UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Projekt: Schule im sozialen Umfeld in Gebieten mit hohem Ausländeranteil SISU - Arbeitsbericht Nr. 1

Leonie Herwartz-Emden, Gabriele Kosche-Nombamba, Hans Merkens

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Herwartz-Emden, Leonie, Gabriele Kosche-Nombamba, and Hans Merkens. 1983. "Projekt: Schule im sozialen Umfeld in Gebieten mit hohem Ausländeranteil SISU - Arbeitsbericht Nr. 1." Berlin: Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Freie Universität Berlin.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

Fachbereich
Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften

Projekt

Schule im sozialen Umfeld
in Gebieten mit hohem Ausländeranteil
SISU

Arbeitsbericht Nr. 1

Leonie Herwartz-Emden
Gabriele Kosche-Nombamba
Hans Merkens:

Schule und ausländische Schüler
Einige Charakteristika des Verhältnisses von Schulen zu ihren ausländischen Schülern

Berlin, Dezember 1983

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

Fachbereich
Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften

Projekt

Schule im sozialen Umfeld
in Gebieten mit hohem Ausländeranteil
SISU

Arbeitsbericht Nr. 1

Leonie Herwartz-Emden
Gabriele Kosche-Nombamba
Hans Merkens:

Schule und ausländische Schüler
Einige Charakteristika des Verhältnisses von Schulen zu ihren ausländischen Schülern

Berlin, Dezember 1983

INHALT

SEITE

0. Darstellung des Gesamtprojektes "Schule im sozialen Umfeld in Gebieten mit hohem Ausländeranteil"

1. Vorbemerkung zum methodischen Vorgehen sowie zum Stellenwert der folgenden Analyse im Rahmen des Projektes SISU 1

2. Die Datenbasis 3

3. Grundbedingung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht 4

4. Das Verhältnis Schule - Schüler 6

4.1 Grundschule 6

4.2 Hauptschule 15

5. Zusammenfassung 24

Literatur 26

0. Darstellung des Gesamtprojektes "Schule im sozialen Umfeld in Gebieten mit hohem Ausländeranteil"

Ziel des Projektes ist es, einen Beitrag zur Erforschung der Beziehungen zu leisten, die zwischen Schulen, deren Schüler zum großen Teil Kinder ausländischer Arbeitnehmer sind, und ihrem sozialen Umfeld bestehen. Dabei wird davon ausgegangen, daß der Anteil, den Schulen zur Integration der Kinder von ausländischen Arbeitnehmern leisten können, nicht nur davon abhängt, wie erfolgreich diese Kinder in der Schule Deutsch und den Stoff gemäß den Rahmenrichtlinien lernen. Vielmehr muß über eine so auf den Aspekt des Lernens in der Schule reduzierte Sichtweise hinaus beachtet werden, daß z.B. das erfolgreiche Abschneiden in der deutschen Schule Rückwirkungen auf die familiale Einbindung der ausländischen Kinder haben kann, so daß im Extremfall die Eltern einen solchen Schulerfolg gar nicht wünschen. Ebenso muß berücksichtigt werden, daß deutsche Eltern gerade in Gebieten mit einem hohen Ausländeranteil häufig zu den sozial Schwächeren gehören und Ressentiments gegenüber Ausländern hegen. Gerade von diesen Eltern und ihren Kindern wird aber erwartet, daß sie einen erheblichen Beitrag zur Integration ausländischer Kinder leisten. Es ist daher zu vermuten, daß zwischen Schule und sozialer Umwelt ein komplexes Beziehungsgefüge besteht, dessen Kenntnis für eine angemessene Planung des Beitrags hilfreich ist, den die Schule zur Integration ausländischer Kinder leisten kann.

1. Vorbemerkung zum methodischen Vorgehen sowie zum Stellenwert der folgenden Analyse im Rahmen des Projektes SISU

In Feldforschungsprojekten sammelt sich nach verhältnismäßig kurzer Zeit in der Form von Protokollen, Interviewtranskriptionen etc. sehr viel Material an, dessen Auswertung häufig nicht mehr gelingt oder nur noch unvollständig manchmal von nachträglich eigens dafür eingestellten Hilfskräften durchgeführt wird (vgl. z.B. KLAFKI 1982, KORN 1982). Im Projekt SISU verbietet sich ein solcher Umgang mit dem vorhandenen Datenmaterial schon allein deshalb, weil es für eine erfolgreiche Exploration (vgl. BLUMER 1973) besonders wichtig ist, daß das gesammelte Material sorgfältig und systematisch ausgewertet wird, um für den Fortgang der Exploration sowie die anschließende Inspektion die eigenen Fragestellungen zu überprüfen, zu präzisieren und eventuell zu korrigieren.

Für diese Analyse läßt sich, wie im ZWISCHENBERICHT (1982) dargelegt wurde, nur die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse anwenden. Wie dabei vorgegangen werden soll, haben wir dort ebenfalls beschrieben (S.43):

"1. Die Kategorie wird beschrieben.
2. Der Kategorie werden aus dem Material diejenigen Ereignisse zugeordnet, die ihr subsumierbar sind.
3. Auf der Basis der zugeordneten Ereignisse wird die Kategorie neu beschrieben."

Während die Punkte 1 und 2 ohne weiteres nachvollziehbar sein dürften, bereitet es Probleme zu verstehen, was mit dem dritten Punkt gemeint sein könnte. Der vorliegende Bericht soll dazu dienen, das am Beispiel zu demonstrieren.

Unter dem Zeitdruck, der auf uns bei der Abfassung des ZWISCHENBERICHTs lastete, haben wir am Ende des Jahres 1982 eine Form gewählt, die die Möglichkeiten des von uns eingeschlagenen Weges bei der qualitativen Inhaltsanalyse bei weitem nicht ausschöpft, sondern sich eher konventionell darauf beschränkt, beim dritten Schritt die den einzelnen Kategorien zugeordneten Teile der Pro-

tokolle jeweils für sich genommen aufzulisten und mit einer Kurzcharakteristik zu versehen, d.h. wir versuchten, weitgehend deskriptiv zu arbeiten. Die Kategorie Schule-Eltern, die im Leitfaden für die Inhaltsanalyse mit den Subkategorien "Elternarbeit; Elternabende; Elternfeste; Hausbesuche; Interesse an der Schule; Anforderungen der Eltern an die Schule; Anforderungen der Schule an die Eltern" versehen worden war (ZWISCHENBERICHT 1982, S.84), wurde nunmehr für die Auswertung bei der Reinterpretation "nach drei Gesichtspunkten strukturiert:

1. Wie beschreibt die Schule die Kontaktpunkte zwischen Schule und Eltern?
2. Wie sieht die Schule die Elternarbeit?
3. Wie schätzt die Schule das Interesse der Eltern an der Schule ein?" (ebda., S.94),

d.h. wir haben uns bei den einzelnen Kategorien um eine Untergliederung im Sinne einer Klassifikation des vorhandenen Materials bemüht. In der Phase der Exploration kann man diesen vorsichtigen Umgang mit dem Material allerdings auch überschreiten, indem man versucht, um übergreifende und neue Fragestellungen für die nächste Phase des Projektes zu gewinnen, mit Hilfe von Spekulation ganzheitlichere Sichtweisen am Material auszuprobieren, die ihm eine Struktur unterlegen, aus der heraus dann die einzelnen Protokollausschnitte wiederum einen Sinn erhalten, der über deren manifesten Gehalt hinausgeht. In bezug auf eine solche vermutete Struktur können dann auch Leerstellen interessant werden. Wie eine solche Vorgehensweise aussehen könnte, soll im folgenden Arbeitsbericht dargestellt werden, der somit den Versuch darstellt, dem Material einer Kategorie eine neue Ordnung zu geben, die den Blick für bestimmte Probleme eröffnet. Als Beispiel wird dafür aus der Binnenstruktur der Schule das Verhältnis Schule - Schüler gewählt.

2. Die Datenbasis

Als Basis für die folgende Analyse wurden alle diejenigen Protokollausschnitte gewählt, die der Kategorie Schule-Schüler nach dem Abschluß der Schulbegehungen zugeordnet worden waren. Diese Kategorie war für die Auswertung der Protokolle über die Schulbegehungen folgendermaßen definiert worden:
"Schulleben; Leistungsstand der Schüler; Schulbesuch; Übergangsquoten zu weiterführenden Schulen; Übergänge zur Sonderschule; Lehrstellen; Zusatzbescheinigungen; räumliche Separierung der türkischen Schüler" (ZWISCHENBERICHT 1982, S.84).

