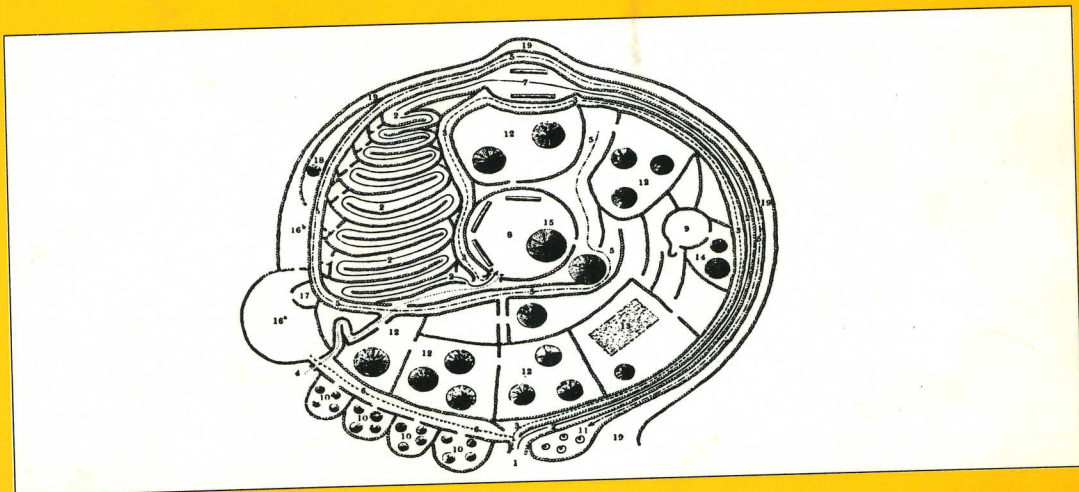


# Ethnographische Momentaufnahmen



BERLINER BLÄTTER

Ethnographische und ethnologische Beiträge • Heft 25/2001

LIT

## „Sprachlos bunt“. Das Bild der ‚multikulturellen‘ Schule in der öffentlichen Debatte

Franziska Becker

*„Das ist ein Arm“, sagt die Lehrerin und hält das Bild mit der Frau, die sich am Arm zupft, hoch. Das Deutschlernen beginnt für viele Kinder aus Kreuzberg, Wedding oder Neukölln im besten Fall in der Vorschule und für immer mehr bei Null, bei Grundbegriffen wie ‚Arm‘, ‚Baum‘, ‚Apfel‘ oder ‚Tisch‘. Sie kommen aus Familien, wo zwar die Muttersprache, nicht aber Deutsch gesprochen wird – egal, ob sie nun die Kinderkinder der ersten Gastarbeiter sind, in Berlin geboren wurden wie ihre Eltern oder erst vor einem Jahr aus einem Dorf in Südostanatolien, Albanien oder dem Libanon kamen.“<sup>1</sup>*

Szenen wie diese sind in den letzten Jahren beliebte Aufmacher in Reportagen und Hintergrundberichten geworden, die unter Überschriften wie „Überforderte Schule“<sup>2</sup>, „Sprachlos bunt“<sup>3</sup> oder „Wir sind die Einbahnstraße“<sup>4</sup> Schulen thematisieren, die vor allem eines gemeinsam haben: im Klassenzimmer sitzen kaum noch Kinder, die nicht aus einer Migrantenfamilie stammen, und alle haben große Sprachdefizite. Es geht hier um Schulen, in denen Deutsch oftmals als erste Fremdsprache unterrichtet wird.<sup>5</sup>

Seit in Deutschland intensiv über Einwanderung und Integration debattiert wird, sind Schulen in Quartieren mit einem hohen Anteil von Migranten in den Vordergrund des politischen, öffentlichen und medialen Interesses gerückt, denn hier kommen jene ‚Integrationsprobleme‘ von

Migranten zum Ausdruck, die Politikern und Bildungsexperten neuerdings Kopfzerbrechen bereiten. Dabei wird die Schule zum „diskursiven Kampfplatz“<sup>6</sup>, auf dem der Kampf um Verantwortung für Desintegration und Schulversagen ausgetragen, das Fehlen einwanderungspolitischer Konzepte angeklagt und nach Erklärungen von Exklusion und Vorstellungen von Inklusion gleichermaßen gestritten wird.

Im folgenden werde ich die öffentliche Debatte um die ‚multikulturelle Schule‘ als ein Feld von normativen Diskursen untersuchen und dabei insbesondere der Frage nachgehen, welche Rolle dem Schlagwort ‚Kultur‘ in dieser Auseinandersetzung zukommt. Ausgangspunkt ist dabei die beobachtbare Tendenz, Integrationsprobleme von Migranten in der hiesigen Gesellschaft auf ‚Kultur‘ zurückzuführen – eine Tendenz, die freilich nicht neu ist. Bereits seit Mitte der achtziger Jahre setzt eine inzwischen breit gefächerte sozialwissenschaftliche Diskussion um die Ethnisierung sozialer Konflikte gerade im Bereich des Bildungssystems ein.<sup>7</sup> Kritisiert werden dabei insbesondere Ansätze, die Schulprobleme im Rekurs auf kulturelle Unterschiede begründen; eine Problemverschiebung, die schon seit den siebziger Jahren in der sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ angelegt war und als Verschleierungsstrategie sozialstruktureller Benachteiligung und institutioneller Diskriminierung dekonstruiert wird.<sup>8</sup> Im öffentlichen Diskurs um die Bildungsmisere von Migrantenjugend-

lichen seit Ende der neunziger Jahre erhält das Erklärungsmodell ‚Kultur‘ allerdings eine neue Plausibilität und damit die Ethnisierung sozialer Konflikte neue Brisanz, weil die politische Debatte um Einwanderungskonzepte mit der Forderung nach höheren Integrationsleistungen, die die Einwanderer selbst erbringen sollen, einhergeht.

Im folgenden werde ich dem Zusammenhang von sozialen und bildungspolitischen Konflikten und der Konstruktion kultureller Differenz anhand des Medientextes über Schulen in ‚sozialen Brennpunkten‘ nachgehen. Auf welche Ursachen wird die Bildungsmisere zurückgeführt, welche verschiedenen Positionen lassen sich unterscheiden, welche Bilder von kultureller Differenz und welche Gegenbilder werden dabei entworfen? Vor dem Hintergrund des öffentlichen Diskurses in den Medien soll im zweiten Schritt nach den *„organisierten Praxen“*<sup>9</sup> und Werthaltungen/Denkmustern von Lehrern gefragt werden, die an Schulen mit einem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund arbeiten. Dabei werde ich vier verschiedene Formen vorstellen, wie in der schulpädagogischen Praxis mit Ethnizität im Spannungsfeld von Schule und Zuhause, öffentlich und privat umgegangen wird. In zwei dieser Beispiele vollziehen die Lehrer jeweils eine rigorose Trennung zwischen schulischem und familiärem Bereich und ordnen kulturelle Differenz als integrationshemmend dem Bereich des Privaten zu, während in den beiden anderen Fällen Ethnizität in den Unterricht integriert wird. Doch da, wo kulturelle Differenz in homogenisierender und ethnizierender Weise im schulischen Rahmen thematisiert wird, so die These, wird sie quasi ‚strategisch‘ in den Unterricht eingeführt, um letztlich Assimilation als kulturelle Norm der Institution durchzusetzen.

### Ein „neues Bildungsproletariat“

Im März 2001 schlug Berlins Ausländerbeauftragte Barbara John mit Zahlen Alarm: Über 20 Prozent der Migrantenjugendlichen und ein Drittel der türkischen Schüler verläßt die Schule ohne Abschluß, nahezu 60 Prozent nur mit Hauptschulabschluß; eine Bildungsmisere, die dazu geführt habe, daß 40 Prozent der türkischen Berliner arbeitslos seien. Weit entfernt von den *„Anforderungen der ‚Wissensgesellschaft‘, den Versprechen von Erfolg und Karriere in der New Economy“*<sup>10</sup> geraten die Migrantenjugendlichen im Zuge der Einwanderungsdebatte immer mehr als „Bildungsverlierer“ und Opfer einer fehlenden Integrationspolitik oder als *„Bildungsproletariat, das den sozialen Abschluß verliert“*<sup>11</sup>, ins Visier:

*Diese „Schüler ohne Abschluß sind die Arbeitslosen von morgen. Und ihre Chancen werden immer geringer, je höher die Anforderungen in der flexiblen Informationsgesellschaft werden. So entsteht, was man in der Soziologie städtische Unterschicht nennt: vom ersten Arbeitsmarkt abgekoppelt, vom gesellschaftlichen Reichtum ausgeschlossen, auf sich selbst und die jeweiligen ethnischen, religiösen und Geschlechteridentitäten zurückgeworfen“*.<sup>12</sup>

Während Politiker wie Cem Özdemir und Rita Süßmuth als Vorsitzende der Zuwanderungskommission hauptsächlich das deutsche Schulwesen für den Bildungsnotstand verantwortlich machen, verteidigen Vertreter des Berliner Schulsenats die Institution mit Argumenten, die letztlich zu Lasten der Migranten selbst gehen:

*„Wir haben alle geglaubt, daß sich die Probleme mit der Zeit von selbst erledigen. Niemand hat damit gerechnet, daß sich die dritte und vierte Generation nicht sukzessive in die bundesdeutsche Gesellschaft integriert“, daß „junge Männer, die hier studiert haben, Frauen aus der Türkei nachholen und sich Familienverbände nicht öffnen“* würden. Insgesamt bilde sich „eine

*schlimme Allianz zwischen bildungsfernen Elternhäusern und Kindern heraus, die den Anschluß an die deutsche Sprache, an die Integration und die Chancen der Bildungsgesellschaft nicht schaffen*“.<sup>13</sup>

Solche Diagnosen, die die Ursachen der unbefriedigenden Bildungs- und Ausbildungssituation hauptsächlich in den Migrantenfamilien lokalisieren, gehen mit der Aufforderung einher, daß „die Integration (...) von den Ausländern selbst kommen“<sup>14</sup> müsse. Als sogar die Berliner Ausländerbeauftragte Barbara John im April 2001 an die türkische Einwohnerschaft appelliert, sich in Deutschland „voll einzubringen“, verbindliche Sprachkurse fordert und türkische Mütter ermahnt, mit ihren Kindern deutsch zu sprechen, wird dieser Aufruf in einigen Medien als Tabubruch gewertet.<sup>15</sup>

Mit der Einwanderungsdebatte scheint sich ein Perspektivenwechsel zu vollziehen: Die Frage, wie der Zuzug nach Deutschland neu geregelt werden soll, evoziert einen veränderten Blick auf die bereits hier lebenden Einwanderer. Erziehungswissenschaftler, die sich in dieser Debatte öffentlich zu Wort melden, erklären das Ende der alten Sozialpolitik der achtziger Jahre, weil man zu lange „mehr bei den Defiziten statt bei den Ressourcen angesetzt (habe). Man sah ‚Migranten als Opfer‘ und habe sich ‚überengagiert‘“.<sup>16</sup> Journalisten der linksliberalen Presse stimmen ein: Statt Migranten „als Sozialfälle zu bemuttern“, soll das Selbsthilfepotenzial gestärkt werden<sup>17</sup> – „Empowerment“ lautet nun das Zauberwort.<sup>18</sup> Für PolitikerInnen wie Rita Süßmuth sei der „entscheidende Quantensprung (...) durch die Veränderung der politischen Positionen zu Deutschland als Einwanderungsland erfolgt. Wir geben jetzt nicht mehr von Rotation aus, daß also Ausländer kommen und dann wieder gehen, sondern wir gehen davon aus, daß ein bestimmter Anteil auf Dauer bleibt.“ Damit sei endlich die Notwendigkeit verstärkter Integration erkannt worden,

„wenn wir das Entstehen von Parallelgesellschaften verhindern wollen.“<sup>19</sup>

Mit dem Begriff der „Parallelgesellschaft“, der im öffentlichen Diskurs jetzt zunehmend Konjunktur hat, wird ein grundsätzlicher Kontrast markiert zwischen deutscher Gesellschaft und Migranten-„Gemeinden“, denen eine scheinbar klar umrissene ethnische/soziale/sprachliche Kontur zugeschrieben wird, die wiederum als integrationshemmend und deshalb problematisch erscheint. Dort, also in den ‚Gemeinden‘ der Migranten, wird lokalisiert, was übereinstimmend zur Hauptursache für die schlechten Aufstiegschancen von Migranten im deutschen Bildungssystem erklärt wird: fehlende Deutschkenntnisse.

#### Visiten im „Sprachghetto“

Auf der Suche nach Antworten, warum die Sprachkenntnisse vieler Einwandererkin-der in Deutschland nicht besser, sondern in den vergangenen Jahren stetig schlechter geworden seien, werden zumindest in den Medien mitunter plakative Antworten gegeben: „Weil die meisten Ausländerkinder nicht in einer multikultorientierten Mittelstandsidylle aufwachsen, sondern in Problemstadtteilen“.<sup>20</sup> Es sind jene städtischen Wohngebiete, die der Berliner Sozialatlas als „soziale Brennpunkte“ ausweist und die in der öffentlichen Diskussion mit Schlagworten wie „Ghettoisierung“, „Verwahrlosung“ und „Verslumung“<sup>21</sup> verknüpft werden: Quartiere mit hoher Arbeitslosigkeit, sozialen Problemlagen und einem hohen Anteil von Migrantenfamilien rücken ins Zentrum medialer Aufmerksamkeit und neuer bildungspolitischer Offensiven. Denn hier, wo „Deutschland nicht mehr zu erkennen“<sup>22</sup> sei, werden die Ursachen jener „Bildungskatastrophe“<sup>23</sup> verortet, die Politiker und Schulexperten seit der Debatte um Einwanderung und Integration umtreibt. Unter Titeln wie „Gefangen im Ghetto“<sup>24</sup> oder „Kanakprak versteht man



nicht<sup>25</sup> berichten Journalisten aller größeren Tageszeitungen immer wieder aus Klassenzimmern von ‚Brennpunktschulen‘ und führen dabei Migrantenkinder mit schlechten Deutschkenntnissen wie in der eingangs beschriebenen Szene vor. Daß diese Kinder in vielen Grundschulen längst die Mehrheit und manchmal sogar 100 Prozent der Schülerzahl ausmachen, wird auf den Wegzug bildungsbewußter Mittelschichten zurückgeführt, die seit Jahren wegen „Statuspanik“<sup>26</sup>, d.h. aus Angst, daß die Kinder nicht die gleiche Bildung bekämen wie ihre Eltern, aus den sozial unterprivilegierten Wohngebieten wegziehen. Von Eltern, die vor Ort wohnen bleiben, berichten Lehrer und Schulleiter, wie es diesen trotz fester Einschulungsbezirke auf trickreiche Weise gelinge, Grundschulen mit hohem Migrantenanteil zu umgehen, indem sie ihre Kinder in anderen Stadtquartieren anmelden: So würden z.B. andernorts lebende Großmütter erfunden oder die Kinder bei Freunden untergebracht.<sup>27</sup> Sowohl das Verhalten der (deutschen) Eltern als auch die Einschätzungen der Lehrer werden als Indiz dafür herangezogen, daß der Multikulturalismus gescheitert sei. In Vierteln wie Neukölln oder Kreuzberg habe der „Traum vom multikulturellen Miteinander (...) längst Platz gemacht für einen nüchternen Pragmatismus“<sup>28</sup> So erscheint auch jene Diplompädagogin, die in Treptow wohnt und ihre Kinder aus Überzeugung nach Kreuzberg in eine Schule mit 55 Prozent Kindern nichtdeutscher Herkunft schickt, längst wie ein exotischer Einzelfall:

„An den Kreuzberger Schulen finden wir ein Stück gesellschaftliche Realität. Dadurch lernen die Kinder“, begründet (Frau) Keukert die Schulwahl. Ramadan und Newroz seien für ihre Söhne ganz normale Feste geworden. „Nur Kinder aus deutschen Mittelschichtsfamilien in einer Klasse sind keine Herausforderung“, ist sie überzeugt. Doch mit ihrer Meinung steht die Mutter relativ allein da.“<sup>29</sup>

Wenn überhaupt deutsche Kinder in den Schulklassen ‚sozialer Brennpunkte‘ zurückblieben, dann häufig nur sozialschwache, die auch kein Vorbild für Migrantenkinder seien.

„Die Folgen für die ausländerreichen Grundschulen sind ruinös: Sie werden erst recht zu Ghettos Von Bereicherung mögen da selbst die begeisterten Anhänger interkultureller Erziehung nicht mehr sprechen.“<sup>30</sup>

Vereinzelt wird besonders betont, daß auch türkische Eltern der Mittelschicht aus den ‚Problemquartieren‘ wegziehen oder dieselben Anstrengungen wie deutsche Eltern unternehmen würden, ihre Kinder an anderen Schulen anzumelden. Doch wird nur in den seltensten Fällen daraus die Schlußfolgerung gezogen, daß sich hinter dem Bildungsnotstand weniger ein ethnisches als vielmehr ein soziales Problem verbirgt.<sup>31</sup> In der Regel werden nicht die sozialen Ursachen analysiert, wohl aber die sozialen Folgen städtischer Segregation beschworen; mitunter im dramatisierenden Vergleich mit den sog. „beißenden Vororten“ Frankreichs und den dort geschaffenen „prioritären Erziehungszonen“ (ZEP) für Kinder aus Einwandererfamilien und solche aus alteingesessenen, sozial benachteiligten Familien. Was dort an Gewalt und Kriminalität stattfindet, wird zukünftig auch für städtische Brennpunkte in Berlin, Hamburg oder Dortmund befürchtet.<sup>32</sup>

Insgesamt lassen sich im Mediendiskurs zwei Tendenzen ausmachen: Zum einen wird der Multikulturalismus, also die Idee von Migration als kultureller Bereicherung, angesichts der inspierten Integrations- und Bildungsmisere für gescheitert erklärt. Zum zweiten wird die „Gettoisierung“, die durchweg negativ und sozial problematisch konnotiert ist, zur „Selbst-Gettoisierung“<sup>33</sup> erklärt. Demnach sind es die (türkischen) Migranten in erster Linie selbst, die ihre Desintegration zu verschulden haben. Ein Beispiel aus dem Tagesspiegel:

„Natürlich sind die arbeitslosen Türken in Berlin für ihr Debakel zu einem Teil selbst verantwortlich. Aus sozialer und kultureller Rückständigkeit mißachten viele die Grundregeln jeder erfolgreichen Einwanderung: Wer seine Heimat verläßt, tut es, um seine eigene Lebenssituation, spätestens aber die seiner Kinder zu verbessern. Dazu gehört zu allererst die möglichst schnelle Integration über das Erlernen der Sprache und eine gute Ausbildung. Viele Türken tun genau das Gegenteil: Sie brechen besonders häufig die Schule oder Lehre ab, sie haben oft selbst nach Jahrzehnten noch mangelhafte Sprachkenntnisse, sie unterdrücken Frauen, indem sie ihnen eine eigene Berufsausbildung verwehren; und viele heiraten auch nur Frauen, die sie aus der Türkei nachholen, auf daß ja jene traditionellen Familienstrukturen erhalten bleiben, die doch in der neuen Wirklichkeit das Fortkommen so erschweren. Schließlich richten sich diese Ausländer immer noch auf einen vorübergehenden Aufenthalt in Deutschland ein, so wie es von den Deutschen lange auch gewollt war – und überweisen pro Kopf offenbar mehr Geld in ihre Heimat als die in den USA erst seit kurzem lebenden Mexikaner.“<sup>34</sup>

Solche Argumentationen des selbstverschuldeten sozialen und gesellschaftlichen Ausschlusses finden sich keineswegs nur in konservativeren Medien, sondern auch in linksliberalen Blättern. So ist z.B. in der taz unter dem Schlagwort „Ungleichzeitigkeiten“ von den türkischen „Sprachghettos“ in Berlin oder Köln die Rede, in denen sich die Migranten selbst aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen ausschließen würden, weil sie nicht nur ihre Sprache beibehielten, sondern auch traditionalistische Kulturmuster und Erziehungsvorstellungen konservieren würden:

„Es sind die in eine Großstadt verpflanzten ländlichen Welten und Ansichten, wo nicht alle in der Moderne ankommen. So holen viele Jugendliche, überwiegend Männer, der zweiten Generation

häufig ihre EhegattInnen aus der Türkei. Diese Frauen können kein Deutsch. Mit den Kindern, die nach den heimatlichen Vorstellungen erzogen werden, wird dann auch nur türkisch gesprochen.“<sup>35</sup>

Die sogenannten „Sprachghettos“ werden als ‚traditionelle‘ Gegenwelten in Kontrast zur ‚modernen‘ Gesellschaft gesetzt, anstatt sie als integralen Bestandteil einer gesamtgesellschaftlichen sozialen oder sozioökonomischen Entwicklung der Aufnahmegesellschaft zu sehen. Mit einem solchermaßen kulturell markierten Gegensatz zwischen Tradition und Moderne wird das Bild der ethnischen Insel als Rückzugsrefugium traditioneller Kultur mit eigenen „subkulturellen Strukturen“<sup>36</sup> festgeschrieben. Mit der Markierung einer eindeutigen Differenz zwischen ‚Moderne‘ und ‚Tradition‘ ist dabei die Vorhaltung verbunden, daß die Migranten, die auf ihre Herkunftssprache und traditionelle Vergemeinschaftungsformen beharren würden, die Teilhabe an einer ‚modernen‘ Entwicklung blockieren und sich insofern auch einer Integration widersetzen. Der Blick ist hier also weder auf die Aufnahmegesellschaft selbst noch auf deren Institutionen gerichtet. Die ‚eigene Kultur‘ bleibt unhinterfragt, während die ‚Kultur der anderen‘ nur dann wichtig wird, wenn etwas falsch läuft. Nur vereinzelt wird der Integrationsbegriff selbst infrage gestellt:

„Und was wäre jene ‚deutsche Gesellschaft‘, in die da hineinintegriert werden soll, wenn eine vermutete Ghettobildung in Stadtquartieren mit hohem Anteil türkischer Migranten sich dann angeblich ‚außerhalb‘ dieser Gesellschaft zuträgt?“<sup>37</sup>

Insgesamt erscheint ‚Integration‘ als allein von den Migranten zu erbringende Anpassungsleistung. Und entsprechend wird auch das ‚Scheitern von Integration‘ den Familien angelastet:

„Berlin hat durchaus ein Integrationsproblem, doch eines, daß nicht nur die deutsche Seite trifft. Wie integrationswillig die türkischen Berliner sind, läßt sich an

*Zahlen ablesen: Jeder fünfte türkische Jugendliche verläßt die Schule komplett ohne Abschluß, kaum eine türkische Frau erwirbt eine Berufsausbildung, türkische Kinder werden mit immer geringeren Kenntnissen der deutschen Sprache eingeschult und die weit verbreiteten Ehen mit aus der Türkei nachgeholten Frauen konvertieren traditionelle Verhaltensweisen. Bei türkischen Berlinern fehlt weitgehend ein Bewußtsein dafür, wie wichtig Bildung ist.“<sup>38</sup>*

Mit der Zuschreibung von Traditionalismus ist der Vorwurf mangelnden Bildungsbewußtseins der Eltern verbunden, die die sprachliche und kulturelle Entwicklung ihrer Kinder nicht ausreichend fördern würden. Unisono als „bildungsfern“<sup>39</sup> bezeichnet, werden sie dafür verantwortlich gemacht, daß ihre Kinder nicht die gewünschten Deutschkenntnisse mit in die Schule brächten. Angesichts solcher Blockaden und mangelnder Kooperationsbereitschaft erscheint die Schule als völlig überfordert. Das Schulsystem hingegen bleibt unhinterfragt. Im Endeffekt verläuft der öffentliche Diskurs also konträr zu den nur vereinzelt zu hörenden Forderungen, das Bildungssystem im Sinne einer interkulturellen Ausrichtung zu reformieren.

Indem die Ursachen von Integrationsdefiziten und mangelndem Schulerfolg in den „Sprachghettos“ lokalisiert und dort wiederum in die Familien hineinverlagert werden, werden nicht nur soziale Probleme ethnisiert und familiarisiert. Mit der Markierung einer vermeintlich eindeutigen Differenz zwischen ‚moderner‘ Aufnahmegesellschaft und ‚traditionellen Migrantenghettos‘ wird auch eine Front zwischen familiärer Kultur und öffentlichem Schulsystem aufgemacht.

### Kampffeld Sprache

In der öffentlichen Diskussion um Zuwanderung und Integration spitzt sich alles darauf zu, daß die deutsche Sprache der

‚Schlüssel der Integration‘ sei; einige Politiker wollen sie sogar zur Bedingung des Aufenthalts erklären. Aus der Tatsache, daß Jugendliche aus Migrantenfamilien in Schule und Arbeitsmarkt im Vergleich mit denen ohne Migrationshintergrund häufig viel schlechter abschneiden, ziehen PolitikerInnen wie Hessens Kultusministerin Wolf die Folgerung: Migrantenkinder sollen zunächst einmal richtig Deutsch lernen, weil „die entscheidende Schlüsselqualifikation für den schulischen Erfolg oder Mißerfolg die Beherrschung der deutschen Sprache“<sup>40</sup> sei. Mit diesem Argument wird auch der Abbau des muttersprachlichen Unterrichts begründet, der zu einem der zentralen Streitpunkte in einer ausführlichen Sprachdebatte wird, die seit dem Jahr 2000 in den Medien einsetzt.<sup>41</sup> Da in Sprachdefiziten von Migranten die Hauptursache ihrer ‚Integrationsprobleme‘ ausgemacht wird, scheint für die meisten Bildungspolitikern die Schlußfolgerung zwangsläufig, daß eine Lösung auch nur in den Migrantenfamilien selbst herbeigeführt werden könnte. Die Familiarisierung der Bildungsmisere geht damit einher, insbesondere die türkischen Mütter verantwortlich zu machen. Als der Berliner Schulsenator Böger 1999 Sprachkurse für türkische Mütter einführt, wirft er diesen gleichzeitig pauschal vor, daß ihre Kinder kein Deutsch lernen könnten, weil sie mit ihnen nur türkisch sprechen würden. Sie sollten gemeinsam mit ihren Kindern Deutsch lernen und den Spracherwerb ihrer Kinder „nicht als Entfremdungsprozeß begreifen“, sondern als „authentischen Weg der Emanzipation“<sup>42</sup>.

