichem. Und können wir auch ihre Ausbildung noch mal mit meiner vergleichen, wenn sie wollen. Und in dem Sinne, hab ich gesagt, in der Bilanz, in der wirtschaftlichen Bilanz ich bin besser als sie. Ich hab gesagt, noch dazu ich bin ein bewußter Deutscher, ein - würde sagen ein überzeugter sogar Deutscher. Und sie sind ein Zufallsdeutscher. Da war er ganz sauer. Sagt er: Was heißt denn zufallsdeutsch? Ich hab gesagt: Sie sind zufällig hier geboren.

T.L.: lacht

Herr Aziz: Und ich hab - ja Sie lachen darüber - und ich hab die Verfassung erst mal gelesen und mich für diese Demokratie, diese Verfassung, diese Menschen mit allen Fehlern und Geschichte und alles, was sie haben, ich hab mich dafür entschieden, ja, mit allen positiven und negativen – aber sie sind Zufallsdeutscher. Und meine Meinung nach sie sind nicht der Deutsche, den wir heute brauchen. Sie gehören woanders. So war meine Antwort.

Neben der Verwendung nationalstaatlicher Kategorien operiert er hier außerdem mit der europäischen Dimension. Er verortet und positioniert sich als kompetenter Europäer, der aufgrund seiner mehrsprachigen Fähigkeiten sowie seiner guten Ausbildung generell legitimiert ist, in Deutschland und darüber hinaus in Europa zu leben. Er führt das Argument der „*wirtschaftlichen Bilanz*“ an, in der er besser abschneide als sein deutscher Gesprächspartner. Seine legitimatorische Logik geht noch weiter: Indem er den Typus des „Zufallsdeutschen“ entwirft, wendet er sich gegen die in Deutschland tief verwurzelte Ideologie des „*ius sanguinis*“, das vom Grundsatz her nur den Kindern von Deutschen die deutsche Staatsbürgerschaft zugesteht und noch über die rechtliche Dimension hinaus auf der Annahme beruht, nur eine Deutsche Familie könne ihren Kindern eine den deutschen Werten angemessene Sozialisation ermöglichen⁷⁷. Dieses Rechtsprinzip verbunden mit der geschilderten ideologischen Grundlage geht auf die deutsche Konzeption von Nationalität aus dem Jahr 1913 zurück, nach der sich Deutschland als eine ethnische Nation begreift, als eine

„Gemeinschaft aller vom gleichen Ursprung abstammenden Nachkommen. Ein deutsches Kind ist, wer einen deutschen Vater hat. Diese einseitig patrilineare Bestimmung wird erst im Jahre 1973 durch ein Gesetz dahingehend geändert, dass nunmehr jedem Kind die deutsche Staatsbürgerschaft zugesprochen wird, das einen deutschen Vater oder eine deutsche Mutter hat. Im allgemeinen erklärt man die Entscheidung Deutschlands für eine genealogische Auslegung von Nationalität, die sich von dem in Amerika, Großbritannien und Frankreich gültigen Territorialprinzip absetzt, mit den Besonderheiten seiner komplizierten politischen Geschichte.“⁷⁸

Im Laufe des Interviews erwähnt Herr Aziz dann auch häufig die deutlich andere Handhabung der USA in dieser Frage, die ihre Staatsbürgerschaft nach dem „*ius soli*“, dem Territorialprinzip, regeln. Er weist darauf hin, dass einem Migranten nach zwei Jahren legalen Aufenthaltes die amerikanische Staatsbürgerschaft angeboten werde.

Indem Herr Aziz sich in der Gesprächssituation mit seinem deutschen Gegenüber selbst ein größeres „Anwesenheitsrecht“ einräumt, kehrt er die etablierten sozialen Positionen in ihr Gegenteil um. Er entwickelt eine

⁷⁷ Vgl. Todd, Emmanuel 1998: *Das Schicksal der Immigranten*. Deutschland; USA; Frankreich; Großbritannien. Hildesheim: Claassen Verlag. S. 220f

⁷⁸ Todd 1998: S. 220f

logische Argumentationskette mit dem Ziel, sich als „Ausländer“ eine legitimatorische Grundlage für seine soziale Existenz in Deutschland zu verschaffen. Dies läßt den Schluß zu, dass er aufgrund externer Zuschreibungen die Notwendigkeit verspürt, sich für seinen Aufenthalt in Deutschland rechtfertigen zu müssen.

Herr Yazar, der Schriftsteller, hingegen greift diese Form der Legitimationsstrategien explizit an:

Herr Yazar: Ja, Ausländerkids, verdammt noch mal, das sind nicht Ausländerkids. Der heißt vielleicht – die Deutschen heißen auch mal Mustafa, so einfach ist das. Nein, und dann kommen die anderen und sagen: Ja, wir Ausländer sind gut für Deutschland, weil wir Steuern bezahlen, außerdem sterbt ihr ja aus, ja, Blödsinn! Keine Loyalitätsbekundungen mehr! Keine Rechtfertigungen mehr! Das ist wirklich, also, es ist doch nicht so schwierig, den Menschen, Kanaken, als Deutschen zu betrachten.

