



STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT  
UND BILDUNGSFORSCHUNG  
MÜNCHEN



SCHULARTÜBERGREIFEND

HANDREICHUNG

## Divers – kontrovers?

Ideen für den interkulturellen Schulalltag



Generation Integration  
Bayerisches Netzwerk für Lehrkräfte mit  
Migrationsgeschichte



# DIVERS – KONTROVERS?

Ideen für den interkulturellen Schulalltag

München 2014

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus,  
Wissenschaft und Kunst

### **Leitung des Arbeitskreises und Redaktion**

Dr. Ursula Weier      Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB),  
Grundsatzabteilung

Ute Multrus (bis 2013)

### **Mitglieder des Arbeitskreises**

Alparslan Bayramli      Lion-Feuchtwanger-Gymnasium, München

Ilknur Kaynak          Theodor-Heuss-Grundschule, Memmingen

Vasiliki Dourakaki      Christoph-Jacob-Treu-Gymnasium, Lauf a. d. Pegnitz

Mustafa Inal              Berufliche Schule 1, Stadt Nürnberg

Amin Rochdi              Werner-von-Siemens-Realschule, Erlangen

Thomas Smiatek          Staatl. FOS, Nürnberg

Muhittin Arslan          Mittelschule Zirndorf

### **Herausgeber**

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

### **Anschrift**

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Grundsatzabteilung

Schellingstr. 155

80797 München

Tel.: 089 2170-2295

Fax: 089 2170-2205

Internet: [www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)

E-Mail: [ursula.weier@isb.bayern.de](mailto:ursula.weier@isb.bayern.de)

*Wegen der leichteren Lesbarkeit wurde bei der Bezeichnung von Personengruppen teilweise auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet. In diesen Fällen sind immer weibliche und männliche Personen gemeint.*

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	4
<b>1. BILDUNGSERFOLG DURCH DIVERSITÄT .....</b>	<b>6</b>
<i>Karim Fereidooni</i> : Vom interkulturellen Klassenzimmer zum interkulturellen Lehrerzimmer: Gelingensbedingungen der diversitätsbewussten Schulöffnung .....	6
<i>Thomas Smiatek</i> : Sensibilisierung für Interkulturalität – Das Drei-Säulen-Konzept .....	12
<b>2. BILDUNGSERFOLG DURCH DIALOG .....</b>	<b>25</b>
<i>Stefan Seitz</i> : Interkulturalität und Wertebildung .....	25
<i>Amin Rochdi</i> : Islamischer Unterricht in der Sekundarstufe I .....	48
<b>3. BILDUNGSERFOLG DURCH ELTERNARBEIT.....</b>	<b>55</b>
<i>Ilknur Kaynak, Vasiliki Dourakaki, Amin Rochdi</i> : Interkulturelle Elternarbeit - Mit Schwerpunkt auf Kontakten mit Eltern aus dem südländischen Raum .....	55
<i>Mustafa Inal</i> : Die Wertvorstellungen traditionell islamisch-türkischer Familien in Deutschland und die Auswirkungen auf die interkulturelle Arbeit an Berufsschulen .....	65
<i>Muhittin Arslan</i> : Interkulturelles Kinder- und Jugendtheater als Beitrag zur Elternarbeit .....	71
<b>4. BILDUNGSERFOLG DURCH SPRACHE .....</b>	<b>87</b>
<i>Inci Dirim</i> : Bildungssprache und ihre Förderung – Forschungsergebnisse, Konzepte und Materialien.....	87
<i>Aysen Hendek</i> : Sprachprobleme bei Interferenzen zwischen Deutsch und Türkisch .....	99
<i>Alparslan Bayramli</i> : Sprachsensibler Fachunterricht in MINT-Fächern .....	111

## **Vorwort**

Der in Koblenz lehrende Philosoph Hamid Reza Yousefi vermittelt in seiner Autobiographie „Dornfelder“ seine Sehnsucht, kulturelle Brücken zwischen Iran und Deutschland zu bauen, und gibt gleichzeitig Beispiele dafür, wie schwer dieser Wunsch im Alltag umzusetzen ist. Unterschiedliche und kontroverse kulturelle Traditionen erschweren uns oft den Zugang zueinander. Yousefi schlägt als Lösung vor, die kulturellen Schranken als bloßes Konstrukt zu behandeln und sie durch eine tolerante Einstellung hinter uns zu lassen.