In der öffentlichen Debatte melden sich zunehmend auch türkische Mütter und die Migrantengleichaltrigen selbst zu Wort und wehren sich gegen derartige Schuldzuweisungen. So erklärt z.B. ein Schüler: „Vom wem sollen wir denn Deutsch lernen, wenn viele deutsche Jugendliche auch so schlecht deutsch sprechen?“<sup>43</sup> und verweist damit implizit auf ein soziales und kein ethnisches Problem. Ein Teil der Mütter macht

deutlich, daß nicht mangelnde Deutschkenntnisse der Kinder oder eine grundsätzliche Bildungsverweigerung der Eltern das Problem sei, sondern die Beibehaltung kultureller Identität:

*„Mein Sohn spricht sehr gut Deutsch, er ist ja hier aufgewachsen und hat deutsche Freunde. Für mich ist das größere Problem, daß er langsam seine Muttersprache Türkisch verlernt. Ich versuche deshalb, mit ihm zu Hause nur Türkisch zu reden.“<sup>44</sup>*

Anderer Frauen wiederum machen darauf aufmerksam, daß die Sprachdefizite ihrer Kinder nicht allein den türkischen Familien angelastet werden könnten, sondern auch den deutschen, die ihre Kinder aus den Schulen mit ausländischen Kindern nehmen. Wieder andere kritisieren, daß sich viele Eltern die sprachliche Fürsorge nicht leisten könnten, daß sie überfordert seien und den Müttern auch insgesamt nicht abverlangt werden dürfe, daß sie zu Hilfslehrern ihrer Kinder werden:

*„Meiner Meinung nach sollen die Mütter nicht Deutsch lernen, damit sie mit ihren Kindern zu Hause Deutsch sprechen. Das finde ich absolut falsch. Wenn man in Kreuzberg lebt, braucht man die deutsche Sprache nicht. Die Frauen müssen das selbst erkennen. Ich bin sehr dafür, daß die Frauen für sich deutsch lernen, damit sie sich in der Gesellschaft zurechtfinden, damit sie die Chance bekommen, den Schulabschluß zu machen. Es ist für sie selbst wichtig, daß sie Deutsch lernen und nicht, daß sie es ihren Kindern beibringen. Wie kann eine Mutter, die selbst bruchstückhaft Deutsch kann oder gerade angefangen hat, Deutsch zu lernen, ihrem Kind Deutsch beibringen? Das finde ich absurd.“<sup>45</sup>*

Und schließlich kritisieren einige auch das Schulsystem selbst, das nicht auf Migrantenkinder vorbereitet und eingestellt sei. Insgesamt zeigt sich in der Diskussion um den Spracherwerb eine Konfliktlinie zwischen Zuhause und Schulsystem: während die Eltern die Erwartung formulieren, daß das Schulsystem verantwortlich wäre

und zuständig sein müsse, fordern Schulvertreter dagegen elterliche Kooperation und tendieren dazu, die Verantwortung an die Familien zu delegieren.

### „Brennpunktschulen“ und die Idee von *Civility*

In diesem Konflikt und den von schulischer Seite erhobenen Forderungen an die Eltern tritt eine im deutschen Schulsystem verankerte Vorstellung einer spezifischen Arbeitsteilung von Schule und Elternhaus zutage, die sich nicht nur auf Sprache und Wissensvermittlung, sondern auf die normativen Ideale der Sozialisation insgesamt bezieht. Gemeint sind bestimmte Wertvorstellungen der Zivilgesellschaft<sup>46</sup>, die als Mittel zur sozialen Kohäsion im Zentrum des pädagogischen Ziels stehen und von den Schülern internalisiert werden sollen. Sabine Mannitz, Werner Schiffauer u.a. haben in ihrer ethnologisch-vergleichenden Untersuchung von vier europäischen Schulsystemen die Unterschiede aufgezeigt, wie *Civility* vermittelt wird.<sup>47</sup> Während in der französischen Schulpolitik, die schon früh in die Sozialisation der Kinder eingreift, eine strikte Trennung zwischen Elternhaus und Schule angelegt ist, durch die die primordialen Bande der Schüler eher abgeschnitten werden sollen, gilt in Deutschland, die Eltern und damit den familiären Hintergrund der Schüler einzubeziehen. Solch ein Ideal baut nicht auf der (französischen) Idee der Egalität auf, sondern auf einem Bild der integrierten Heterogenität.<sup>48</sup> Die Rücksicht auf das Private impliziert gleichzeitig ein Erziehungsmodell, das von einer geteilten Verantwortung zwischen Schule und Elternhaus ausgeht. Insofern wird in deutschen Schulen darauf gesetzt, daß Eltern bspw. bei Spracherwerb und Hausaufgaben mithelfen, d.h. mit dem kulturellem Kapital der Eltern wird gerechnet. Kinder ohne diese Unterstützung haben also einen strukturellen Nachteil. In diesem Modell angelegt ist auch: wenn die



Familie ‚nicht richtig funktioniert‘, dann hat die Schule Schwierigkeiten, wofür, wie gezeigt wurde, wiederum die Eltern verantwortlich gemacht werden.

Daß das Private, der familiäre Hintergrund, im Unterschied zu Frankreich im deutschen Erziehungssystem nicht aufgehoben, sondern in die Schule einbezogen werden soll, betrifft nicht nur die Teilhabe der Eltern am *Civil-Conduct*, sondern impliziert auch die Rücksicht gegenüber kulturellem Partikularismus, in den die Schule zumindest theoretisch nicht eingreifen darf. Gleichzeitig basiert die Idee von *Civility* auf der Vermittlung universalistisch gesetzter kultureller Normen, die pädagogisch als notwendig zur Entwicklung eines eigenständigen Ichs und für die Herausbildung von ‚zivilen Werten‘ beim Kind betrachtet werden. Aus dieser Konstellation ergibt sich ein strukturelles Spannungsmoment, wenn Eltern mit der Sozialisationsidee der Schule nicht übereinstimmen, wobei das Schulsystem doch gerade von übereinstimmenden Erziehungsnormen ausgeht. An Brennpunktschulen werden die beschriebenen normativen Erwartungen der Erziehungspolitik gerade deshalb besonders sichtbar, weil die Ideale des *Civil Conduct* hier nicht zu funktionieren scheinen.<sup>48</sup> Hier tritt die Spannung zwischen dem privaten/familiären und dem schulisch-öffentlichen Bereich, in dem die Lehrer agieren, besonders deutlich hervor. Im folgenden werde ich am Beispiel von vier in ‚sozialen Brennpunkten‘ gelegenen Schulen verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, wie Lehrer mit dieser Spannung, die nie ganz aufgelöst werden kann, umgehen. Dabei soll vor allem der Frage nachgegangen werden, welche Rolle kultureller Differenz in Konflikten zugewiesen wird, die sich aus diesem Spannungsfeld ergeben.

### Pädagogische Praxen

„... die Kulturen schadlos aneinander vorbeiführen“

Dieses Fallbeispiel beruht auf einem Interview mit Herrn B.<sup>49</sup>, dem Leiter einer Berliner Grundschule mit rund 300 Schülern, wovon 80 Prozent eine „nicht-deutsche Herkunftssprache“<sup>50</sup> haben und 25 unterschiedlichen Nationalitäten angehören. An der Schule, an der er seit über 20 Jahren unterrichtet, arbeiten nur deutsche Lehrer. Weder gehört bilinguale Erziehung zum Profil noch gibt es Türkisch-Unterricht, obwohl die Kinder türkischer Herkunft die größte Gruppe ausmachen. Herr B. unterteilt zwei Gruppen türkischer Eltern, die „assimilationsbereiten, die sagen: ‚wir leben in Deutschland, Umgangssprache ist Deutsch, wir wollen, daß unsere Kinder deutsch sprechen“ – eine Position, die er „völlig richtig“ findet. Die andere, inzwischen größere Gruppe seien die „eher konservativ gestrickten Türken, die sagen: ‚wir sind Türken, wir bleiben Türken, bei uns wird türkisch gesprochen, und wenn die Kinder in die Schule kommen, dann ist immer noch genug Zeit, also dafür sind die Lehrer da, die den Kindern dann deutsch beibringen können.“

Der Migrationshintergrund der Schüler oder kulturelle Differenz werden weder im Unterrichtsmaterial thematisiert, noch gehen die Lehrer im Klassenzimmer darauf ein. Als integrative Aufgabe der Schule sieht Herr B. nicht nur deutsche Sprachvermittlung, sondern auch „europäische Wertevermittlung“, die einem Wertekanon entgegenstehe, wie er „im vorderasiatischen Raum hochgehalten“ werde. In dieser Gegensätzlichkeit liegen seiner Auffassung nach die Hauptursachen für Kulturkonflikte, die den Ablauf der Schule hemmen und einer Integration letztlich entgegenstehen würden. Als Beispiele solcher Konflikte führt er einen anderen Umgang mit Geschlechterrollen und die

Verweigerung des Schwimmunterrichts an und empört sich dabei über die Argumentation islamischer Eltern:

*„Ein Vater wollte dann seine Drittklässlerin vom Schwimmen befreit haben, während des Fastenmonats, weil ja Essen und Trinken tagsüber verboten ist und während des Schwimmunterrichts würde das Kind ja zwangsweise Wasser in den Mund bekommen und dann was trinken – und so was wird dann hier ernsthaft vorgebracht, das saug‘ ich mir nicht aus den Fingern!“*