Mit seinen bewußt provokanten Ausführungen dekonstruiert Herr Yazar ebenfalls das allgemeine Verständnis dessen was ein „Deutscher“ ist. Seine Forderung, Deutsche heißen eben auch mal Mustafa und es könne doch nicht so schwierig sein, den Menschen, Kanaken, als Deutschen zu betrachten klingt simpel, greift aber auf einer sehr tiefen emotionalen Ebene an. Sie stellt gewissermaßen die gesellschaftliche Ordnung auf den Kopf.

Seine Anspielung auf nichtdeutsche Namen als semiotische Elemente der „Nichtzugehörigkeit“, durch die – überspitzt formuliert - selbst blonde, helläugige Marokkaner mit perfekten Deutschkenntnissen dennoch als „Ausländer“ identifizierbar bleiben, rekurriert auf gesellschaftliche Zuschreibungen, mit denen sich MigrantInnen ständig auseinandersetzen müssen. Reaktionen, die solche Namen beispielsweise bei Behördengängen auslösen, oder auch bei LehrerInnen, die zu Beginn eines neuen Schuljahres die Namensliste ihrer SchülerInnen durchsehen, erhalten jene Aufspaltung in „zwei Lager“ aufrecht, die für ihn die zentrale Ursache für die aktuellen gesellschaftlichen Probleme mit Zuwanderung in Deutschland darstellt und gegen die er sich wendet:

Herr Yazar: [...] Weißt du, das Grundübel ist: Zwei Lager. So, und das zieht sich also von Anfang an durch das ganze Leben. Die Deutschen und der Ausländer, die Deutschen und der Ausländer. Verdammte Scheiße noch eins, das ist doch Blödsinn so. Und diese ganzen Beleidigungsrituale der Migrantenvereine, die gehen mir so auf die Nerven, denn sie riskieren es, die Chancen dieser Kinder zu versieben, weil sie – also, eigentlich sind das verbohrte Kanzel dogmatiker. Sie verstehen nichts davon, denn ihre Zeit ist abgelaufen, aber für die Kinder – und es ist mir egal, ich sehe das so - es ist die Frage: Ist das Glas halbvoll oder halbleer? Ich kann das (die Pflicht,

Deutsch zu lernen) als Zwangsmaßnahme betrachten, ich kann es aber auch als Chance begreifen. Wenn ich es also als Chance begreife hab' ich gewonnen. Und diese Kids, die müssen schlicht und ergreifend nicht nur ein Angebot kriegen, sondern verdammt noch mal dazu verdonnert werden! Also, was fällt den Leuten eigentlich ein? Es geht jetzt darum, diese ideologischen Gräben – seit fünfzig Jahren erlebt man das – also, auf der einen Seite die wachweichen Pädagogen, die sagen: „Das können wir doch nicht machen!“ Natürlich macht man das! Und auf der anderen Seite, und das ist nicht zu vernachlässigen, entsteht jetzt schon ein ethnisches Subproletariat. Also, diese Leute sind auf dem besten Weg, schlimmer dazustehen, als ihre Eltern.

Und an anderer Stelle:

Herr Yazar: Ich glaube in erster Linie, dass diesen Kindern Deutsch beigebracht werden muß. Für mich hat muttersprachlicher Unterricht keine Priorität.

Herr Yazar wehrt sich vehement gegen einen ständig aus beiden „Lagern“ reifizierten Dualismus Migranten vs. Deutsche, der für Schulkinder, wie bereits verschiedentlich dargelegt, in vielerlei Hinsicht ganz besonders problematisch ist. Darüber hinaus spricht sich Herr Yazar entgegen anderer Interviewpartner aus Migrationskontexten eindeutig für die Dominanz der deutschen Sprache aus - zu Ungunsten der Herkunftssprachen und zu Gunsten der Teilhabe an gesellschaftlichem Erfolg in der Mehrheitsgesellschaft.⁷⁹ Demgegenüber vertritt Herr Aziz folgende Ansicht: Die Kinder müßten, um nicht in ein identitäres Dilemma zu geraten, Sprache und Kultur der Herkunftsgesellschaft ihrer Eltern erlernen. Er bedauert die Abschaffung der Teilnahmepflicht an diesem Unterricht. Da er nicht versetzungsrelevant sei, bestünde für ältere Kinder keine Motivation, ihn freiwillig zu besuchen.

Der Unterricht in den Herkunftssprachen habe nicht lediglich eine sprachvermittelnde Funktion, sondern darüber hinaus eine kulturelle Dimension. Vor diesem Hintergrund sowie anlässlich der Wahrnehmung islamischer Werte in westlichen Gesellschaften verweist er auf den Islam im allgemeinen und auf den Koran im Besonderen: Die Behandlung religiöser Themen ermögliche den Kindern eine eigene Einschätzung der Inhalte sowie eine Entscheidungsgrundlage. Sie sollten in der Lage sein, die betreffenden Texte selber zu lesen, mit dem Ziel sich ihre eigene Meinung darüber zu bilden. Er bemängelt in diesem Zusammenhang den häufig vorhandenen

⁷⁹ Vgl. auch die in Kapitel 4.1. geschilderte diglossische Situation der MigrantInnen.

geringen Bildungsstand vieler Migranteltern, die keine adäquaten Gesprächspartner für ihre Kinder seien.

Herr Aziz: Wir haben ja diese kulturelle Komponente in diesem Unterricht, und die ist sehr wichtig für diese Schüler.