Da es sich in allen Fällen um Protokolle über Schulbegehungen handelt, basiert die folgende Auswertung auf dem empirischen Material, welches sich in den Protokollen findet, die jeweils im Anschluß an eine Schulbegehung angefertigt wurden. In den Protokollen manifestiert sich wiederum die Sichtweise derjenigen, die diese Schulbegehungen durchführten. Aussagen von Lehrern, Schülern, Eltern sind nur insoweit aufgenommen worden, wie sie den Schulbegehern nach der jeweiligen Begehung noch wichtig, typisch, mitteilenswert erschienen, d.h. letzten Endes sind in diesen Protokollen die Erlebnisse, Erfahrungen, Eindrücke etc. kondensiert, die auf diejenigen einwirkten, welche die Schulbegehungen durchführten. Es ist kein authentisches Ausgangsmaterial in dem Sinne, daß es sich um konkrete Aussagen der direkt in der Schule Agierenden handelt. Vielmehr wurde das Ausgangsmaterial mittels Fremdverstehens gewonnen. Dieses Material soll nun einer weiteren Analyse unterzogen werden. Dabei ergibt sich naturgemäß die Gefahr, daß entweder ein Sinn unterstellt wird, den das Material nur scheinbar hergibt, und deshalb im Sinne DILTHEYs (1968) prinzipiell nur hypothetische Wahrheit geschöpft werden kann, oder daß nur der Sinn herauskristallisiert wird, der durch das Fremdverstehen der Beobachter von außen in die Schulen hineinprojiziert wurde, oder daß sich eine Kombination von diesen Fehlerquellen einstellt. Fehlinterpretationen dieser Art lassen sich prinzipiell nicht ausschließen. Allerdings kann man Maßnahmen ergreifen, um die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens zu verringern. Je mehr

man sich beispielsweise damit zufriedengibt, unter den einer Kategorie zugeordneten Protokollausschnitten bei der Reinterpretation nochmals zu selegieren, indem man einige einbezieht, andere, nicht passende, entfallen läßt, desto größer wird die Gefahr, daß man in das Material einen Sinn hineininterpretiert, den es nicht hergibt. Deshalb muß als Grundvoraussetzung angesehen werden, daß sich das Material insgesamt bei der Interpretation einarbeiten läßt. Die zweite genannte Gefahr läßt sich verringern, indem man überprüft, ob sich in anderen Erfahrungsberichten ähnliche Tendenzen feststellen lassen. Das führt auf indirektem Wege zu einer Verbreiterung der Materialbasis und kann dadurch einerseits die Plausibilität der berichteten Beobachtungen und andererseits der Interpretation erhöhen, zugleich aber auch die wahrscheinliche Angemessenheit der Interpretation dokumentieren.

3. Grundbedingung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht

Daß es sich beim Unterricht um eine Institution handelt, die erst in den Jahren von 1750 bis 1850 entstanden ist, hat PETRAT (1979) dargelegt, der den Unterricht vom Schulehalten unterscheidet: Schulehalten geschieht in der Form der individuellen Unterweisung; auch wenn mehrere Schüler anwesend sind, richtet der Lehrer seine Aufmerksamkeit immer auf den einzelnen Schüler: "Die Organisation eines seriellen Raumes war eine der großen technischen Mutationen des Elementarunterrichts, der das traditionelle System (ein Schüler arbeitet einige Minuten lang mit dem Lehrer, während die ungeordnete Masse der anderen ohne Aufsicht müßig ist und wartet) abgelöst hat." In diesem Zitat von FOUCAULT (1977, S.188) deutet sich die Differenz von Schulehalten als dem alten und Unterricht als dem neuen Zustand an, denn Unterricht meint diejenige Veranstaltungsform, bei der ein Lehrer immer mehrere Schüler gleichzeitig unterweist. Dabei schwebte COMENIUS (1970, S.122) eine Schülerzahl als normal vor, die uns heute als viel zu hoch gegriffen erscheint: "Ich behaupte, es ist nicht nur möglich, daß ein Lehrer (magister) eine Gruppe von etwa hundert Schülern leitet, sondern sogar nötig, weil dies für den Lehrenden wie für die

Lernenden weitaus am angenehmsten ist. Jener wird ohne Zweifel mit umso größerer Lust sein Tagewerk verrichten, je zahlreicher die Schar ist, die er vor sich erblickt..., und je eifriger er selbst ist, desto lebhafter wird er seine Schüler machen." COMENIUS begründete die große Schülerzahl und damit das neue Prinzip des Unterrichts damit, daß Schüler, die etwas nicht verstanden hatten, weil sie unaufmerksam gewesen waren, dieses durch Zuhören noch lernen konnten, wenn der Lehrer den durchgenommenen Stoff in einer Übungsphase mit dem Rest der Klasse festigt. Außerdem sah er ausdrücklich die Möglichkeit der Binnendifferenzierung vor (ebda., S.122ff.). FOUCAULT (1977, S.188) beschreibt dagegen kritisch die neuen Formen folgendermaßen, die dem Lehrer die Organisation eines seriellen Raumes mit dem Unterricht eröffnet: "Indem er individuelle Plätze zuwies, hat er die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller möglich gemacht. Er hat eine neue Ökonomie der Lernzeit organisiert. Er hat den Schulraum zu einer Lernmaschine umgebaut." Am Ende dieser Entwicklung steht der Versuch des leistungsdifferenzierten Unterrichts in Gesamtschulen, wenn mit Hilfe informeller Tests versucht wird, leistungshomogene Gruppen zu bilden, nach denen die Schüler eines Jahrgangs in einzelnen Unterrichtsfächern gruppiert werden (vgl. GAUDE, TESCHNER 1970). Damit kristallisiert sich für den Unterricht die Grundtendenz heraus, die jeweiligen Schüler in einer Klasse bzw. einer Gruppe möglichst zu homogenisieren. Diese Tendenz erklärt sich nicht zuletzt daraus, daß das Unterrichten erleichtert wird, wenn die Schüler einen ähnlichen Leistungsstand aufweisen, zu einer vereinheitlichenden sekundären Sozialisation veranlaßt werden und den Institutionen Schule bzw. Unterricht mit ähnlichen Vorstellungen, Wünschen etc. begegnen.

Von daher interessiert es, wie die Schulen und ihre Lehrer auf die Herausforderung des Andersseins der Ausländer reagieren bzw. inwieweit den ausländischen Kindern besondere Freiräume gestattet werden oder darauf geachtet wird, daß sie sich möglichst unauffällig, d.h. aber den deutschen Schülern angeglichen, verhalten. Das Bemühen der Lehrer, die gewünschte Homogenität der Schüler zu erreichen, muß bereits bei der Unterrichtssprache

ansetzen, wie das folgende Konzept einer Grundschullehrerin für die Erarbeitung von Begriffen der Unterrichtssprache in sog. "Ausländerstunden" belegt, Unterrichtsstunden, an denen nur die ausländischen Schüler teilnehmen (DEININGER 1980, S.118f.): "Bei der Vorbereitung jeder Stunde stellte ich mir eine Tabelle der Wörter auf, die die Kinder unbedingt verstehen mußten, um dem Unterricht der nächsten Klassenstunden folgen zu können. Dann überlegte ich, was als Bild, was als Gegenstand, was handelnd oder pantomimisch darzustellen wäre. Wenn möglich, versuchte ich zwischen den Begriffen - wenigstens teilweise - einen Zusammenhang herzustellen." In den Unterricht können eben nur alle Schüler einbezogen werden, wenn sie von der Sprache auch erreicht werden. In dem Bemühen der Lehrerin zeigt sich eine Konsequenz, die in dieser Schärfe vielen Lehrern nicht deutlich wird, indem sie stillschweigend voraussetzen, die Kinder würden sie verstehen.

4. Das Verhältnis Schule - Schüler

4.1 Grundschule

Es gibt Grundschulen, die ihren Erfolg in der Unterrichtsarbeit mit ausländischen Schülern durch den Hinweis dokumentieren, daß sie für deutsche wie ausländische Schüler dieselben Übergangsquoten zu den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen erreichen bzw. deutsche und ausländische Schüler gleich behandeln:

"Die Übergangsquote zu Real-, Gesamtschule und Gymnasium ist nach Meinung der Rektorin bei deutschen und türkischen Kindern gleich" (1).

"Bei den Übergängen zu weiterführenden Schulen sieht es folgendermaßen aus: Im Jahr 1981 gingen aus der Besonderen Klasse elf in die Gesamtschule, neun in die Hauptschule, drei in die Realschule, einer wiederholte die Klasse und einer kehrte in die Türkei zurück. Aus einer gemischten Regelklasse wechselten von sieben Ausländerkindern eins ins Gymnasium; eins in die Realschule und eins wiederholte. Aus der anderen Regelklasse besuchten von acht ausländischen Kindern im Anschluß an die Grundschule eins das Gymnasium (inzwischen wieder abgegangen), vier die Gesamtschule, drei die Hauptschule" (2).

"Der Rektor berichtet, daß in diesem Schuljahr aus einer Besonderen Klasse, die seit sechs Jahren gemeinsam unterrichtet wird, vier Schüler zum Gymnasium, vier zur Realschule und elf zur Hauptschule wechseln, bezeichnet das aber als besonders günstigen Fall und führt diesen darauf zurück, daß der größte Teil der Schüler bereits seit der Vorklasse gemeinsam den Unterricht besuche" (3).