In solchen Fällen beruft sich Herr B. gegenüber den Eltern in der Regel schriftlich auf entsprechende Vorgaben der Schulbehörde, wonach der Schwimmunterricht verpflichtender Bestandteil des Unterrichts sei. Partikuläre Differenz wird nur als Gegenkultur wahrgenommen und nur da, wo Konflikte auftauchen. Außerdem werden die Argumente der Eltern als „rabiati“ oder vorgeschoben abgewertet. ‚Kultur‘ gilt als konfliktreiches Problem; entsprechend sei *„die Richtung eigentlich immer die, die unterschiedlichen Kulturen, die ja auch untereinander sich nie ganz grün sind, möglichst schadlos aneinander vorbeizubringen“*. „Interkulturalität“ findet laut Herrn B. im Freizeitbereich statt; dort aber vor allem, um an die Eltern heranzukommen und sie zur schulischen Mitarbeit zu bewegen. Doch auch hier sei der Kontakt problematisch, wie z.B. auf einem Grillfest:

*„Dann hatten wir natürlich die islamischen Leute, die kein Schweinefleisch essen dürfen, das war alles von Eltern mitgebracht, was es da gab, na ja und wenn sie das dann nicht wollen, das ist kein Problem, das ist wirklich kein Problem. Nur als dann Kinder und auch Eltern zu mir kamen, um zu fragen: ‚Ist da Schweinefleisch drin?‘ – ‚Nein, da ist kein Schweinefleisch drin‘, das war Pute und so, ja, und wo ist das gegrillt worden, da darf vorher auch kein Schwein gegrillt worden sein‘, ja da sage ich ‚rutscht mir doch den Buckel*

*hoch‘, also da hört bei mir dann auch der Spaß auf, wenn das dann wirklich so engstirnig vertreten wird, da mach‘ ich dann nicht mehr mit.“*

Insgesamt zeigt sich hier ein Muster, in dem ein *double bind* angelegt ist: Während familiäre ‚Kultur‘ und Migrationshintergrund aus der Schule herausgehalten werden, sollen die Eltern wohl aber im Sinne arbeitsteiliger Sozialisation hineingenommen werden. Dabei wird das Partikuläre im Kern als Gleiches gedacht und nicht als Alterität:

*„Wobei wir da allerdings häufig im Gegensatz zum Elternhaus arbeiten, da sind wir wieder da, was für Werte halten die Eltern hoch. Wenn das Elternhaus die Schule nicht unterstützt, haben wir in der Schule ausgesprochen schlechte Chancen. Es reicht nicht, wenn die Eltern der Schule neutral gegenüberstehen.“*

Vor dem Hintergrund eines assimilatorischen Integrationsmodells, das kulturelle Normen wie z.B. Gleichberechtigung etc. als universalistische Prinzipien absolut setzt, gelten andere Erziehungs- und Wertvorstellungen als integrationshemmend und unvereinbar mit den Schulnormen:

*„Das ärgert zum Teil heftig, wenn wir dann feststellen, daß wir jahrelang versuchen, den Kindern beizubringen, daß Mädchen auch Menschen sind und nicht irgendwelche Figuren zweiter Ordnung und da überhaupt nicht rankommen, da überhaupt keine Erfolge sehen, daß wir da also diese Machos – sag ich nicht gern, aber sag ich jetzt mal – die sich dann ab der dritten/vierten Klasse mit den Mädchen anfangen so umzugehen und in der sechsten Klasse sich das dann noch nicht geändert hat und wir da nicht sonderlich viele Erfolge verbucht haben, das ist schon ärgerlich.“*

Weil die Kultur der Mehrzahl türkischer Familien als rückständig und ihre Erziehungsvorstellungen als autoritär gelten, ist man letztlich eigentlich froh, wenn die Eltern sich nicht einmischen. Hier wird die familiäre Sozialisation als Hindernis zur

Entwicklung eines eigenständigen Ichs betrachtet.<sup>51</sup> Insgesamt zeigt sich an diesem Beispiel, daß die ‚multikulturelle Schule‘ nur mit Konflikten assoziiert wird. Kulturelle Differenz hat keine positiven Konnotationen, sondern wird nur mit Integrationsproblemen verknüpft. Dabei sind es die Eltern, denen Kulturkonflikte zugeschrieben werden, und diese werden wiederum zur Erklärung von Integrationsproblemen herangezogen, mit denen sich die Schule konfrontiert sieht. Resümierend erklärt Herr B., daß die „Wertevermittlung“ und damit die Integration an seiner Schule letztlich nicht mehr funktionieren würde, weil es immer weniger deutsche Kinder gebe und Familien, die „nicht mehr integrationswillig sind“, dominieren würden. Verantwortlich sei dafür die Kiez-Entwicklung und das mangelnde Eingreifen der Politik; die Schule sei machtlos und er stehe auf verlorenem Posten: „Wenn es mit dieser Entwicklung so weiter geht, wie es in den letzten Jahren war, dann sieht es nicht gut für die Schule aus“.

Schulleiter wie Herr B. reagieren mit Rückzug; eine Abschottung der Schule gegenüber ihrem sozialräumlichen Umfeld ist die Folge. Es sind diese Bilder, die im öffentlichen Diskurs immer wieder aufgegriffen werden: resignierte Lehrer, die kapituliert haben.

#### Die „antifundamentalistische Mission“

Das zweite Fallbeispiel entstammt einer schulethnographischen Studie von Cordula Weißköppel.<sup>52</sup> Für ihre Feldforschung wählte sie die 9. Klasse einer niedersächsischen Realschule mit ethnisch gemischter Zusammensetzung der Schüler aus, um die Auswirkungen weltweiter Migrationsprozesse auf nationalstaatliche Institutionen wie die Schule zu untersuchen. Im Zentrum ihrer Studie steht der Konflikt um den Sexualkundeunterricht. Zwei Schüler türkischer Herkunft äußern gegenüber ihrem Klassen- und Biologielehrer den

Wunsch, vom Sexualkundeunterricht befreit zu werden, weil ihr muslimischer Glaube ihnen die Rede über Sexualität vor der Heirat verbiete. Der Lehrer informiert sich über die rechtliche Lage im niedersächsischen Schulgesetz, worin formuliert ist, daß „das Persönlichkeitsrecht und das Erziehungsrecht der Eltern zu achten“ und „Zurückhaltung, Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Wertvorstellungen in diesem Bereich geboten“<sup>53</sup> seien. Lehrer und Schulleiter weisen das Anliegen der beiden Schüler jedoch mit der Begründung zurück, daß eine Befreiung vom Sexualkundeunterricht aus religiösen Gründen nicht vorgesehen sei. Auch die Gespräche zwischen Klassenlehrer und dem Vater einer der beiden Jungen bringen keine Einigung; beide Schüler sollen weiterhin am Biologieunterricht teilnehmen. Sie reagieren daraufhin mit Leistungsverweigerung oder bleiben dem Unterricht ganz fern. Der Lehrer quittiert dieses Verhalten mit einer Sechs im Halbjahreszeugnis.

In ihrer Analyse dieses Konflikts arbeitet Cordula Weißköppel unter anderem heraus, daß sich beide Seiten – Schüler und Lehrer – auf bestimmte transnationale Diskurse berufen, um Machtbeziehungen zu verhandeln; eine „Technik“, die die Akteure für die „interaktive Herstellung von Differenz (nutzen), um eigene Identitätspositionen zu finden und zu festigen“.<sup>54</sup> Die beiden Schüler leiteten die Verweigerung des Sexualkundeunterrichts aus einem durch Vater und Islam vermittelten Gebot ab und forderten eine ‚Sonderbehandlung‘ im Rekurs auf das generelle Recht auf freie Religionsausübung. Sie kündigten an, daß Vater, Imam und Rechtsanwalt vor Gericht für ihr Recht kämpfen würden. Damit verschoben sie, so Weißköppel, einen Interessens- und Autoritätskonflikt mit dem Lehrer zu einem Rechtskonflikt, beriefen sich also auf einen „translokalen Rechtsdiskurs“.<sup>55</sup> Auch der Lehrer bemühte einerseits einen Rechtsdiskurs, wonach er nach den gesetzlichen Bestimmungen und in der

Notengebung richtig gehandelt habe. Andererseits bezog er sich auf einen „*Pubertätsdiskurs*“<sup>56</sup>, wonach schulische Aufklärung populärer Aufklärung vorzuziehen sei. Die seiner Ansicht nach sture Haltung der Jugendlichen deutete er als Hinweis auf die fundamentalistische Einstellung der Schüler und des Vaters. Ein partikulares Interesse weist der Lehrer mit der Begründung zurück, daß fundamentalistische Strömungen unter den Jugendlichen unterbunden werden müßten. Während die Schüler den Konflikt um Sexualkunde als einen zwischen schulischen und außerschulischen Autoritäten darstellen und ihn zur Rechtsfrage erklären, gründet der Lehrer seine „*antifundamentalistische Mission*“<sup>57</sup> auf eine christlich-humanistische Überzeugung. Er nutzt den „*Kulturalismus-Diskurs, um eine religiöse Differenz zwischen Christentum und Islam zuzuspitzen in eine Differenz zwischen fundamentalistischen Haltungen und humanistisch-aufklärerischen*“.<sup>58</sup>

Auch in diesem Fallbeispiel werden partikulare, religiös begründete Interessen von schulischer Seite mit der Berufung auf einen westlichen Aufklärungsdiskurs abgewehrt, der als universalistisch geltende Norm verabsolutiert wird. Waren bei Lehrer B. die Eltern mit einer als traditionalistisch abgewerteten Kultur das Problem, so sind es in diesem Fall die Schüler mit ‚fundamentalistischen‘ Haltungen. In beiden Fällen werden Konflikte zwischen Schule und Zuhause, zwischen pädagogischen Erziehungsnormen und familiärem Hintergrund ethnisiert, indem sie zu Kulturkonflikten zwischen ‚Fundamentalismus/Traditionalismus‘ und westlichem Wertehorizont erklärt werden. Im folgenden dritten Beispiel zeigt sich nun umgekehrt, daß kulturelle Differenz zwar in die Schule ‚hineingenommen‘ und im Unterricht auch thematisiert wird, doch letztlich auch hier wiederum nur, um assimilatorische Erziehungsnormen in der Sozialisation der Schüler durchzusetzen.