T.L.: Was heißt das genau?

Herr Aziz: Die kulturelle Komponente?

T.L.: Ja.

Herr Aziz: Vor allem will ich hier auf den Islam eingehen. Die Kinder, die hier leben – ich will nicht, dass sie Probleme mit der Identität haben. Aber die sind – die suchen. [...]

Genau diese kulturelle Komponente ist für die Schüler sehr interessant, weil alles, was sie draußen finden – eine richtige Information über ihre Geschichte, Religion und alles, was mit denen zu tun hat, die finden's nicht bei den Deutschen. Oder die Aufnahmegesellschaft könnte man das nennen, ja, oder die aufnehmende Gesellschaft. Die finden aber diese Information auch nicht bei den Eltern. Die sehen sogar, dass die Eltern selber nicht genug ausgebildet sind. Weder für die deutsche Gesellschaft, noch für eine andere Gesellschaft. Das merken die Kinder. Mit acht, mit neun sehen sie schon, dass sie besser Deutsch reden, als ihre Eltern.[...]Das ist ein großes Problem. Also diese Eltern, die haben auch ein Erziehungsproblem gegenüber den Kindern, weil die wollen sie anders lenken. Aber dieses Lenken ist von vornherein falsch. Weil, wie soll ich sagen, die in der Zeit in der Vergangenheit liegt.

Doch trotz dieser unterschiedlichen Ansichten, stellt sich auch Herr Yazar als ein „Hinzugekommener“ dar, der immer wieder an jene sozialen Grenzen stößt, die sich scheinbar bislang nicht überwinden lassen:

Herr Yazar: [...] Wäre ich ein „Ethno-Hysteriker“ würde ich sagen: Alles umsonst, immer noch diese Ausgrenzung und Ausschlußmechanismen. Aber das ist nun einmal so. [...] Wer ist „in“, wer ist „out“? Wer gehört dazu, wer bekommt Einlaß? [...] Wie oft habe ich gesagt, ich bin Deutscher, und wie oft kam: Was halten sie von ihren Landsmännern, so, und das hieß natürlich von den Türken. Das erfährt man als Kind, man ist da wirklich sehr verwundbar, und wieso soll man dann auch die deutsche Sprache, die Sprache derjenigen erlernen, die mich dann immer und immer wieder zum Türken machen? Dann bin ich eben der Türke, sagt man sich. Ich hab' aber was anderes gemacht, weil ich keine Lust habe rumzuheulen, weil ich keine Lust habe, mich gewissermaßen durch diese Zuschreibung in die Ecke stellen zu lassen. Ich habe ihr Spiel verdorben. Ich bin ein Spielverderber. Nun erfahre ich aber, wenn man mir sagt: Sie haben sich aber glänzend integriert – aber dann sagt man mir - es reicht nie aus, weißt du, man ist immer mit Mängeln behaftet, man ist, man macht immer etwas falsch. Und für mich, der ich neugierig bin, der ich mir diesen Stiefel nicht anziehe, der ich weiß, dass die Leute sich zu Tode ärgern, wenn ich darauf beharre, wenn ich nicht emotional bin, sondern mit kühlen Argumenten sie fertig mache. Darauf sind sie nicht gefaßt. So, gut, ich bin der Spielverderber, aber gleichzeitig macht es mir Lust, ich habe beste Laune, gewissermaßen, ich habe die Lust auf den Rollenwechsel. [...]

Auch er wählt die Offensive als Handlungsstrategie. Auch er greift die ihm entgegengebrachten Zuschreibungen auf und wandelt sie in positive Aktion um. Während Herr Aziz neben dem Erlernen der deutschen Sprache, das für ihn auch unerlässlich ist, für die Vermittlung der Herkunftssprachen sowie spezifischer kultureller Elemente, wie Kultur und Gebräuche der Herkunftsländer eintritt, spricht sich Herr Yazar ausschließlich für das Erlernen des Deutschen aus, das für ihn wie für Herrn Aziz *conditio sine qua non* für gesellschaftliches Bestehen in Deutschland darstellt. Herr Yazar grenzt sich ferner radikal von im Sinne der Kultur der Herkunftsländer „identitätsbewahrenden“ Konzepten einiger Migrantenvereine ab und möchte einen eigenen Modus sozialer Existenz jenseits des Dualismus und der gesellschaftlichen Zuschreibungen entwickeln. Wie dieser Weg genau aussehen mag, bleibt zunächst noch offen.

Betrachtet man die Aussagen dieser beiden Personen und das Alltagsgeschehen an der vorgestellten Grundschule so lässt sich ein dialektisches Verhältnis zwischen dem Wunsch nicht aufzufallen einerseits und dem Vorhandensein migrationsbiographisch geprägter Persönlichkeitsanteile, die nicht „mehrheitsgesellschaftskonform“ sind andererseits feststellen. Diese dialektische Relation entsteht, da die „fremden“ Anteile mit einem Stigma behaftet sind. Sie können nicht als positive Distinktionsmerkmale funktionieren, die auch als solche von der Mehrheitsgesellschaft anerkannt werden bzw. innerhalb derselben prestigeträchtig sind. Die aktive positive Besetzung dieser Anteile erfolgt in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft, als Strategie, dieses Spannungsverhältnis aushaltbar zu machen bzw. in einem weiteren Schritt mit dem Ziel, gesellschaftlichen Wandel aktiv zu gestalten.