"Ein Lehrer meint, daß Klassen mit vielen Ausländerkindern auch Leistungsklassen seien. Deshalb sollte die Regelung entfallen, daß in gemischten Regelklassen nur ein bestimmter Prozentsatz ausländischer Schüler unterrichtet werden dürfe, da die Integration nicht vom Paß abhänge" (1).

Schulen beginnen also, die Herausforderung anzunehmen, die darin besteht, ausländische Schüler zu unterrichten, indem sie deren Normalität, d.h. aber Ähnlichkeit mit deutschen Schülern, im Schulleben über die Übergangsquoten zu weiterführenden allgemeinbildenden Schulen operationalisieren. Nicht die Besonderheit ausländischer Schüler wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben, sondern implizit deren Assimilation herausgestellt. Das überrascht nicht angesichts der Tatsache, daß zum einen trotz eines Ausländeranteils von bis zu 70% an einigen Berliner Grundschulen die Rahmenrichtlinien bisher nicht geändert worden sind und zum anderen keine Lehr- und Lernmittel vorhanden sind, in denen die Lebenswelt der Ausländer angemessen berücksichtigt wird, und daß zum dritten die Leistungen ausländischer Kinder ausschließlich so bewertet werden, als handele es sich um deutsche Kinder (vgl. KODRAN, KOSCHE-NOMBAMBA, MAIWALD, MERKENS, SMITS 1981). Der Homogenisierungsdruck, dem sich die Lehrer in der Schule ausgesetzt sehen, muß sich demnach dahingehend auswirken, daß eventuelle Besonderheiten ausländischer Schüler, die aus der Tatsache anderer Traditionen in ihrer ethnischen Gruppe resultieren, nicht beachtet werden.

Die Angemessenheit dieser Vorgehensweise und des eigenen Verhaltens im Unterricht wird legitimiert, indem auf besondere Erfolge beim Unterrichten ausländischer Schüler verwiesen wird:

"Eine Lehrerin berichtet, daß die ausländischen Kinder nicht den Leistungsstand ihrer Klasse beeinträchtigen, sondern im Gegenteil drei von ihnen zu ihren besten Schülern zählen."

Erfolge dieser Art werden vor dem Hintergrund des besonderen Lerneifers türkischer Kinder verständlich, der bereits in anderen Untersuchungen nachgewiesen wurde (vgl. WILPERT 1980, S.63). Nun können nicht alle Schulen Erfolge dieser Art vorweisen: Entweder zeigt sich dann, zumindest implizit, daß sie mit diesen Übergangsquoten nicht zufrieden sind, indem sie beispielsweise auf bestimmte bildungspolitische Vorgaben hinweisen, die die Schüler benachteiligen, oder sie stellen es angesichts der besonderen Situation ausländischer Kinder im deutschen Schulsystem als nicht weiter erläuterungsbedürftig hin, daß diese Kinder bei den Übergängen zu den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zum Großteil an Hauptschulen überwiesen werden, also nur wenige eine Gymnasial- oder Realschulempfehlung erreichen.

"Die Rektorin berichtet, daß der Anteil der ausländischen Schüler aus Besonderen Klassen, die zur Realschule und zum Gymnasium gehen, höher ist, daß sie aber leichter Schiffbruch erleiden als die ausländischen Schüler aus gemischten Klassen. Von 77 Schülern des letzten Jahres waren 39 Ausländer, davon wechselten ein Türke und eine Griechin zur Realschule sowie neun Türken zum Gymnasium" (4).

"Im letzten Jahrgang wechselten bis auf zwei Schüler alle zur Hauptschule. Gesamtschulempfehlungen der Hauptschule wurde nicht gefolgt, da die Gesamtschulen nach Meinung der Rektorin im Bezirk Wedding gezielt ausgetrocknet werden zugunsten der Gymnasien" (5).

"Eine Türkin geht auf das Gymnasium, ein Grieche ebenfalls; außer ihnen noch drei weitere Schüler"(6).

"Die meisten Schüler gehen im Anschluß an die Grundschule auf eine Haupt- oder eine Gesamtschule" (6).

"Auf die Übergänge zu weiterführenden allgemeinbildenden Schulen angesprochen, sagt die Rektorin, daß die meisten ausländischen Kinder im Anschluß an die Grundschule die Hauptschule und nur vereinzelte Kinder die Realschule oder das Gymnasium besuchten" (7).

Alle diese Berichte kennzeichnet einmal mehr, einmal etwas weniger der Eindruck einer gewissen Normalität; der Institution Grundschule scheinen die ausländischen Kinder keine besonders großen Schwierigkeiten mehr zu bereiten, da sogar Erfolge vorzuweisen sind, was die Schullaufbahn dieser Schüler angeht. Mitteilungen dieser Art könnte man vorschnell entnehmen, daß das System Schule die ausländischen Schüler integriert hat, da diese Kinder bereits normale Schulkarrieren absolvieren. Dabei ist es wichtig zu sehen,

daß auch schon die Überweisung an eine Hauptschule solche Normalität signalisiert, denn es handelt sich dabei um eine Schullaufbahn, die innerhalb des Schulsystems als normal angesehen wird.

Daß dieser Eindruck des Normalen trügt, zeigt sich bei den Problemen, die sich bei eventuell notwendigen Übergängen zur Sonderschule ergeben, wenn nämlich neben Einwänden der Eltern gegen eine geplante Überweisung von seiten der Sonderschulen die Aufnahme ausländischer Schüler abgelehnt oder zumindest erschwert wird:

"Hin und wieder würden ausländische Kinder an die Sonderschule überwiesen, berichtet die Rektorin. Das bereite allerdings immer Schwierigkeiten, weil die Sonderschule diese nicht aufnehmen wollten. In einem Fall habe eine Lehrerin zwei ausländische Kinder noch zwei Jahre in der Grundschulklasse mit unterrichten müssen, obwohl diese Kinder dringend eine Sonderschule hätten besuchen müssen" (2).

"Die Rektorin berichtet, daß es früher häufig Schwierigkeiten gegeben habe, ausländische Schüler an die Sonderschule zu überweisen, weil diese vorgab, die Schüler ohne sprachübergreifende Tests nicht prüfen zu können" (1).

"Die Rektorin hat zu einer Sonderschule persönliche Kontakte, deshalb bereitet die notwendige Überweisung ausländischer Kinder auf der institutionellen Ebene keine Schwierigkeiten" (4).

Das Verhältnis zur Sonderschule läßt schlaglichtartig das Typische der Situation Schule-Schüler erkennen. Solange die Schüler mit Problemen aufwarten, die denen deutscher Schüler ähneln oder es wenigstens gestatten, diese Probleme in eingefahrenen Gleisen zu behandeln, wird von Rektoren wie Lehrern, was die Beziehung ausländischer Schüler zur Institution Schule angeht, im Sinne zunehmender Normalität argumentiert (Übergangsquoten zu weiterführenden allgemeinbildenden Schulen); daß damit eine ganze Reihe von Problemen und Schwierigkeiten verdeckt werden, die diese Schüler der Institution Schule bereiten, zeigt sich erst wieder, wenn von Sonderschulen erklärt wird, sie seien nicht in der Lage, die ausländischen Schüler angemessen einzuordnen, weil die Sprachschwierigkeiten dem im Wege stünden. Das muß wiederum als Zeichen dafür gewertet werden, daß die Schule als Institution die Eigenart ausländischer Kinder zu ignorieren versucht und in Richtung auf Germanisierung bzw. Assimilation wirkt. Bevor die Folgen dieses

Assimilationsdrucks für das Innenleben der Schule dargestellt werden, muß noch auf die Gefahr verwiesen werden, daß Schulen ausländische Kinder für das eigene Überleben einsetzen, die Tatsache des Ausländerseins von Kindern also selbstsüchtig für das Überleben der jeweiligen Schule instrumentell genutzt wird:

"Seitdem die Sonderschulen mit schwindenden Schülerzahlen zu kämpfen haben, nähmen sie ausländische Kinder bereitwilliger auf" (2).

Für die STADT REGENSBURG (1979) läßt sich eine ähnliche Tendenz erkennen, indem festgestellt wird, "daß in Regensburg bisher spürbare Zurückhaltung ausgeübt wurde, wenn die Einweisung ausländischer Schüler in eine Sondervolksschule zu überprüfen war. Andererseits ist hier anzumerken, daß im kommenden Schuljahr 1978/79 in den türkischen Klassen einige Schüler hinsichtlich einer möglichen Lernbehinderung zu überprüfen sind."