### „Ehre und Scham“

Das folgende Fallbeispiel ist der bereits erwähnten ethnologischen Studie „*Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in four European Countries*“ entnommen. In dem Kapitel „*Students Negotiations of Cultural Difference: Discursive Assimilation and Identity Management*“, das auf den Ergebnissen einer mehrmonatigen Feldforschung in der 9. Klasse einer Berliner Gesamtschule im ‚sozialen Brennpunkt Neukölln‘ beruht, analysiert Sabine Mannitz, wie Schüler in der Interaktion mit Lehrern und Mitschülern kulturelle Differenz aushandeln. In einer Diskussionsstunde über „*Scham und Ehre*“ läßt die Lehrerin die Schüler einen Artikel aus einem feministischen Magazin über eine junge pakistanische Frau aus Bradford lesen. Sie war von einem Mitglied ihrer Familie umgebracht worden, nachdem sie ihrem Mann davongelaufen war, mit dem sie während der Ferien in Pakistan verheiratet worden war. Die Lehrerin eröffnet die Diskussion mit der Frage an die moslemischen Schüler und Schülerinnen der Klasse nach ihrer Meinung über diesen Fall. Sie weist darauf hin, daß die Pakistanis doch auch Moslems seien wie einige Schüler in der Klasse. Dann richtet sie sich mit dem Hinweis, daß der Artikel von „*einem der brennendsten Probleme unserer Zeit*“<sup>59</sup> handle, an einzelne Mädchen und fragt, ob sie das auch so sehen würden. Die türkischen Mädchen wehren ab, sie hätten andere Probleme, oder: ihre Eltern würden sie nie zur Heirat zwingen, geschweige denn umbringen; und ein deutsches Mädchen wendet ein, daß dies nur für Türken ein Problem sei. Die Lehrerin insistiert, stellt infrage, ob die Schüler dieses Problem tatsächlich nichts angehe und erinnert an einen Fall, den alle kennen: eine frühere Klassenkameradin, die ihren Cousin in der Türkei während der Schulferien heiraten mußte, nach Berlin zurückkehrte und nach gescheiteter Ehe die Schule plötzlich verließ. Eine tür-



kische Schülerin reagiert prompt: *„Ich wußte hundertprozentig, daß Sie jetzt mit Güler ankommen“*<sup>60</sup>, ein Indiz dafür, so Sabine Mannitz, wie vertraut die Schüler mit dieser pädagogischen Strategie sind, einen spektakulären Fall ins Klassenzimmer einzuführen, um Betroffenheit und Identifikation über die implizite Konstruktion eines homogenen Islam herzustellen. Dahinter stehe die Annahme, daß Mädchen türkischer Herkunft wehrlose Opfer seien, deren familiärer Hintergrund unterstützend verändert werden müßte, um zur Entwicklung einer unabhängigen Persönlichkeit zu verhelfen. Mit der Zuschreibung, *„puppenartige Repräsentantinnen von Traditionalismus“*<sup>61</sup> zu sein, gerieten die Mädchen in die Defensive und reagierten aus Rechtfertigungsdruck, weil ihr kultureller Hintergrund mit stereotypen Disqualifizierungen bloßgestellt wird: Sie deklarieren Entscheidungsfreiheit, demonstrieren, daß sie die gleichen Freiheiten wie deutsche Mädchen hätten, bestreiten jegliche Differenz, oder sie verteidigen die Eltern, die ihnen selbstverständlich erlauben würden, deutsche Freunde zu haben. Bei den türkischen Jungen hat die pädagogische Strategie zur Folge, daß sie Gewalt und Zwangsheirat zwar als unvereinbar mit dem Islam zurückweisen, aber einen Katalog von Stereotypen über kulturelle Differenz reproduzieren: So formulieren sie Keuschheitsvorstellungen als Anforderung an türkische Mädchen, während sie die liberaleren Standards deutschen Mädchen zuschreiben und sie bei ihnen als lose Moral verurteilen. Sabine Mannitz arbeitet also im Detail heraus, wie die pädagogische Ethnisierungsstrategie bei den Jungen zur Reproduktion von Klischees und bei den Mädchen zum Rechtfertigungsverhalten führt.

Insgesamt zeigt sich in diesem Fall, daß kulturelle Alterität zwar in den Unterricht eingeführt wird, jedoch nur zu dem Ziel, ein westliches Erziehungsideal durchzusetzen und Partikularismus, also den kulturel-

len Hintergrund im Privaten, aufzulösen. Die Aufforderung zur Assimilation verläuft über die Konstruktion eines mentalistisch und rückständig gedachten Kulturbegriffs, der – gemessen an westlichen Standards von Emanzipation und Individualität – als traditionalistisch und antimodern denunziert wird. Die Thematisierung kultureller Differenz in der Schule geht mit ausschließlich negativen Bildern und der homogenisierenden Konstruktion von Kultur einher. Wie Sabine Mannitz in ihrer hervorragenden Analyse herausgearbeitet hat, dient die ethnisierende Zuschreibung kultureller Differenz dem pädagogischen Zweck kultureller Assimilation, oder anders formuliert: Alterität wird konstruiert, um Gleichheit durchzusetzen.

*„Wer muß hier eigentlich wohin integriert werden?“*

Auch im letzten Beispiel gehört zur pädagogischen Praxis, auf kulturelle Differenz im Klassenzimmer einzugehen. Im Unterschied zum vorhergehenden Fall geschieht dies jedoch nicht mit der Absicht, zu assimilieren, sondern aus einer kulturrelativistischen Position heraus, wonach die Vermittlung von Toleranz und der Abbau kulturalisierender Stereotype und Rassismen zu einem wesentlichen Ziel schulischer Sozialisation erklärt wird.

Das Beispiel basiert auf einem Interview mit einer Lehrerin<sup>62</sup>, die seit 25 Jahren an einer Gesamtschule mit Schülern überwiegend arabischer, türkischer und deutscher Herkunft in Kreuzberg unterrichtet. Bei der Besetzung der Lehrerschaft wird darauf geachtet, daß sie national gemischt ist. Frau S. geht situativ auf kulturelle Differenz ein, z.B. beim Umgang mit kopftuchtragenden Schülerinnen:

*„Es gibt Mädchen, die sagen: ‚ab jetzt trage ich ein Kopftuch‘. Das habe ich ganz oft erlebt. (...) Wenn ich sie frage: ‚warum, was ist denn los, wieso trägst du jetzt ein Kopftuch?‘ – ich werde der das nicht ver-*

bieten, also ich werde niemals als deutsche Lehrerin mich da entscheidend äußern, die darf auch ein Kopftuch bei mir tragen, ist mir völlig egal, aber manchmal will ich es eben gerne wissen, warum plötzlich? (...) Aber ich werde nicht sagen, ‚ihr habt Unrecht und ich habe Recht‘. Weil zu meiner Akzeptanz gehört eben, daß ich sage, na gut, in dieser Kultur gibt es eben die Entscheidung bedecken oder nicht. (...) Was ich wirklich gelernt habe, ist hier in Kreuzberg, ich beurteile überhaupt kein Mädchen danach, ob es ein Kopftuch trägt. Weil es nicht stimmt mit der Platttheit, Kopftuchtragen gleich Traditionalisten, das ist nicht richtig. Ich kenne eine Reihe wirklich topfitter Mädchen, die tragen Kopftuch und die sagen: ‚ja, ich will es, es gefällt mir, es ist richtig für mich‘. Die sind trotzdem hier oben ganz fit und die wissen genau, was sie wollen.“

Wenn Frau S. eine Schülerin auf ihr Kopftuch anspricht, dann tut sie das nicht öffentlich vor der Schulklasse: „Damit würde ich ja auch das Mädchen bloßstellen. Es kann sein, daß ich privat das Mädchen anspreche und sage, ‚hör‘ mal, wie kommt’s denn, daß du seit letzter Woche ein Kopftuch trägst?“ Das Kopftuch ist hier kein als provozierend wahrgenommenes Identitätssymbol, das a priori als Zeichen für Traditionalismus und die Unterordnung der Frau gesehen wird<sup>63</sup>, sondern es wird als bewußt und freiwillig gewähltes Merkmal von Andersheit toleriert und als persönliche Entscheidung akzeptiert. Diese Haltung vertritt Frau S. auch im Unterricht mit einem Ansatz ‚interkultureller Erziehung‘, der ihrer Ansicht nach immer „antirassistische Erziehung“ sein müßte, um Stereotype abzubauen. Kulturelle Differenz im Klassenzimmer wird also mit dem Ziel thematisiert, Toleranz bei den Schülern gegenüber alterierenden Lebensentwürfen hervorzurufen. Statt die Schüler – wie im vorherigen Fall – auf ethnische Differenz festzulegen, läßt diese Lehrerin Kinder as-

soziieren, was ihnen z.B. beim Kopftuch einfällt:

„Also den Weg, denke ich, muß man geben, weil das wäre sträflich, das zu vernachlässigen, wenn du mit verschiedenen Kulturen Tag für Tag zusammen bist und arbeitest. Das ist schon wichtig, weil diese Kopftuchsache, die kann man deutschen Schülern auch erklären. Und dann ist es ihre Entscheidung. Also die können sagen, finde ich gut oder finde ich blöd, aber okay, sie müssen das Kopftuch ja auch nicht tragen, aber sie wissen wenigstens, daß es dafür welche kulturellen, religiösen Gründe auch immer gibt.“

Frau S. vermittelt keine Vorherrschaft kultureller Normen, sondern das Recht auf Alterität. Im Konfliktfall setzt sie auf Verhandlung, so z.B., wenn türkische Eltern sich gegen die Teilnahme ihrer Kinder am Sexualkundeunterricht wehren. In solchen Fällen versuche sie, den Eltern zuerst zu erklären, warum die Teilnahme ihrer Kinder wichtig sei und konfrontiert sie dabei mit der „türkischen Realität von jungen Leuten in Berlin“, in der auch deren Kinder längst stecken würden. Wenn dies nichts hilft, hole sie sich türkische Lehrer mit der Bitte dazu, das Gespräch nochmal zu führen. Wenn auch dies nichts bewirke, könne sie nichts machen; dann halte sie den Unterricht zwar ab, bringe die betreffende Schülerin jedoch solange in einer anderen Klasse unter.

Auch Frau S. spricht die Sprachprobleme von Migrant\*innenjugendlichen als gravierendes Problem an, führt sie aber nicht auf traditionalistische Beharrung in den Familien zurück, sondern auf soziale Ursachen:

„Es ist also nicht ein Problem der Kultur, des Passes, der Sprache. Es ist ein ganz handfestes soziologisches Problem. Und das ärgert mich, daß das zu kurz kommt in der Diskussion. Weil die Sprachkompetenz unserer Kinder in der Schule ist wirklich ganz schlimm und bedenklich, aber bei allen! (...) Aber es ist eben meiner Meinung nach ganz schlimm verkürzt, wenn man eben

sagt, daß dieses nur ein muttersprachliches Problem ist. Ist es nicht. Es ist ein Problem des sozialen Status in so einer Familie. Hört euch doch mal an, wie Kreuzberger Berliner Kinder reden.“

Frau S. reproduziert keine Bilder, wonach Bildungsbenachteiligung und Arbeitslosigkeit von Migrantenjugendlichen in einer traditionalistischen, rückständigen familiären Kultur zu lokalisieren wären, sondern sie verweist darauf, daß sich in der familiären Situation sozialpolitische Problemlagen spiegeln. Diese Probleme betrachtet sie im aktuellen gesellschaftlichen Kontext:

„Und das zeigt auch, daß eben die ausländischen Familien, die hier in diese Gesellschaft kamen, über längere Zeit eine ganze Reihe von negativer Anpassung hier erfahren haben. Ob sie's wollen oder nicht. Sie konnten eben nicht verhindern in dieser Gesellschaft, daß ihre Kinder respektlos wurden meinetwegen, also nicht überall. Und dann dieses paschahafte, coole, die jungen türkischen dynamischen Männer. Ja gut, aber was haben sie? Diese Gesellschaft gibt ihnen keine Chance. Man überlebt teilweise viel besser, wenn man mit Hardschisch dealt. Ne' Lehrstelle? Sie haben sich um 'ne Lehrstelle bemüht, aber sie haben keine gekriegt. Also arbeiten sie beim Onkel im Gemüseladen. Aber das ist nicht das, was sie sich erhofft haben. So rum kann man die Sache auch mal sehen. Und diese Gesellschaft gibt denen keine Chance.“

Zusammenfassend zeigt sich hier eine kulturrelativistische Position, die kulturelle Differenz weder durch strikte Assimilationsanforderungen abwehrt, noch durch die Trennung zwischen schulischen und familiären/privaten Werthaltungen oder Handlungsmustern, die nicht miteinander vermittelbar erscheinen. Kultureller Partikularismus wird hier weder aus dem schulischen Bereich ausgegrenzt wie im ersten Beispiel, noch nur deshalb in die Schule hineingeholt, um zu assimilieren wie im dritten Fall. Wo ‚Integration‘ im Sinne kul-

tureller Assimilation zur Voraussetzung sozialer Anerkennung gemacht wird, geht dies mit der Zuschreibung eines statischen und letztlich diskriminierenden Kulturbegriffs einher. Werden universalistische bzw. westliche Werte, denen sich Schule und Lehrer verpflichtet fühlen, verabsolutiert, besteht die Tendenz, daß Konflikte ethnisiert werden. Statt Konflikte situativ auszuhandeln, werden sie im Rückzug auf gesetzliche Bestimmungen ‚gelöst‘, um gefährdet erscheinende institutionelle Aufgaben erfüllen zu können. In letzten Fallbeispiel dagegen geht die Lehrerin situativ auf kulturelle Differenz ein: d.h. es wird ein Verhalten praktiziert, das sensibel für die Situation und für mögliche kulturelle Differenzen ist. Ihre pädagogische Praxis entspricht eher dem niederländischen Schulmodell, wonach kulturelle Alterität als individueller Lebensstil zwar ernstgenommen, aber weder überbewertet noch politisch aufgeladen wird.<sup>64</sup> Hier wird weder eine ‚multikulturalistische‘ noch eine ‚universalistische‘ Position verabsolutiert, sondern einem ‚modernen‘, offenen, praxis- und subjektbezogenen Kulturbegriff gefolgt. Ein solcher Umgang, der Kulturalisierungen vermeidet und die Migranten nicht dazu zwingt, sich „zwischen hier und dort zu entscheiden“, trägt ihrer Migrationssituation Rechnung. Denn er hilft ihnen eher, „die schwierigen und in sich widersprüchlichen Ansprüche von familiärer Bindung, gesellschaftlicher Integration und der Genese von sinnvollen Lebensentwürfen zu ermöglichen“<sup>65</sup>, als rigide Integrationsvorstellungen, wie sie im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs neuerdings dominieren. Wenn der Umgang mit ‚kultureller Differenz‘ jedoch nur situativ ‚gelöst‘ werden kann, dann ist allerdings fraglich, wie ein solcher Umgang in eine institutionelle Programmatik, in Lehrpläne und eine gemeinsame pädagogische Praxis zu überführen sei. Eine Antwort darauf bleiben auch diejenigen schuldig, die im öffentlichen Diskurs die Verantwortung

Franziska Becker

nicht an die Migrantenfamilien delegieren, sondern eine ‚interkulturelle‘ Reform des Bildungswesens fordern. Insofern bleibt die Gradwanderung ‚kulturelle Differenz‘

jenseits von Ethnisierung und ‚Assimilation‘ anzuerkennen, individuelle Aufgabe der Lehrer.