4.4. Heterogen, homogen oder homogen heterogen – Strategien im Umgang mit Heterogenität im Schulalltag

„Die Frage der Sprache in den Bildungseinrichtungen von Gesellschaften ist schon sehr alt, hat eine ganze Bandbreite von Facetten und bleibt vor allem in solchen Situationen auf der bildungspolitischen Tagesordnung, die von gesellschaftlichem Wandel gekennzeichnet sind. Welche Sprache(n) in Kindergärten, Schulen und Hochschulen gesprochen, gelehrt und gelernt werden, ist –in pluralen Gesellschaften– Ausdruck eines Dominanzverhältnisses zwischen verschiedenen (sprachlichen) Gruppen der Gesellschaft. Moderne Gesellschaften, die aufgrund eines Demokratieverständnisses Unterdrückung auch in sprachlichen Zusammenhängen

reduzieren wollen, stehen zwangsläufig vor der Aufgabe, Mehrsprachigkeit zu organisieren.“⁸⁰

Im Sinne dieses Anspruchs möchte ich an dieser Stelle die Strategien zur „Organisation von Mehrsprachigkeit“ an der „Babelschule“ in komprimierter Form darstellen und in diesem Zusammenhang ebenfalls das eingangs nur kurz vorgestellte Förderprojekt als institutionelle Reaktion auf die sprachliche Heterogenität in den Klassenräumen erläutern.

Generell besteht an der „Babelschule“ eine Tendenz, die vorhandene Heterogenität homogenisieren zu wollen. Folgende Hinweise dafür finden sich im Schulalltag:

- Verhaltensregel für Migrantenkinder, im Klassenraum keine Unterhaltung in einer der Herkunftssprachen zu führen,
- der folkloristische Charakter, der den Herkunftssprachen und -kulturen beigemessen wird,
- der Unterricht in den Herkunftssprachen, der außerhalb des „normalen“ Regelunterrichtes stattfindet und weder verpflichtend noch versetzungsrelevant ist.⁸¹

Das seit Schuljahresbeginn 2001/2002 bestehende Förderprojekt ist die jüngste Maßnahme im Sinne einer sprachlichen Angleichung von Kindern aus Migrationskontexten an deutsche Schulkinder.

„Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule und Medienkompetenz“ so lautet der konzeptionelle Kern des Projektes, das in Kooperation von Hessischem Kultusministerium und einer gemeinnützigen Stiftung entstand und auch finanziert wird. Diese Maßnahme wird an mehreren Grundschulen im Stadtviertel durchgeführt. Sie trägt der besonderen demografischen Situation des Stadtteils Rechnung. So heißt es in der Informationsbroschüre:

„Über 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Grundschulen im „Viertel“⁸² stammen aus vom Ausland zugewanderten Familien. Viele dieser

⁸⁰ Wenning, Norbert 2002: Erziehungswissenschaftliche Innovationsdiskurse in Transformationsgesellschaften. In: *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Beiträge zum 17. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Achtenhagen, Frank; Gogolin, Ingrid (Hg.) Opladen: Leske + Budrich. S.236

⁸¹ Frau Peres weist im Interview auf die schwierige Vereinbarkeit von muttersprachlichem Unterricht am Nachmittag und der Bewältigung des Hausaufgabenpensums hin. Sie erläutert, daß Migrantenkinder an den betreffenden Tagen von den Hausaufgaben befreit würden, was dann jedoch wieder Nachteile für den Regelunterricht mit sich bringe. Insgesamt gewinne ich den Eindruck, der Nachmittagsunterricht stellt, jedenfalls nach Frau Peres, eher eine Störung des „normalen“ Ablaufes dar.

Kinder kommen in die Schule, ohne die deutsche Sprache so zu beherrschen, dass sie dem Unterricht problemlos folgen können. Verspäteter oder unzureichender Spracherwerb verursacht schulische Probleme, die bereits in der Grundschule beginnen und sich beim Übergang in weiterführende Schulen fortsetzen. Dadurch werden die Aussichten auf einen qualifizierten Schulabschluss geschmälert. Zudem haben viele Kinder im „Viertel“ nicht die Möglichkeit eines frühen und qualifizierten Zugangs zu modernen Kommunikationstechniken. Gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium hat die Gemeinnützige XY-Stiftung⁸³ daher im Frankfurter „Viertel“ ein Projekt zur Integration von Zuwandererkindern durch die intensive Vermittlung von Deutschkenntnissen und Medienkompetenz aufgelegt.“

Je fünf bis max. acht ausgewählte Kinder aus jeweils allen ersten Klassen der beteiligten Schulen erhalten mit Beginn dieser Maßnahme gesonderten Unterricht in Kleingruppen. Diese Kinder werden täglich zwei Stunden durch gezielte Betreuung in den Fächern Deutsch und Mathematik unterstützt. Die Arbeit in den Fördergruppen findet vormittags parallel zum Regelunterricht statt. Es handelt sich inhaltlich im Prinzip um den gleichen Lehrstoff, wie er zum selben Zeitpunkt auch in der Klasse erteilt wird, allerdings mit einer wesentlich intensiveren persönlichen Zuwendung und unter speziellen sprachlichen Aspekten. Die Fächer Musik, Kunst, Sport und Sachunterricht werden im gesamten Klassenverband unterrichtet, Deutsch und Mathematik in geteilten Gruppen. Um dies gewährleisten zu können sind zusätzliche Lehrerstellen finanziert worden. Überdies wurden Computerräume mit der entsprechenden hard- und software eingerichtet. Die Computerräume sind für alle SchülerInnen der beteiligten Schulen nutzbar.