Offensichtlich wurde es lange Zeit für ausreichend angesehen, die türkischen Schüler in Grund- bzw. Hauptschulen zu unterrichten. Mögliche Schulschwierigkeiten wurden allein als Sprachschwierigkeiten gedeutet und dem Schüler als vom Schulsystem nicht aufzufangen angelastet. Erst die sinkenden Schülerzahlen einiger Schulformen lassen das Interesse an türkischen Schülern wach werden. Ganz ähnlich entdecken aber auch vereinzelt Grundschulen das Reservoir der ausländischen Schüler für sich, indem sie diese aus anderen Bezirken zu gewinnen versuchen, um auf diese Weise die Existenz der Schule zu erhalten.

"Der Rektor hält das Verschicken von Schülern in andere Schulbezirke für problematisch, weil die dortigen Lehrer mit den besonderen Anforderungen des Unterrichtens in Besonderen Klassen nicht vertraut seien. Ein Rektor in Wilmersdorf habe nicht einmal gewußt, was eine Besondere Klasse sei" (3).

Äußerungen wie die letzte gewinnen ihren Sinn angesichts der Tatsache, daß Schulen vereinzelt ganze Klassen mit ausländischen Kindern aus Kreuzberg übernehmen wollen, weil sie angesichts zurückgehender Kinderzahlen im eigenen Schuleinzugsgebiet die Schließung und Zusammenlegung mit Nachbarschulen vermeiden wollen. Damit soll nicht die Notwendigkeit eines Ausgleichs zwischen verschiedenen Schulen in Frage gestellt werden, es soll nur darauf

hingewiesen werden, daß die aufnehmenden Schulen häufig nicht auf der Basis entsprechender pädagogischer Konzepte, sondern im Sinne selbstsüchtiger Überlebensstrategien entsprechende Bereitschaft bzw. Engagement zeigen. Dem korrespondiert allerdings objektiv die Notwendigkeit eines Ausgleichs zwischen den Schulen:

"Eine Auslagerung der Vorbereitungsklassen in die Filiale...wird als sehr problematisch angesehen. Die Integration dieser kaum deutsch sprechenden (ausgelagerten) Türken bereitet große Sorgen. Die Schüler dieser Filiale müssen wahrscheinlich später an andere Schulen des Bezirks überwiesen werden, die Schule selbst kann keine mehr übernehmen, weil in allen Klassen die obere Grenze der zulässigen Klassenfrequenz erreicht ist"(8).

Gerade die Frage danach, wie denn die ausländischen Schüler am besten im deutschen Schulsystem untergebracht werden und wie die einzelne Schule hier agieren kann, läßt erkennen, wie sehr bisher immer ad-hoc-Lösungen gesucht wurden und wie wenig die Institution die besonderen Bedürfnisse der ausländischen Schüler systematisch aufgegriffen hat.

Das läßt vermuten, daß sich gegen den konstatierten Assimilationsdruck innerhalb der Schule ein gewisser Widerstand ausländischer Schüler ausgebildet hat, der im Sinne eines ethnischen Konflikts interpretiert werden muß. Entstehen auf der Seite der Eltern (eventuell auch der Schüler) massive Bedenken gegen die Institution Schule, weil sich die Schüler in ihrer kulturellen Identität (insbesondere bei Mädchen) bedroht fühlen, dann kann als einfachste Lösung versucht werden, den Schulbesuch oder die Teilnahme an bestimmten Schulveranstaltungen zu verweigern (für ein solches Verhalten lassen sich selbstverständlich auch andere Gründe als der eines interethnischen Konflikts anführen).

"Nach Mitteilung der Sekretärin halten in den letzten Jahren weniger ausländische Eltern ihre Kinder vom Schulbesuch ab, weil die Schule damit droht, ihnen nicht die Bescheinigung über die Schulanmeldung für die Kindergeldkasse zu geben" (1).

"Einigen ausländischen Mädchen wird von ihren Eltern die Teilnahme an der Klassenfahrt verboten. Die Rektorin erzählt, daß ein griechisches Mädchen in der 4. Klasse zwar mitfahren durfte, die Eltern aber in der 6. Klasse die Erlaubnis verweigern, weil sie nunmehr etwas hätte, was sie damals nicht gehabt habe" (9).

"Bei Problemen mit den ausländischen Schülern erwähnt eine Lehrerin, daß die ausländischen Mädchen an Klassenfahrten nicht teilnehmen dürfen" (9).

Eine Reserve auf seiten der Eltern kann gegenüber Schule verständlicherweise entstehen, wenn sie bemerken, daß in der Schule ausschließlich die Bildungs- und Erziehungsziele der deutschen Bevölkerung angestrebt werden und die Doppelaufgabe, auch diejenigen der ausländischen Eltern einzubeziehen, entweder als prinzipiell nicht erfüllbar (KÄSTNER 1980, S.7) oder als in der Praxis der Schule gescheitert angesehen wird (LECKEBUSCH 1980, S.51f.), wobei als Indikator für die Tatsache des Scheiterns angegeben wird, daß die Muttersprache öfters vor der deutschen Sprache und die Reintegration vor der Integration rangierten. Der damit begründete Entscheid, "nur" den Richtlinien für deutsche Schüler zu folgen, wird von der ethnischen Gruppe, den Familien und den Kindern als Assimilationsdruck empfunden (vgl. KODRAN, KOSCHE-NOMBAMBA, MAIWALD, MERKENS, SMITS 1981).

Auch in der Schule selbst gibt es Anzeichen dafür, wie sehr die ausländischen Kinder sich einem Druck ausgesetzt fühlen bzw. sind und wie sie versuchen, sich in dem von ihnen empfundenen Konflikt zu bewahren:

"Einige Mädchen drehten sich im Biologieunterricht immer dann um und murmelten Gebete, wenn über den Menschen gesprochen werde" (10).

"Kopftücher würden bei türkischen Mädchen von der Schule toleriert. Das Problem trete aber praktisch kaum auf" (9).

"Die Schule hat per Hausordnung das Tragen von Kopftüchern im Klassenraum verboten. Drei Mädchen ziehen ihr Kopftuch immer sofort wieder an, wenn sie auf den Pausenhof gehen. In der Nachbarschule (die wir nicht begingen, Anm. von mir H.M.) würden mehr Mädchen ein Kopftuch tragen" (3).

In einer solchen Auseinandersetzung erfahren die Kinder Unterstützung aus der ethnischen Gruppe bis in die Schule hinein, nicht zuletzt deshalb, weil in der ethnischen Gruppe auch ein Gespür dafür besteht, daß die Lehrer im Gastland über ein ganz anderes - wie JANCKE (1979, S.14) das ausdrückt - Rollenverständnis verfügen als die Lehrer zu Hause, und die Eltern sowie die ethnische Gruppe dem daraus entstehenden, von ihnen nicht gewünschten Effekt entgegenwirken wollen:

"Die Imams kämen an die Schule und präsentierten ein Gerichtsurteil, das bestätige, daß das Tragen des Kopftuches religiös motiviert sei und nicht verboten werden dürfe" (10).

Darüberhinaus versuchen ethnische Gruppen, die mit dem Aufenthalt im fremden Gastland für sie verbundenen Probleme, "auch das Bewußtsein für das eigene Sichverändern und die hierzu erforderlichen Gegenmaßnahmen oder unterstützenden Maßnahmen in nationalen Gruppierungen wie Eltern-, Lehrer- und Kulturvereinen", aufzuarbeiten (MÜLLER 1979, S.28) und dann mit Forderungen an die Schule heranzutreten und ihre Vorstellungen über die Erziehung durchzusetzen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß Lehrer und Schulleiter in der Teilnahme am Sportunterricht ein Indiz dafür sehen, daß die ausländischen Kinder sich in den normalen Unterricht integrieren.

"Ein Sportlehrer besteht nach seinen eigenen Worten darauf, daß die Mädchen am Sportunterricht teilnehmen. Ausländische Eltern hätten sich in der Vergangenheit bei ihm nicht beschwert. Eine Sportlehrerin berichtet das gleiche, weist aber darauf hin, daß sie eine reine Mädchengruppe leite. Das sei nach dem Koran erlaubt" (3).

Den bisherigen Ausführungen muß man entnehmen, daß Probleme im Verhalten immer von den ausländischen Schülern ausgehen und deutsche Eltern wie Lehrer sich zumindest neutral verhalten. Eine solche Interpretation wäre nicht nur oberflächlich, sondern auch falsch. Einige deutsche Eltern suchen für ihre Kinder schon frühzeitig Bildungswege, die ihre Kinder aus den Grundschulen herausführen:

"Besonders bildungsstrebige deutsche Eltern leiten den Übergang zur Oberschule in der vierten Klasse ein" (6).

Lehrer schildern ihre besondere Belastung durch die ausländischen Schüler und weisen auf die Folgen für die Schule hin:

"Der Konrektor beklagt den allgemeinen Leistungsabfall der Schüler, den er zum großen Teil auf den hohen Prozentsatz ausländischer Schüler zurückführt" (8).