### Anmerkungen

- 1 FAZ, 1.11.2000: „Wir sind die Einbahnstraße“.
- 2 taz, 2.12.2000.
- 3 Die Zeit, 21/2001.
- 4 FAZ, 1.11.2000: „Wir sind die Einbahnstraße“.
- 5 In Berlin sorgte 1996 eine Studie für Aufsehen, die die Sprachprobleme der dritten Generation von Migrantenkindern bestätigte: Von den insgesamt 328 Schülern der Vorklassen stammten 83 Prozent der Kinder aus Migrantenfamilien, wovon 75 Prozent der Schüler aus der Türkei kamen. 63 Prozent konnten beim Eintritt in die Vorschulklasse entweder gar kein Deutsch oder besaßen nur geringe Deutschkenntnisse. Von insgesamt 273 Kindern hätten 172 „ausländische Kinder den sprachlichen Anforderungen nicht gerecht werden“ können. Dabei waren 80 Prozent türkischer und 20 Prozent anderer Nationalität (vgl. taz 15.5.2000: „Sprachlose Kinder“).
- 6 Cordula Weißköppel: Die lokale Konstruktion von Differenz im Konflikt um Sexualkunde. Eine schulethnographische Studie, in: Judith Schlehe (Hg.): Zwischen den Kulturen – zwischen den Geschlechtern. Kulturkontakt und Genderkonstrukte. Münster: Waxmann, Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation Bd.8, 2000, S. 165-187, hier S. 169.
- 7 Aus der umfangreichen Literatur zur Ethnisierung sozialer Konflikte im Bildungsbereich seien hier nur beispielhaft genannt: Michael Bomes/Frank-Olaf Radtke: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik 39. Jg., Heft 3, 1993, S. 482-497; und F. Hamburger: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1994.
- 8 Vgl. Georg Auernheimer: Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges Steckenpferd, in: Pädagogik und Schulalltag 52. Jg., 1997, S. 303-311, hier S. 304.
- 9 Frank-Olaf Radtke: Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus, in: Zeitschrift für Pädagogik 41. Jg., 1995, S. 853-864, hier S. 863.
- 10 taz 16.9.2000: „Ohne Schule, ohne Chance“.
- 11 Bundespräsident Rau zitiert in: in taz 16.3.2001: „Vom Bildungsverlierer zum Arbeitslosen“.
- 12 taz 16.3.2001.
- 13 Angelika Hüfner, Sprecherin des Berliner Schulsenators Böger, in: taz 31.3.2001, „Mit Schaufeln gegen Wanderdünen“.
- 14 Berliner Senatssprecher Michael-Andreas Butz, in: Berliner Zeitung 10.4.2001.
- 15 Die Welt 8.4.2001: „Diese Frau bricht ein Tabu“.
- 16 Erziehungswissenschaftlerin Margret Pelkhofer-Stamm, Fachfrau für Migration und Interkulturalität beim Paritätischen Wohlfahrtsverband, in: taz 29.1.2001: „Humankapital ist ein Unwort“.
- 17 taz 29.1.2001: „Humankapital ist ein Unwort“.
- 18 taz 22.1.2001: „Integration ist keine Einbahnstraße“.
- 19 taz 19.12.2000: „Was raten Sie in Sachen Einwanderungspolitik, Frau Süßmuth?“.
- 20 Die Zeit 21/2001: „Sprachlos bunt“.
- 21 1998 lud der damalige Regierende Bürgermeister Berlins, Eberhard Diepgen, erstmals zu sog. Innenstadtkonferenzen gegen die „Verslumung“ der Innenstadtbezirke. Ein Beschluß war u.a., Deutschkenntnisse in „Brennpunktquartieren“ früher und systematischer zu fördern, denn Sprache sei der Schlüssel zur Integration, befand man einhellig. Die damalige Schulsenatorin Ingrid Stahmer (SPD) forderte daraufhin alle Schulen zur dezidierten Sprachförderung auf und veranlaßte, daß Gelder, die schon vorher zur Förderung von „Ausländerkindern“ eingestellt worden waren, ab jetzt nur noch für das Erlernen der deutschen Sprache verwendet werden sollten. Diese Einschränkung stieß bei Kreuzberger Schulen auf Protest, weil interkulturelle Programme nicht nur den Spracherwerb umfassen dürften, sondern Konzepte sein müßten, die



- sich an Einheimische und Zugewanderte gleichermaßen wenden sollten (vgl. taz 16.12.2000).
- 22 taz 29.5.200: „Integrationskurs für Deutsche!“.
- 23 taz 16.3.2001: „Vom Bildungsverlierer zum Arbeitslosen“.
- 24 Die Zeit 16/2000: „Gefangen im Ghetto“.
- 25 Tagesspiegel 2.4.2001.
- 26 Stadtsoziologe Hartmut Häußermann in: taz 17.2.2001: „Die Emigration der mobilen Mittelschicht“.
- 27 FAZ 26.2.2001: „Schulsenator Böger will ausländische Eliten heranbilden“.
- 28 FAZ 1.11.2000: „Wir sind die Einbahnstraße“.
- 29 taz 17.2.2001: „Die Emigration der mobilen Mittelschicht“.
- 30 FAZ 26.2.2001: „Schulsenator Böger will ausländische Eliten heranbilden“.
- 31 taz 16.3.2001: „Vom Bildungsverlierer zum Arbeitslosen“. Dieser Artikel gehört zu den wenigen nicht kulturalisierenden Argumentationen in den Medien.
- 32 Ebd.
- 33 Tagesspiegel 2.4.2001: „Kanaksprak versteht man nicht“ (Kommentar von G. di Lorenzo).
- 34 Ebd.
- 35 taz 15.5.2000: „Sprachlose Kinder“.
- 36 Ebd.
- 37 FAZ 8.4.2001: „Bitte mehr kontakten!“.
- 38 Tagesspiegel 27.3.2001: „Türken in Berlin. Der Weg ins Ghetto“.
- 39 taz 31.3.2001: „Mit Schaufeln gegen Wanderdünen“.
- 40 Süddeutsche Zeitung 8.6.2000: „Die Sprache der verlorenen Heimat“.
- 41 Im wesentlichen stehen sich hier zwei Positionen gegenüber: Für die einen, die den Unterricht in der Herkunftssprache ersatzlos streichen wollen, ist er Ausdruck einer überkommenen Gastarbeiterpädagogik und der Versuch, die Migrantenkinder für eine reibungslose Reintegration in die frühere Heimat fit zu machen (diese Position vertritt z.B. Micha Brumlik, in: SZ 8.6.2000). Für die anderen wirke sich eine gefestigte Muttersprache dagegen positiv auf die Entwicklung der (deutschen) Zweitsprache aus (dieser Auffassung ist z.B. die Hamburger Professorin für Schulpädagogik und Experte für interkulturelle Bildung, Ingrid Gogolin, in: SZ 8.6.2000). In Berlin bricht ein regelrechter Glaubenskampf um den bilingualen Unterricht aus, der Anfang der achtziger Jahre an einer Kreuzberger Grundschule entstanden war und der nun sukzessive an beinahe allen Grundschulen wieder abgebaut wird. Der Berliner türkische Elternverein spricht daraufhin von einer „antidemokratischen Entscheidung“, und in einigen großen türkischen Tageszeitungen ist von einer „Entrechtung“ der Türken in Berlin die Rede (vgl. FAZ 1.11.2000). Lehrer und Schulleiter, die den bilingualen Unterricht zum Auslaufmodell erklären, begründen den Abbau damit, daß zu wenig deutsche Kinder in den Klassen seien und türkische Kinder mit der Zweisprachigkeit überfordert seien, denn inzwischen würden sie auch die türkische Muttersprache nicht mehr richtig beherrschen und somit keine Grundlage für einen weiteren Spracherwerb haben. Und wieder werden auch hier die türkischen Eltern verantwortlich gemacht: Zweisprachigkeit mache nur Sinn, wenn die Eltern mitmachen, ihre Kinder zu fördern, statt sie permanent türkischem Fernsehen auszusetzen. Statt Zweisprachigkeit wird nun ganz auf die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse gesetzt (vgl. taz 7.11.2000, FAZ 1.11.2000).
- 42 FAZ 16.10.2001: „Begabungsreserven“.
- 43 taz 16.9.2000: „Es wird eine Mischsprache geben“.
- 44 taz 2.12.2000: Nesrin Tekin in: „Überforderte Schule“.
- 45 Ebd.: Tülay Usta.
- 46 Vgl.: Sabine Mannitz: Regimes of Discipline and Civil Conduct in Berlin and Paris, in: Werner Schiffauer u.a. (Hg.): Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in four European Countries. Frankfurt/Oder: Typoskript am Lehrstuhl für Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologie der Viadrina-Universität, 1999, S. 178-233, hier S.179f. „Zivilverhalten“ umfaßt nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Codes der Etikette (Höflichkeit, Pünktlichkeit etc.) und Regeln des Sozialverhaltens (Rücksicht, Gewaltfreiheit etc.).
- 47 Schiffauer u.a. 1999.
- 48 Mannitz 1999, S. 190.
- 49 Ich bedanke mich bei Sabine Klein und Markus Maurer, die dieses Interview im Rahmen eines von mir im WS 2001/2002 am Institut für Europäische Ethnologie geleiteten Seminars zum Thema „Interkulturalität und Schule“ durchführten.
- 50 Mit dieser Sprachregelung, die sich im pädagogischen Diskurs durchgesetzt hat, wird gekennzeichnet, daß sich Schüler mit Migrationshintergrund – auch wenn sie den deutschen Paß haben – von der deutschen Sprachkompetenz her unterscheiden.
- 51 Vgl. Mannitz 1999, S. 206ff.
- 52 Weißköppl 2000.
- 53 Ebd., S. 169.

Franziska Becker

54 Ebd., S. 181.

55 Ebd., S. 177.

56 Ebd., S. 178.

57 Ebd. S.179.

58 Ebd., S. 180.

59 Mannitz 1999, S. 300.

60 Ebd., S. 301.

61 Ebd.

62 Paola Henle und Anna Müller-Busch, die das Interview im Rahmen des Seminars „*Interkulturalität und Schule*“ durchführten, sei an dieser Stelle ebenfalls gedankt.

63 Vgl. Georg Auernheimer u.a.: Wie gehen Leh-

rer/innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1. Jg., Heft 4/1998, S. 597-613, hier S. 598.

64 Sabine Mannitz/Werner Schiffauer: Taxonomien of Cultural Difference: Constructions of Otherness, in: Schiffauer u.a. 1999, S. 69-103, hier S. 82-90.

65 Werner Schiffauer: Kulturalismus vs. Universalismus. Ethnologische Anmerkungen zu einer Debatte, in: Ders.: *Fremde in der Stadt*, Frankfurt a.M. 1997, S. 144-156, hier S. 155.