Diese Maßnahme ist für die Kinder aus zugewanderten Familien eine notwendige Hilfe, die von ihnen, soweit ich das beurteilen kann, akzeptiert wird. Die Motivation derjenigen Kinder, die ich während des Förderunterrichtes beobachten konnte, scheint mir hoch zu sein. Die Kinder befinden sich in einer Lernsituation, in der ihre spezifischen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden: Deutsch wird ihnen in kleinen Gruppen methodisch als Zweitsprache beigebracht. Auf diese Weise ist ausreichend Zeit für eine ausführliche und angemessene Behandlung individueller Fragen vorhanden.

Dennoch bleibt dieses Förderprojekt der in dieser Arbeit vorgestellten sozialen Dynamik innerhalb des „dualistischen Systems“ Migranten vs.

⁸² Name von der Autorin geändert.

⁸³ Stiftung von der Autorin anonymisiert.

Ausländer verhaftet: die lebensweltlich geprägten Kompetenzvorräte der Kinder werden nicht berücksichtigt und gelten als Lernhindernisse.

Ich möchte mit einer kurzen Unterrichtssequenz aus einer der Förderstunden abschließen, um die Arbeitsweise in der Kleingruppe sowie ein letztes Beispiel für die Subtilität und Allgegenwärtigkeit unbedachter und sicher nicht beabsichtigter Stigmatisierungstendenzen zu illustrieren:

Die Gruppe setzt sich aus einem eritreischen und zwei türkischen Mädchen sowie einem bosnischen, einem türkischen und einem pakistanischen Jungen zusammen. An den Wänden des Gruppenraumes hängen von den Kindern erstellte Ausdrücke und Bilder, die die Kinder gemalt und anschließend beschriftet haben. „Lesen durch Schreiben“ nennt sich die praktizierte Lese- und Schreiblernmethode. Die Kinder lernen Buchstaben mittels sog. Anlauttabellen, Tabellen, auf denen Symbole abgebildet sind, die mit dem entsprechenden Buchstaben des Alphabets beginnen (bei A befindet sich eine Ameise, bei SCH eine Schlange usw.). Die Kinder sollen schriftlich Worte aus den Buchstaben zusammensetzen und sich auf diese Weise die Wortbilder erarbeiten. Sie lernen schreibenderweise Lesen.

Die Stunde beginnt, wie jedes Mal, mit der kollektiven Begrüßung der Lehrerin. Dann schreibt Frau König unterschiedliche deutsche Wortpaare an die Tafel – jeweils das gleiche Wort in Druckbuchstaben und in Schreibschrift. Sie fordert die Kinder der Reihe nach auf, sich ein Wort herauszusuchen, vorzulesen und mit dem jeweiligen Pendant per Strich zu verbinden. Die Kinder lernen so, Worte in beiden Schriftsystemen zu identifizieren. Jedes der sechs Kinder bewältigt diese Übung spielend. Das Arbeiten und die Atmosphäre in der Gruppe unterscheiden sich deutlich von dem Bild, welches sich mir zuvor im Klassenverband bot. Sowohl die Lehrerin als auch die Kinder sind deutlich entspannter. Das eritreische Mädchen ist allerdings noch nicht ganz in die Gruppe integriert, da sie erst zum dritten Mal an diesem Unterricht teilnimmt. Sie möchte zwischendurch wissen, was die anderen Kinder der Klasse jetzt gerade machten, ob sie das Gleiche machten, wie die Kinder in der Kleingruppe. Während die Arbeit in der Fördergruppe für die anderen fünf Kinder selbstverständlich scheint, beschäftigt sich dieses Mädchen mit der separierten Situation und hat offenbar noch keine befriedigende Antwort für sich gefunden.

Als nächstes wird gesungen, damit die Kinder auch ein Gefühl für Sprache und Melodie entwickeln. Es ist das Lied vom Schornsteinfeger, dessen Gesicht zwar schwarz, aber dessen Herz dennoch rein ist. Ich beobachte das eritreische Mädchen, wie sie sich beim Singen mimisch über ihr dunkles Gesicht streicht und frage mich, ob es wohl außer mir noch jemanden in diesem Raum gibt, den ein Gefühl der Peinlichkeit beschleicht.

Ausblick

„Eine grundsätzlich geänderte politische Einstellung zu Mehrsprachigkeit erfordert (dennoch), sich mit den konkreten Gegebenheiten in der einzelnen Bildungseinrichtung zu befassen und die jeweiligen Möglichkeiten auszuloten: Das Einlassen auf Differenz beinhaltet zugleich eine Absage an einheitliche und allgemeingültige Lösungsmuster – es sei denn, sie erklären Offenheit in diesem Punkt zum Prinzip.“⁸⁴

Diesem Zitat möchte ich mich am Ende meiner Untersuchung anschließen. Selbst wenn sich künftig das öffentliche Klima, der gesellschaftliche Diskurs oder die politische Einstellung in Deutschland ändern sollten, und damit auch die institutionellen Rahmenbedingungen des Systems Schule, gibt es gewiß keine Patentlösung, mit der den komplexen Fragestellungen im Zusammenhang mit den Auswirkungen von Migration auf Schule und Gesellschaft begegnet werden könnte.