Insbesondere die Inhomogenität der Schülerschaft als Folge des Ausländeranteils wird als beeinträchtigend empfunden:

"Das Leistungsniveau ist bei den ausländischen Schülern sehr unterschiedlich: es gibt Kinder, die ihren Namen nicht schreiben können, andere sind hier geboren oder aufgewachsen und sprechen gut deutsch" (6, 8).

Lehrer sehen, dahin lassen sich solche Statements zusammenfassen, ihren Unterrichtserfolg durch die Anwesenheit ausländischer Schüler zumindest leicht gefährdet, das beeinträchtigt wiederum die Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit. Insofern, das mag weit hergeholt klingen, sehen sie sich in ihrem Selbstbild als erfolgreichen Pädagogen durch die Anwesenheit der Ausländer bedroht, die die Lehrer in ihrem Handeln verunsichert, was wiederum die beschriebenen ethnischen Konflikte verschärfen kann. Dieses ist, obwohl es in den Protokollen keinen Beleg dafür gibt und geben kann, weil es von den Lehrern nicht thematisiert wird, auch aus einem anderen Grunde der Fall. Viele Lehrer und Lehrerinnen schätzen sich selbst als progressiv ein. Gerade für die Lehrerinnen muß es ein Schock sein, wenn Kinder mit einer ganz anderen, in ihren Augen erzkonservativen, Geschlechtsrollendefinition im Unterricht auftauchen und ihre, d.i. die der Kinder, Definition gegen den Widerstand der Lehrerinnen beibehalten. Viele Lehrerinnen fühlen sich so in ihrer Identität durch die Schüler, die Schüler wiederum in ihrer Identität durch diese Lehrerinnen bedroht. Man muß diesen in den Protokollen nicht enthaltenen, weil von den Lehrern nicht nachvollzogenen, Konflikt mitbeachten, um zu verstehen, wie sehr der beschriebene interethnische Konflikt in der Institution Schule beide, Lehrer wie Schüler, beansprucht. Eine Bestätigung für diese Vermutung findet sich, wenn auch diesmal aus der Sicht der Familie formuliert, im DRITTEN FAMILIENBERICHT (1979, S.161): "Die Notwendigkeit und Bereitschaft zu situativ wechselndem und flexiblem Normverständnis, die für die echte Zweisprachigkeit der Kinder wichtig wäre, wird von den Eltern zum Teil als unerwünschte und verfrühte, den Traditionen entfremdete Selbsttätigkeit verstanden" (vgl. auch STEINHAUSEN 1982). Diese Interpretation legt nahe, daß wir bei den Schulbegehungen in den Grundschulen nur die Spitze eines Eisbergs gesehen haben; weitere Untersuchungen zu diesem Bereich müssen dringend folgen. Dieses Resultat kann angesichts des festgestellten Assimilationsdrucks nicht überraschen, denn es muß erwartet werden, daß zumindest partiell dieser Druck als bedrohlich empfunden wird und entsprechende Reaktionen provoziert.

Keine Indizien haben wir für die folgende Annahme von MÜLLER (1979, S.29) gefunden, was wir für ein wichtiges Resultat halten: "Ausländische Kinder zeigen in ihrer frühkindlichen Entwicklung ein hohes Maß an Störungen und Schädigungen mit den Gefahren von schulischem Versagen, Dissozialität und Kriminalisierung. Dabei wirken sich Konflikte in der Familie und der Umwelt, Isolierung und anregungsarme Umgebung, fehlende emotionale Zuwendung und unzureichende physische Versorgung aus in aggressiven und regressiven Verhaltensweisen und in funktionalen Störungen." Von den Schulen wurden Indikatoren nicht berichtet, die das Herstellen eines solchen Zusammenhanges erlauben, obwohl das häufige schulische Versagen ausländischer Schüler thematisiert wurde. Dieses wurde aber in aller Regel auf andere Ursachen, Sprachschwierigkeiten etc., zurückgeführt. Demgegenüber wurde in den Berichten der Schulen eine Tendenz deutlich, die darauf hinausläuft, ein Anderssein der türkischen Schüler zu konstatieren (vgl. auch SEN 1981).

4.2 Hauptschule

Die Hauptschule und die in ihr tätigen Lehrer stehen vor dem gleichen Problem wie die Kollegen an der Grundschule: Um den Unterricht als Institution bzw. als Form der Unterweisung zu ermöglichen, müssen sie die Schüler homogenisieren. Maßnahmen zur Binnendifferenzierung können den Zwang zur Vereinheitlichung der Schüler zwar abmildern, letzten Endes kann der Unterricht aber nicht auf die einzelnen Schüler gerichtet sein, das würde einen Rückfall in unterrichtliche Formen der Unterweisung bedeuten (vgl. PETRAT 1979), sondern muß sich immer an Gruppen von Schülern richten, die nach einem vereinheitlichenden Prinzip zusammengesetzt sind (z.B. leistungshomogene Gruppen oder Übungsgruppen, bei denen ein Schüler, der die Lehrziele bereits erreicht hat, mit Mitschülern übt, die sie noch nicht erreicht haben).

Viele Hauptschulen in Berlin begreifen sich in bezug auf die deutschen Schüler als Restschule, weil nur diejenigen deutschen Schüler in ihr verbleiben, deren Eltern ihnen einen Schulabschluß in einer der anderen weiterführenden allgemeinbildenden Schulen

nicht zutrauen, oder die kein Interesse am Bildungsabschluß ihrer Kinder haben. Außerdem finden sich auf der Hauptschule Schüler, die von anderen weiterführenden allgemeinbildenden Schulen wegen Mißerfolg zurückgeschickt worden sind, sogenannte Rückläufer.

"Viele Jungen kämen aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten an die Hauptschule. ...Bei den deutschen Schülern handele es sich um schlechte Schüler" (11).

Daß führt dazu, daß einzelne Hauptschulen sich an ihren ausländischen Schülern zu orientieren beginnen, indem sie selbst sich als Ausländerschulen definieren. In dieser Definition wird allerdings implizit Ausländer mit Türke gleichgesetzt, was nicht nur durch die Zunahme der Türken an der ausländischen Wohnbevölkerung, sondern auch durch die Tatsache mitverursacht wird, daß sich der relative Anteil der türkischen Hauptschüler innerhalb der Gruppe der türkischen Schüler z.B. in Niedersachsen in den Jahren zwischen 1973 und 1978 so gut wie gar nicht verändert hat (vgl. DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER 1980, S.49).

"Die Türken seien die besten Schüler an der Schule, die schon eine Ausländerschule sei" (12).

Dem entspricht es dann, daß die Lehrer den eigenen Erfolg über den Schulerfolg ausländischer Kinder zu definieren beginnen:

"Die Rektorin berichtet, die deutschen Schüler würden während der Jahre an der Hauptschule die Zugehörigkeit zu den Leistungskursen nicht wechseln, während einige türkische Schüler in der 9. und 10. Klasse vom C- in den B- bzw. vom B- in den A-Kurs aufsteigen würden und die Zusatzbescheinigung erhielten, in der der Realschulabschluß attestiert wird. Im letzten Jahr hätten in den 10. Klassen jeweils zwei bis drei türkische Schüler dieses Ziel erreicht" (13).

"Der Rektor berichtet, daß jedes Jahr etwa die Hälfte der Zusatzbescheinigungen an türkische Schüler vergeben würde, was ihrem Anteil an der Schülerzahl entspreche" (14).

"Dieses Jahr habe es für die türkischen Schüler zwei Gymnasialempfehlungen gegeben, überhaupt seien unter den Türken viele Schüler, die in der Türkei bereits ein Gymnasium besucht hätten... Der Rektor bezeichnet die türkischen Schüler als intelligent und ist mit ihnen sehr zufrieden" (12).

Dieser Umorientierung der Schulen korrespondiert auf der Seite der Migrantenkinder und -eltern ein Bewußtsein der Bedeutung von Schulbildung und Berufsausbildung für die zukünftige Sicherheit

(WILPERT 1980, S.155), d.h. die Lehrer können von diesen Schülern erwarten, daß sie im Unterricht mitarbeiten, weil sie sich einen Aufstieg in der Gesellschaft des Gastlandes über entsprechende, von der Schule verliehene Qualifikationen erhoffen.

Auch im Medienbereich stellten manche Schulen sich um:

"Es gibt eine Schülerbibliothek, die ein deutscher Lehrer aufgebaut hat und die insbesondere türkische Bücher enthält" (14).

Trotz solcher positiver Zeichen hat sich bei den Hauptschulen ein Bewußtsein für das Besondere ihrer Situation und für das darin vorhandene Spannungsverhältnis erhalten:

"Der Rektor hat ein sehr positives Verhältnis zu seiner Schule und den Schülern. Er geht von dem Grundsatz aus, zufriedene Lehrer bedingten auch zufriedene Schüler und umgekehrt. Er kennt von vielen Schülern Ausschnitte aus der Schul- und Lebenslaufbahn. So berichtet er auch über eine Schülerfreundschaft in seiner Schule zwischen einem deutschen Mädchen und einem türkischen Jungen, die von beider Eltern geduldet werde, und weist uns auf dieses Pärchen hin, als es zufällig ins Sekretariat kommt" (14).