Mein Anliegen war es, mit der vorliegenden Untersuchung eine Momentaufnahme der sozialen Dynamik in der „Babelschule“ aus dem Blickwinkel eines imaginären Teleobjektives anzufertigen: Indem ich scheinbar kleine Begebenheiten analysierte und sie in einen erweiterten Kontext stellte, sollte die Beziehung zwischen gesellschaftlichem Diskurs, individueller diskursiver Praxis und Alltagsstrategien deutlich werden.

Eingangs hatte ich vier Leitfragen formuliert, entlang derer ich meine Untersuchung orientierte:

1. Wie werden Migrantenkinder und ihre Lebenswelten von den Lehrerinnen wahrgenommen?
2. Welche Konsequenzen ergeben sich für die Kinder daraus?
3. Welche Perspektiven gibt es von Personen mit Migrationsbiographien darauf?
4. Welche Rolle hat Sprache in diesen Zusammenhängen?

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass sich - zumindest an der „Babelschule“ - die lebensweltlichen Kontexte und Kompetenzvorräte der Migrantenkinder in der Wahrnehmung der Lehrkräfte bezogen auf die Vermittlung von Lerninhalten eher störend auswirken. Sie werden im Unterricht weitestgehend ausgeblendet und erhalten bestenfalls

⁸⁴ Wenning, Norbert 2002: Erziehungswissenschaftliche Innovationsdiskurse in Transformationsgesellschaften. In: *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Beiträge zum 17. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Achtenhagen, Frank; Gogolin, Ingrid (Hg.) Opladen: Leske + Budrich. S. 240

folkloristischen Charakter. Für die Kinder heißt das, dass sie Teile ihrer Persönlichkeit als minderwertig erfahren, und auf ein Spannungsverhältnis zwischen Schule und familiärer Welt festgelegt werden. Sie werden innerhalb des normalen Regelunterrichts nicht gemäß ihrer Voraussetzungen gefördert.

Die Perspektiven der Experten mit eigenen Migrationsbiographien weisen auf eine wünschenswerte Überwindung des Dualismus Migranten vs. Deutsche und den damit verbundenen Zuschreibungen hin.

Die Sprache schließlich spielt in dieser gesamten sozialen Dynamik eine zentrale Rolle. Sie ist eines der wesentlichen Elemente, anhand derer sich die soziale Dynamik entfacht.

Dennoch sind viele Fragen zu diesem Thema hier unberücksichtigt geblieben: Das ursprüngliche Vorhaben, die „Babelschule“ mit einer anderen Grundschule in Frankfurt zu vergleichen, an der es einen bilingualen Schulversuch gibt, hätte den Rahmen dieser Untersuchung gesprengt, oder sehr oberflächlich bleiben müssen. Ein solcher Vergleich steht jedoch aus, zumal sich durchaus einige Schulen in Frankfurt intensiv mit innovativen Methoden auseinandersetzen bzw. alternative Projekte verwirklichen.

Eine weitere Fragestellung könnte eine eingehende Untersuchung der Annahme eines „intergenerativen Integrationsprozesses“ sein:

„Wenn im Hinblick auf diese Größen, vor allem im Bildungssystem und in der Arbeitswelt, keine erheblichen Unterschiede mehr zwischen Einwanderern und sozialstrukturell ähnlich positionierten Einheimischen feststellbar sind, kann man von struktureller Integration sprechen. Diese stellt sich nach den Erwartungen der Wanderungssoziologie um so mehr ein, je stärker sich die Mobilitätsmuster der Einwanderer an die der Einheimischen angepaßt haben. An diesem Postulat zeigt sich immer auch der normative Gehalt des Verständnisses von Integration als Ziel. Da dies bei der ersten Generation kaum zu erwarten ist, richtet sich das Interesse auf Angleichungs- oder Assimilationstendenzen bei der zweiten und dritten Generation und damit auf Integration als intergenerativen Prozeß.“⁸⁵

Heiratsmigration kann z.B. diesen „intergenerativen Integrationsprozeß“ vereiteln. Inwieweit stellt Heiratsmigration also eine Strategie dar, die „kulturelle Identität“ innerhalb der Aufnahmegesellschaft zu bewahren?

⁸⁵ Leggewie, Claus 2000: Integration und Segregation. In: *Migrationsreport 2000*. Bade, Klaus J.; Münz, Rainer (Hg.). Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 88.

Weiterhin wird berichtet, die Eltern der heutigen Schulkinder seien zum Teil selber schon an der „Babelschule“ gewesen, sprächen aber dennoch kein Deutsch. Eine der Lehrerinnen fragte sich, wie diese Eltern seinerzeit überhaupt hätten versetzt werden können. Der Schule gelingt es offenbar nicht, ausreichend Motivation zu schaffen, um geschlossene Systeme zu öffnen und eine gesellschaftliche Permeabilität im Sinne eines jederzeit möglichen und kompetenten Rollenwechsels zwischen unterschiedlichen Lebenswelten herzustellen.

Um diesen Fragen nachzugehen müßten die lebensweltlichen Kontexte der Kinder intensiv in eine Forschung mit einbezogen werden.

„Es wäre Teil einer entfalteten Professionalität, gerade im Bereich der Erziehung (vgl. Dese/Ferchhoff/Radtke 1992, Combe/Helsper 1996), wo dauernd Selektions- und Promotionsentscheidungen zu treffen sind, die eigene Naivität über die Operationsweisen der Organisation abzulegen. Professionelle hätten zu lernen, dass man in einer Position, in der man als Organisationsmitglied folgenreiche Eingriffe in das Leben von Kindern vornehmen kann und muß, eben nicht unschuldig ist an dem, was man tut. Man muß wissen, was man tut, und das eigene Tun verantworten (können).“⁸⁶

⁸⁶ Gomolla, Radtke: 2002, S. 52-53

Literaturverzeichnis

Alba, Richard D.; Hand, Johann; Müller, Walter 1994: *Ethnic Inequalities in the German School System*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Sozialforschung (MZES) Arbeitspapiere AB I (Arbeitsbereich I)/Nr. 8.

Albrecht, Günter; Groenemeyer, Axel; Stallberg, Friedrich W. (Hg.) 1999: *Handbuch Soziale Probleme*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Achtenhagen, Frank; Gogolin, Ingrid (Hg.) 2002: *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Beiträge zum 17. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Apeltauer, Ernst; Glumpler, Edith 1997: *Ausländische Kinder lernen Deutsch*. Lehrer-Bücherei: Grundschule; Bartnitzky, Horst; Christiani, Reinhold (Hg.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bauman, Zygmunt 1990 (engl. Originalausgabe): *Vom Nutzen der Soziologie*. Frankfurt/M 2000 (dt. Übersetzung): Suhrkamp Verlag.

Belke, Gerlind 1999: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001: *Zuwanderung gestalten, Integration fördern*. Berlin: Bundesministerium des Innern.

Bernstein, Basil 1974: *Class, Codes and Control*. Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Languages. London: Routledge & Kegan Paul.

Bommes, Michael 1993: *Migration und Sprachverhalten*. Eine ethnographische sprachwissenschaftliche Fallstudie. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Boos-Nünning Ursula; Hohmann, Manfred; Reich, Hans H.; Wittek, Fritz 1983: *Aufnahmeunterricht. Muttersprachlicher Unterricht. Interkultureller Unterricht*. München: Oldenburg.

Bourdieu, Pierre 1990: *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.

Bourdieu, Pierre 2001: *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik*. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA- Verlag.

Büttner, Christian, Meyer, Berthold (Hg.) 2001: *Integration durch Partizipation. <<Ausländische Mitbürger>> in demokratischen Gesellschaften.* Studien der hessischen Friedens- und Konfliktforschung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Cillia de, Rudolf; Hofstätter, Klaus; Kargl, Maria; Liebhart, Karin; Reisigl, Martin; Wodak, Ruth 1998: *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität.* Frankfurt/M: Suhrkamp.

Daniels, Harry; Davies, Brian; Morais, Ana; Neves, Isabel (Hg.) 2001: *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research.* New York: Peter Lang Publishing.

Demir, Mustafa; Sönmez, Ergün 1999: „Ausländische“ Kinder. *Ihre Erziehungs- und Integrationsmisere.* Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf 1999: *Erziehung und Migration.* Grundriß der Pädagogik Band 3. Baacke, Dieter (Hg.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Eberding, Angela 1995: Perspektiven für die Praxis. In: *Sprache und Migration. Landesweite Fachtagung in Essen.* Eberding, Angela (Hg.). Frankfurt, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Eberhart, Sieglinde 2001: Sprechen in der Fremde: Zur Kommunikationssituation russischer Immigrant/innen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Barthel, Henner (Hg.): *Sprechen und Handeln in Kulturen.* (Ethnohermeneutik und Ethnorhetorik 6). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Eser Davolio, Myriam 2001: *Viele Sprachen – eine Schule.* Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Elwert, Georg 1984: Die Angst vor dem Ghetto. Binnenintegration als erster Schritt zur Integration. In: Bayaz, A.; Damolin, M.; Ernst, H. (Hg.): *Integration. Anpassung an die Deutschen?* Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Elwert, Georg 1996: Kulturbegriffe und Entwicklungspolitik – über „soziokulturelle Bedingungen der Entwicklung“. In: Elwert, G.; Jensen, J.; Kortt, I.R. (Hg.) 1996: *Kulturen und Innovationen. Festschrift für Wolfgang Rudolph.* Sozialwissenschaftliche Schriften. Heft 30. Berlin: Duncker & Humblot.

Fuchs-Heinritz, W.; Lautmann, R.; Rammstedt, O.; Wienold, H. (Hg.) 1995: *Lexikon zur Soziologie*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Geertz, Clifford 1995: *Dichte Beschreibung*. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Glück, Helmut (Hg.) 1993: *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Glumpler, Edith; Apeltauer, Ernst 1997: *Ausländische Kinder lernen Deutsch: Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gogolin, Ingrid 1994: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Gogolin, Ingrid; Neumann Ursula (Hg.) 1997: *Großstadt-Grundschule*. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 1. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz (Hg.) 2001: *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 – 1999*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf 2002: *Institutionelle Diskriminierung*. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.