Dieser Ausschnitt dokumentiert deutlich, daß es sich um ein ungewöhnliches Ereignis handelt, das nicht der alltäglichen Situation entspricht, d.h. der Wandel in der Innensicht der Schule führt nicht dazu, daß die Unterschiede in ihr beseitigt werden, vielmehr bestehen Konflikte fort. Daß der Wandel der Schule zumindest bisher auch an andere Grenzen stößt, zeigen die Berichte darüber, wieviele türkische Schüler im Anschluß an die Hauptschule eine Lehrstelle erhalten.

"Die meisten deutschen Schüler haben einen Ausbildungsplatz erhalten. Die drei türkischen Jungen sind jedoch über ihre Zukunft in Deutschland sehr unsicher. Einer wird in Westdeutschland eine Ausbildung als orthopädischer Schuhmacher absolvieren, der zweite versucht, den Realschulabschluß zu erreichen, der dritte sucht noch einen Ausbildungsplatz, hat aber bisher erfahren, daß er als Ausländer abgewiesen wird. Alle drei glauben, daß sie in die Türkei zurückkehren müssen, weil sie in Deutschland keine beruflichen Chancen haben" (15).

Wenn in diesem Bereich Erfolge erzielt werden, so ist das dem besonderen Einsatz einzelner Lehrer zu verdanken:

"Im letzten Jahr hätten alle Schüler bis auf zwei, von denen sich einer nirgendwo beworben habe, in eine Arbeitsstelle vermittelt werden können. Das sei vor allem einer Arbeitslehrerin zu verdanken, die im letzten Schuljahr mit den Schülern das Schreiben von Bewerbungen intensiv geübt und ihnen dabei auch geholfen habe. Der Rektor meint, daß viele deutsche bzw. türkische Jugendliche arbeitslos seien, weil sie nicht in der Lage seien, sich zu bewerben" (16).

Eine bessere Integration in das Berufsleben kann auch über die Betriebspraktika erreicht werden, die es gestatten, Ausbildungsangebot und Berufswunsch von Schülern, insbesondere auch ausländischen Schülern, vielleicht im Sinne eines cooling out einander anzunähern und längerfristig den Anteil der ausländischen Schüler, die einen Ausbildungsplatz erhalten, zu erhöhen. Insofern ist es erfreulich, wenn es gelingt, das Betriebspraktikum erfolgreich durchzuführen.

"Beim Betriebspraktikum im letzten Jahr hätten alle Schüler einen Platz erhalten und es habe auch keine Beschwerden gegeben. Das Betriebspraktikum motiviere die Schüler häufig zu einer intensiveren Mitarbeit in der Schule" (17).

Die Schulen erhoffen sich,durch individuelle Bemühungen die Situation ihrer Schüler, auch der ausländischen, auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, indem sie deren Konkurrenzfähigkeit verbessern. Ein solches Bemühen der Schule zeigt sich in vielen Bereichen, selbst noch in dem Statement, daß es nicht mehr erforderlich sei:

"Zur Zeit berichten die türkischen Schüler der Schule keine besonderen Probleme, die meisten seien schon während des Grundschulbesuchs ingeriert worden, das Zusteigerproblem sei nicht mehr besonders virulent" (12).

In diesem Zitat wird der Integrationsbegriff im Sinne von Assimilation verwendet. Gerade die Anpassung an die Normen der Schule aber bereitet den Schulen noch erhebliche Schwierigkeiten, was sich insbesondere bei der Erscheinung der Schulversäumnisse zeigt, womit allerdings im Kontext der Erörterung nicht der Eindruck entstehen darf, nur türkische Schüler würden die Schule versäumen.

"Die Konrektorin beantwortet unsere Frage nach dem Schulschwänzen damit, daß die deutschen Schüler häufiger schwänzen als die türkischen" (11).

Angesichts der Tatsache, daß nur 80% der Ausländerkinder ihrer Schulpflicht an allgemeinbildenden Schulen nachkommen (vgl. z.B. SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 1980, S.33), bleibt dennoch das Schwänzen der ausländischen Schüler für viele Schulen ein Problem, welches die Lehrer und Rektoren auch deshalb als bedrohlicher ansehen müssen als das der deutschen Schüler, weil sich in ihm eine Sichtweise der Schule äußert, die das neu aufkommende Selbstverständnis der Schule als Ausländerschule schon wieder in Frage stellt:

"Die Dunkelziffer ausländischer Kinder, die zu Hause gehalten und nie bei der Schule angemeldet werden, liegt nach Meinung des Rektors bei 4000" (14).

"Als größtes Problem, das es an der Schule in bezug auf die ausländischen Schüler gibt, bezeichnet der Rektor deren häufige Schulversäumnisse. Zwei Wochen nach dem Wiederbeginn der Schule fehlen immer noch 12% der ausländischen Schüler, wobei nur diejenigen gezählt worden sind, von denen noch keine Nachricht vorliegt. Ausländische Schüler versäumen den Unterricht manchmal über ein Vierteljahr und erreichen dann trotz Fördermaßnahmen den Anschluß nicht mehr. Als häufigste Ausrede werde vorgebracht, die Oma sei gestorben, aber es könne gar nicht so viele Omas geben. Der Rektor äußert allerdings auch sein Verständnis dafür, daß Familienangelegenheiten in der Türkei nicht immer in den Ferien geregelt werden könnten" (14).

In der Art, wie Schulversäumnisse als Erscheinung dargestellt werden, zeigt sich aber auch, daß der interethnische Konflikt, der bei der Grundschule als ein kennzeichnendes Merkmal der Beziehung Schule - ausländischer Schüler herausgestellt wurde, an der Hauptschule ebenfalls weiterschwelt, wenn auch auf den ersten Blick schwerer faßbar. Das dokumentiert sich in Maßnahmen der Schule gegenüber schwänzenden Ausländerkindern:

"Auf die ausländischen Eltern könne die Schule stärkeren Druck ausüben, damit diese ihre Kinder regelmäßig in die Schule schicken, indem sie mit der Ausländerpolizei drohe oder mit der Verweigerung der Schulanmeldebescheinigung für die Kindergeldkasse, die sie aber gar nicht vorenthalten könne" (11).

Solche Maßnahmen werden allerdings z.B. in Rheinland-Pfalz auch von der Schule erwartet, wo die Landesregierung 1978 plante, die Auszahlung des Kindergeldes an das jährliche Vorlegen einer "Schulbescheinigung" zu koppeln: "In den Fällen, in denen diese Bescheinigung nicht vorgelegt wird, verständigt die Arbeitsverwaltung die zuständige Schulbehörde und das Einwohnermeldeamt, damit diese Stellen im Rahmen ihrer Aufgaben das Weitere veranlassen können", d.h. von der Schule wird erwartet, daß sie gegenüber diesem Personenkreis, der als groß angesehen wird, als obrigkeitliche Instanz auftritt, was sicher auf Dauer zur Verschärfung des Konfliktes Schule - ausländische Kinder beiträgt (LANDTAG THEINLAND-PFALZ 1978, S.9f.). Ähnlich formuliert die ARBEITERWOHLFAHRT (1980, S.14): "Es ist anzunehmen, daß auch die Koppelung der aufenthaltsrechtlichen Verfestigung an den Nachweis bestimmter Voraussetzungen, wie z.B. Erfüllung der Schulpflicht durch die Kinder, einen

gewissen Druck auf die Eltern ausübt. Des weiteren ist eine Kooperation zwischen Einwohnermeldeamt und Schule anzustreben, damit alle gemeldeten Kinder für die Schule erfaßt werden" (vgl. auch SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 1980, S.34). Die Durchführung solcher Maßnahmen muß für einige Migranten aus der Türkei alleine schon deshalb als Willkürmaßnahme der Institution Schule ihnen gegenüber erscheinen, weil sie aus einem Lande kommen, in dem es eine fünfjährige Schulpflicht gibt, die aber insbesondere auf dem Lande nicht kontrolliert wird (vgl. JANCKE 1979, S.11). Deshalb wäre es im Sinne des Konfliktabbaus sicher angemessener, einen anderen Vorschlag der ARBEITERWOHLFAHRT (1980, S.14) aufzugreifen, in dem eine Intensivierung der Elternarbeit gefordert wird: "Ziel ist es, den Eltern die Notwendigkeit eines Schulbesuchs ihrer Kinder zu verdeutlichen" (vgl. auch STADT GÖPPINGEN 1979; SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 1980, S.38f.). Dabei müßte vielen türkischen Eltern vermittelt werden, wie wichtig es auch für die Mädchen ist, der Schulpflicht zu genügen, weil ein Teil der türkischen Eltern den Schulbesuch der Töchter nicht nur nicht unterstützt, sondern sogar verhindert:

"Der Rektor erwähnt, daß türkische Mädchen häufig den Schulunterricht versäumen. Häufig würden sie nur aus der Türkei eingeflogen, um vorgezeigt zu werden, damit die Eltern die Schulanmeldebescheinigung erhalten und anschließend regelmäßig Kindergeld kassieren können. Der Flug Istanbul-Berlin und zurück koste weniger, als man in einem Jahr Kindergeld erhalte" (18).