Greverus, Ina-Maria; Moser, Johannes; Schilling, Heinz; Welz, Gisela (HG.) 1998: *Frankfurt am Main: Ein kulturanthropologischer Stadtführer*. Kulturanthropologie Notizen. Die Schriftenreihe des Instituts für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt am Main. Band 62.

Greverus, Ina-Maria; Moser, Johannes; Salein, Kirsten (Hg.) 1994: *STADTgedanken aus und über Frankfurt am Main*. Frankfurt/M: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Grieshaber, Wilhelm 1995: Probleme, Aspekte, Chancen und Möglichkeiten interkultureller Kommunikation. In: *Sprache und Migration*. Landesweite Fachtagung in Essen. Eberding, Angela (Hg.). Frankfurt, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Hirschberg, Walter (Hg.) 1988: *Neues Wörterbuch der Völkerkunde*. Berlin: Dietrich.

Junge, Matthias; Kron, Thomas 2002: *Zygmunt Bauman*. Opladen: Leske + Budrich.

Karpf, Ernst 1993: „Und mache es denen hiernächst Ankommenden nicht so schwer...“ *Kleine Geschichte der Zuwanderung nach Frankfurt am Main*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

König, Andreas 1997: „sie können nicht mal sprechen, die Armen“: *Formen des Sprechens und die Konstruktion der Identität in der Sierra von Huelva/Andalusien (Spanien)*. Spektrum 53. Berliner Reihe zu Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in Entwicklungsländern. Elwert, Georg; Lühr, Volker; Luig, Ute; Schulz, Manfred (Hg.). Berlin: LIT VERLAG.

Kremnitz, Georg 1987: Diglossie/Polyglossie. In: *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Erster Halbband. Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. (Hg.). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Kremnitz, Georg 1996: Diglossie. In: *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdenek; Wölck, Wolfgang (Hg.). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Kron, Thomas 2001: *Moralische Individualität*. Opladen: Leske + Budrich.

Lachnit, Günther 2001: *Jugendsprache und Problemlösen*. Der Einfluß des Jugendsprachgebrauchs auf die Problemlösefähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Osnabrück: Der Andere Verlag.

Leggewie, Claus 2000: Integration und Segregation. In: *Migrationsreport 2000*. Bade, Klaus J.; Münz, Rainer (Hg.). Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Lemmen, Thomas 2000: *Basis Wissen Islam*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Löffler, Olivier 1998:** *Zuwanderung in das Rhein-Main-Gebiet 1871-1995*. Frankfurt/M: Nassauische Heimstätte (Hg.).
- Lüdi, Georges 1996:** Mehrsprachigkeit. In: *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdenek; Wölck, Wolfgang (Hg.). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Schepker, Renate 1995:** Sprache und Migration im interdisziplinären Dialog. In: *Sprache und Migration. Landesweite Fachtagung in Essen*. Eberding, Angela (Hg.). Frankfurt, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schmid, Thomas 1992:** *Nicht-Deutsche in einer deutschen Großstadt*. Über die Entwicklung der ausländischen Populationen in Frankfurt am Main. Frankfurt/M: Stadt Frankfurt am Main; Amt für multikulturelle Angelegenheiten.
- Simmel, Georg 1958:** *Soziologie*. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Vierte Auflage. Berlin: Duncker & Humblot.
- Statistisches Bundesamt 2001:** *Im Blickpunkt. Ausländische Bevölkerung in Deutschland*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Todd, Emmanuel 1998:** *Das Schicksal der Immigranten*. Deutschland; USA; Frankreich; Großbritannien. (Original 1994: Éditions du Seuil) Hildesheim: Claassen Verlag
- Toprak, Ahmet 2000:** *Sozialisation und Sprachprobleme: Eine qualitative Untersuchung über das Sprachverhalten türkischer Migranten der zweiten Generation*. Frankfurt/M: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Yetimoglu, Meral 1995:** Sexualität und Sprache. In: *Sprache und Migration. Landesweite Fachtagung in Essen*. Eberding, Angela (Hg.) Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Zaimoglu, Feridun 1998:** *Koppstoff. Kanaka Sprak vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch-Verlag.
- Zaimoglu, Feridun 2001:** *Kopf und Kragen. Kanak-Kultur-Kompendium*. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuch Verlag.

Anhang

Index der Interviews:

Nr.	Datum	InterviewpartnerIn	Beruf	Ort des Interviews
I	21.03.02	Frau Auer	Lehrerin	Ihr Büro in der Schule, Dreieich
II	25.03.02	Herr Dursun	Sozialarbeiter	Sein Büro, Frankfurt
III	09.04.02	Herr Yazar	Schriftsteller	Billardsaal des Hotel Nizza, Frankfurt
IV	15.04.02	Herr Aziz	Fachberater für Arabisch	Sein Büro, Frankfurt
V	22.04.02	Frau Peres	Lehrerin	Klassenraum der „Babelschule“, Frankfurt
VI	23.04.02	Frau König	Lehrerin	Computerraum der „Babelschule“, Frankfurt
VII	25.04.02	Frau Wagner	Lehrerin	Klassenraum der „Babelschule“, Frankfurt

Alle Namen sind geändert worden, inkl. des Namens der Schule.