"Eine Lehrerin erzählt, daß türkische Mädchen häufig vier bis sechs Geschwister hätten und oft den Haushalt versorgen müßten. Ein Mädchen besuchte aus diesem Grunde sehr selten den Unterricht, was die Lehrerin sehr bedauerte, denn sie könne, wenn das Mädchen teilweise regelmäßig am Unterricht teilnehme, beobachten, daß sie gute Fortschritte mache" (13).

"Ein türkisches Mädchen sei von ihren Eltern in die Türkei zurückgeschickt worden, weil sie einen deutschen Freund gehabt habe. Sie habe aber zu geringe Kenntnisse im Türkischen gehabt, um dem Unterricht dort folgen zu können, und sei nach einem halben Jahr nach Berlin zurückgekehrt" (14).

"Ein Mädchen sei zu alt, um die Schule weiter zu besuchen, und habe den Anschluß verpaßt. Die Schule habe sie trotzdem aufnehmen wollen, die Eltern hätten sich aber geweigert, und das Mädchen müsse nunmehr arbeiten. In einem anderen Fall sei ein Mädchen von den Eltern abgemeldet worden, um mit dem Vater in die Türkei zurückzukehren, der das Rentenalter in Berlin erreicht habe, und um ihn dort zu versorgen. Die Mutter sei noch in Berlin geblieben" (14).

Es wäre verfehlt, solche Statements nur aus der Sichtweise der Schule als Schulversäumnis zu interpretieren. In ihnen wird eine Tendenz der Familie bzw. der ethnischen Gruppe sichtbar, die dahin zielt, die soziale Kontrolle über die Mädchen zu sichern. "Fehlende Kontrolle durch die Familie oder Nachbarn gilt als Hauptargument für einen schlechten Ruf" (RUPP 1980, S.92). Die Schule gewährt den Mädchen einen Raum, innerhalb dessen diese Kontrolle nicht mehr möglich ist. Insofern kann der Schulbesuch von Mädchen als Gefahr angesehen werden, was auch erklärt, daß Probleme dieser Art von Rektoren der Haupt-, nicht aber von denen der Grundschule berichtet werden. Aus der Sicht der Hauptschule ist das gemeinsame Merkmal dieser Aussagen aber dennoch die in ihnen enthaltene Tendenz, die erkennen läßt, daß insbesondere bei der Erziehung türkischer Mädchen von den Eltern Maßnahmen ergriffen werden, die dem Selbstverständnis der an der Schule tätigen Lehrer nicht entsprechen. Schulversäumnisse türkischer Mädchen werden auch in anderen Berichten erwähnt (vgl. SOZIALARBEIT MIT AUSLÄNDERN 7, S.6), d.h. in bezug auf die Notwendigkeit des Schulbesuchs ihrer Töchter herrschen bei vielen türkischen Familien offensichtlich Vorstellungen vor, die den Erwartungen der Schule nicht entsprechen. Dahinter verbirgt sich ein allgemeinerer Konflikt: "Ein besonderes Problem bleibt, daß die noch im Heimatland gebildeten familiären Leitbilder der Eltern unter den Bedingungen der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland zu einer Belastung für ausländische Kinder und Jugendliche werden können" (SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 1980, S.38f.). Auch positive Einschätzungen des Familienstatus in türkischen Familien werden dadurch eingeschränkt, daß die bestimmende Stellung des Vaters kritisch betrachtet wird:

"Eine Lehrerin schätzt die türkischen Familien als intakter ein als die deutschen, weist aber darauf hin, daß es auch nicht ideal sei, wie dort der Vater alles bestimme. Die türkischen Kinder fänden in ihrer Familie einen stärkeren Halt, den sie auch benötigten, was sich zeige, wenn sie diesen entbehren müßten, weil die Familie für einen längeren Zeitraum auseinandergerissen sei" (13).

Das Anderssein der türkischen Schüler manifestiert sich für die Lehrer an Hauptschulen vor allem in der im Verhältnis zur deutschen

Umwelt sehr unterschiedlichen Behandlung von Jungen und Mädchen in der Familie sowie in der Regelung der Heirat bei türkischen Familien:

"Die Jungen seien die Prinzen in der Familie; ein Mädchen müsse seit heute in der Schule wieder ein Kopftuch tragen, weil die Eltern entdeckt hätten, daß es zu einem Jungen aus der Schule eine Beziehung habe" (13).

"Viele türkische Schüler seien verlobt, teilweise auch heimlich, und erhielten ihre Post an die Schuladresse. Einzelne seien sogar verheiratet. Einige würden von ihren Eltern verheiratet, ohne gefragt zu werden (14).

Diese Äußerung zeigt, wie auf der Seite der türkischen Jugendlichen der Aufenthalt im Gastland gesehen wird, wenn die Schule als Postadresse angegeben wird, um zu verhindern, daß die Familie von den Briefen erfährt. Die türkischen Schüler und Schülerinnen beginnen, sich unter dem Assimilationsdruck der deutschen Umwelt und der Schule von ihrer eigenen ethnischen Gruppe zu entfernen, was von ihren Eltern wiederum als bedrohlich empfunden wird (vgl. DRITTER FAMILIENBERICHT 1979, S.161; STADT SOLINGEN 1979, S.19). Darin zeigt sich, daß sie das Leben im Gastland und in der Schule als konfliktreich erleben. Auch die sich scheinbar als entgegenkommend, eben als Ausländerschule verstehende Hauptschule definiert sich offensichtlich als eine Institution mit dem Ziel der Assimilation, wobei sie in bezug auf die Ausländer nach assimilationsfähigen und dazu unfähigen unterscheidet, was aber letzten Endes eine Fortsetzung des bei der Grundschule thematisierten interethnischen Konfliktes bedeutet:

"Der Rektor unterstützt die politische Entscheidung für die Integration und bemüht sich gemeinsam mit dem Kollegium, in seiner Schule in dieser Richtung zu wirken. Er meint aber auch, daß einige sich nicht integrieren lassen wollen und man ihnen das gestatten solle, indem man ihnen erlaube, sich für eine Erziehung nach türkischem Vorbild zu entscheiden. In diesem Zusammenhang befürwortet er die Möglichkeit, Türkisch als zweite Fremdsprache zu wählen" (14).

"Die Türken werden ausschließlich in besonderen Regelklassen unterrichtet. Sie erhalten im Fach Sachkunde jede Woche zwei Stunden Türkischunterricht" (17).

Daß die Schule ihre Schüler als assimilierter betrachtet, geht auch aus der Äußerung eines Rektors zum Thema Schulfest hervor:

"Das größte Problem bestehe darin, daß ständig schulfremde Personen, vor allem Ausländer, auf das Fest kommen wollten und ehemalige Schüler praktisch als Rausschmeißer agieren müßten. Deshalb schwinde die Neigung, weiterhin von Zeit zu Zeit Disco-Feten in der Aula zu veranstalten, weil sich das sofort herumspreche und die Türken dann kämen, um die Mädchen zu betanzen" (18).

Abgrenzung wird ebenso deutlich, wenn Lehrer annehmen, daß türkische Kinder zu Hause mißhandelt werden, die Schule sich also sozusagen als Schutzraum für diese Schüler betrachten kann, gleichzeitig aber auf deren und ihrer Familien Anderssein verweist:

"Türkische Kinder würden im Unterricht zusammenzucken, wenn man sie anfaßt, weil sie zu Hause geschlagen werden und bei jeder Berührung Schläge erwarten" (13).

"Es gebe Kindesmißhandlungen, die Schule könne aber nicht eingreifen, weil sie im Einzelfall nicht nachzuweisen seien" (16).

Diese Protokollausschnitte lassen sich dahin zusammenfassen, daß Hauptschulen offensichtlich davon ausgehen, daß ein Teil der türkischen Schüler sich mit ihnen arrangiert und in dem interethnischen Konflikt an die Normen des Schullebens angepaßt habe. Dem entspricht die Tendenz, für die anderen ausländischen Schüler eigene Formen der Erziehung zu entwickeln, und die Tatsache, daß ein entscheidendes Phänomen des Unterrichtens ausländischer Schüler an deutschen Schulen nur in einem Protokoll erwähnt wird, nämlich die Tatsache der hohen Quote an Schulversagern:

"50% der Schüler schließen nach der 7. Klasse die Schule ab, 25% schaffen die 10. Klasse" (15).

Dieses Zitat läßt erkennen, daß die eingangs erwähnten Erfolgsmeldungen von Schulen immer vor dem Hintergrund gesehen werden müssen, daß der Großteil der Schüler bereits vorher wegen des Erreichens des Höchstalters die Schule verlassen hat, die Hauptschule ihre Erfolge also nur bei einem Teil, und zwar knapp der Hälfte der ausländischen Schüler, erreicht (vgl. auch KÄSTNER 1980, S.4). Beachtet man dabei, daß der größere Teil der ausländischen Schüler Hauptschulen besucht, dann wird mit einem Mal sichtbar, welche Selektionsfunktion diesem Schultyp bezüglich der ausländischen Schüler zukommt und wie sich an der Hauptschule eine ganz neue Form des interethnischen Konfliktes ergibt. Für die einzelnen Schüler wird das immer dann spürbar, sobald sie in eine gemischte Regelklasse wechseln:

"Wenn Schüler von einer Besonderen Klasse, in der sie sehr gute Zensuren erreichten, in die gemischte Regelklasse wechseln, erleben sie häufig einen Schock: Die Zensuren verschlechtern sich rapide, wenn ihre Leistungen mit denen der deutschen Schüler verglichen werden - besonders im Deutschunterricht" (15).

Obwohl viele Hauptschulen ihre Aufgabe darin sehen, Ausländer zu unterrichten, und sich selbst als Ausländerschulen bezeichnen, muß auch für diese Schulform ein hoher Assimilationsdruck konstatiert werden, der sich als interethnischer Konflikt interpretieren läßt, weil einerseits die Hauptschule auf ausländische Schüler einen hohen Selektionsdruck ausübt, indem es eine ausgeprägte Tendenz gibt, zwischen Schülern zu unterscheiden, die sich angepaßt haben und solchen, deren Anpassung wahrscheinlich nicht möglich sein wird. Andererseits wird der Hauptschule die Doppelaufgabe nicht gestellt, "sowohl den von deutscher Seite wie den von ausländischer Seite gesetzten Zielen von Bildung und Erziehung zu dienen" (KÄSTNER 1980, S.7), vielmehr orientiert sich die Schule weiterhin ausschließlich an den Rahmenrichtlinien bzw. Lehrplänen, die für die deutschen Schüler ausgearbeitet worden waren.

5. Zusammenfassung

In diesem Bericht ist es nur gelungen, Hinweise für das Vorhandensein eines Konfliktes zu geben, den man als interethnisch bezeichnen kann und der als Folge des hohen Assimilationsdrucks entstanden ist. Es versteht sich von selbst, daß dieser Konflikt nicht von allen Schülern in gleicher Weise empfunden wird und nicht an allen Schulen in der gleichen Form auftritt. Jedoch ist für den weiteren Fortgang des Projektes eine wichtige Fragestellung gefunden worden, nämlich die, ob sich weitere Belege für das Vorhandensein dieses interethnischen Konfliktes finden lassen, der am Beispiel des Verhältnisses von Schule - Schüler herausgefunden wurde. Gleichzeitig ist mit dieser Aufarbeitung des Materials demonstriert worden, welche Funktion der qualitativen Inhaltsanalyse und der sogenannten Redefinition der Kategorien im Prozeß der Exploration eines Feldes zukommt: Es geht nicht nur darum, die Extensionalität einer bestimmten Kategorie über die ihr zugeordneten Protokollausschnitte zu bestimmen, vielmehr kann ebenso versucht

werden, durch eine neue Sichtweise des Materials neue Fragestellungen für den Fortgang der Exploration zu gewinnen. Dabei wird die Fruchtbarkeit einer solchen Vorgehensweise immer davon abhängen, wieweit es gelingt, im Material vorhandene Strukturen bloßzulegen bzw. Theorien auf das Materials anzuwenden. Dieser Hinweis verdeutlicht den Stellenwert des Verfahrens. Es geht darum, einen wichtigen Schritt bei der Methode der Exploration, das Gewinnen neuer Fragestellungen, nachvollziehbar zu beschreiben, indem demonstriert wird, wie sich im Zusammenspiel von Theorie und Empirie die neue Frage ergibt. Dabei muß kritisch geprüft werden, ob es sich dabei um eine Fragestellung handelt, die dem Material insgesamt entspricht, oder ob es sich um ein Problem handelt, auf das einige wenige Ausschnitte hindeuten. Beim vorliegenden Versuch mußte kein Teil des Materials unberücksichtigt bleiben, insofern genügt er einem der eingangs beschriebenen Kriterien.

Literatur

ARBEITERWOHLFAHRT Bundesverband e.V. (Hg.): Integration der zweiten und dritten Ausländergeneration. Bonn 1980.

BLUMER, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit Bd.I, rororo studium Bd.64, Reinbek 1973, S.80-146.

COMENIUS, J.A.: Große Didaktik. Düsseldorf ^{4}1970.

DENINGER, U.: Arbeit mit ausländischen Schülern - Bericht einer Grundschullehrerin. In: SCHLAFFKE, W./ZEDLER, R. (Hg.): Die zweite Ausländergeneration. Köln 1980, S.111-133.

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER: Bericht über die Lage der ausländischen Schüler in Niedersachsen. Hannover 1980.

DILTHEY, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften Bd.V, Stuttgart, Göttingen ^{5}1968, S.139-240.

DRITTER FAMILIENBERICHT. Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag, Drucksache 8/3121, Bonn 1979.

FOUCAULT, M.: Überwachen und strafen. stw Bd.184, Frankfurt ^{2}1977.

GAUDE, P./TESCHNER, W.-P.: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule. Frankfurt 1970.

JANCKE, E.: Von den Schwierigkeiten der Schulen mit Ausländerkindern. In: JANCKE, E. (Hg.): Kinder zwischen zwei Kulturen. Hamm 1979, S.10-17.

KÄSTNER, H.: Integration im Zeichen der Doppelaufgabe - Zum Ausländerunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. In: Reinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft, Arbeitsbericht Nr.9, S.1-34, Dortmund 1980.

KASSIMATIS, K.: Die kulturelle Identität der zweiten Generation. In: Ausländerkinder (1981) H.7, S.16-29.

KLAFKI, W.: Der Verlauf des Marburger Grundschulprojektes. In: KLAFKI, W. u.a. (Hg.): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim 1982, S. 15-116.

KODRAN, R./KOSCHE-NOMBAMBA, G./MAIWALD, R./MERKENS, H./SMITS, N.: Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. In: Z.f.Päd., 27. Jg. (1981), S.925-939.

KORN, J.: Arbeitsbedingungen in einem ABM-Projekt. In: KLAFKI, W. u.a.(Hg.): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim 1982, S.279-280.

LANDTAG RHEINLAND-PFALZ: Ausländerpolitik in Rheinland-Pfalz. Drucksache 8/3294, Mainz 1978.

LECKEBUSCH, K.: Zum Stand der Ausländerbeschulung in NRW, dargestellt am Beispiel des Regierungsbezirks Düsseldorf. In: Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft, Arbeitsbericht Nr.9, Dortmund 1980, S.35-50.

MELLINGHAUS, G.: Zur Situation ausländischer Schüler in Baden-Württemberg und entsprechende schulische Maßnahmen. In: Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft, Arbeitsbericht Nr.9, Dortmund 1980, S.35-50.

MÜLLER, H.: Zur Sozialisation der zweiten ausländischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland. In: JANCKE, E. (Hg.): Kinder zwischen zwei Kulturen, Hamm 1979, S.28-29.

PETRAT, G.: Schulunterricht. München 1979.

RUPP, S.: Die Familien der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zschr. für Bevölkerungswissenschaft, 6. Jg. (1980), S.85-100.

SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG: Bericht über die Situation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Schleswig-Holstein. Drucksache 9/619, Kiel 1980.

SEN, Z.: Türkisches Schulsystem und damit verbundene Probleme der türkischen Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lehren und Lernen, 7. Jg. (1981), H.11, S.24-39.

SOZIALARBEIT MIT AUSLÄNDERN: Erfahrungsbericht. Sozialamt Kassel, Kassel 1982.

STADT GÖPPINGEN: Bericht über die in der Stadt Göppingen lebenden Ausländer und ihre Probleme. Göppingen 1979 (Ms.).

STADT REGENSBURG: Bericht über die Situation der Ausländer in Regensburg. 1979.

STADT SOLINGEN: Bericht über kommunale Maßnahmen zur Integration ausländischer Einwohner. Solingen 1979.

STEINHAUSEN, H.C.: Psychische Störungen bei Gastarbeiterkindern im Rahmen einer kinder- und jugendpsychiatrischen Poliklinik. In: Zschr.f. Kinder- und Jugendpsychiatrie, 10.Jg. (1982), S.32-49.

WILPERT, C.: Die Zukunft der zweiten Generation. Königstein 1980.

ZWISCHENBERICHT: Forschungsprojekt SISU, Berlin 1982.