Die Schulen haben in diesem Sinne erkannt, dass den vielen Neuankömmlingen der Weg in die deutsche Lebens- und Arbeitswelt in besonderer Weise geöffnet werden muss. Es gilt zum einen, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte im Unterricht sprachlich und fachlich zu fördern, und andererseits, Themen wie Integration und Toleranz in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu stellen.

Die vorliegende Handreichung „Divers – kontrovers“ setzt sich zum Ziel, die Schulfamilie und insbesondere die Lehrkräfte aller Schularten bei diesem zentralen Anliegen der interkulturellen Werteerziehung und Persönlichkeitsbildung zu unterstützen. Die Ideen dazu gehen auf eine erfolgreiche Tagung für Multiplikatoren zurück, die im Oktober 2012 vom Netzwerk der Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte (LeMi) an der Hanns-Seidel-Stiftung in Wildbad Kreuth durchgeführt wurde.

Das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst dankt den bayerischen LeMi-Lehrkräften, die hohe Kompetenz und viel Herzblut in diese innovativen Materialien einfließen haben lassen, und wünscht ihren Ideen viel Erfolg in der interkulturellen Schulentwicklung.

*Ulrich Seiser*

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

## Antworten auf einen bunten Schulalltag



Vor vielen vielen Jahren ritt der Häuptling Windhuk mit seinem Indianerstamm durch die Prärie. In diesem Gebiet des Silver Valley befand sich auch eine Gruppe von Sheriffs mit ihren Adjutanten.

Zur gleichen Zeit kamen die zwei Gruppen auf zwei gegenüberliegenden Hügeln an, welche durch ein zerklüftetes Tal voneinander getrennt waren. Wie es zu dieser Zeit üblich war, wurden jeweils zwei Gesandte zu einem Gespräch geschickt. So ritten Windhuk mit seinem ältesten Sohn und der Oberbefehlshaber der Sheriffs mit seinem engsten Vertrauten in das besagte Tal hinab. Unten angekommen, ergab sich aufgrund der sprachlichen Barriere folgende Kommunikation:

Häuptling: zeigt mit dem Zeigefinger auf seinen Gegenüber



Oberbefehlshaber: zeigt mit zwei Fingern das Victory-Zeichen



Häuptling: streicht mit der flachen Hand von links nach rechts über den Horizont



Oberbefehlshaber: bildet mit beiden Händen ein Dach



Die beiden reiten daraufhin wieder zu ihren Gefährten zurück und berichten den anderen von ihren Erlebnissen. Parallel finden auf den gegenüberliegenden Hügeln folgende Gespräche statt:

### Gruppe der Sheriffs:

„Was hat er gesagt? Was hat er gesagt?“ „Jungs, zieht die Waffen!“

„Warum? Was hat er gesagt?“

„Zuerst hat er mir angedeutet, dass er mich töten wird.“



Dann hab ich zu ihm gesagt, dass ich ihn und seinen Begleiter neben ihm umbringen werde.



Daraufhin hat er mir zu verstehen gegeben, dass er uns alle töten werde.



Wenn das so ist, hab ich ihm angedeutet, würden wir in sein Dorf kommen und alles kurz und klein schlagen.“



Die Sheriffs machen sich zusammen mit ihren Adjutanten zum Angriff bereit.

### Gruppe der Indianer:

„Was hat er gesagt? Was hat er gesagt?“

„Das war ein komischer Kerl. Ich hab ihn gefragt: ‚Wie heißt du?‘“



„Daraufhin er: ‚Hase.‘“



„Ich fragte ihn dann: ‚Feldhase?‘“



„Und er: ‚Nein, Stallhase.‘“



# 1. BILDUNGSERFOLG DURCH DIVERSITÄT

## **Karim Fereidooni: Vom interkulturellen Klassenzimmer zum interkulturellen Lehrerzimmer: Gelingensbedingungen der diversitätswussten Schulöffnung**

### **1) Die Relevanz der diversitätswussten Schulöffnung**

Die gesellschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung des Schulwesens ergibt sich aus der Diversifizierung der bundesdeutschen Gesellschaft und der Schülerschaft: Gegenwärtig besitzen von den 81,7 Mio. Menschen, die in Deutschland leben, rund 15,7 Mio. Menschen einen „Migrationshintergrund“<sup>1</sup>; das sind rund 19,2 Prozent der Gesamtbevölkerung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). In der Alterskohorte der 6- bis unter 20jährigen hat fast jeder dritte einen „Migrationshintergrund“ und bei den unter 1-Jährigen wird dieser Wert auf 35 Prozent beziffert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). In einigen Städten im Ruhrgebiet und in den Stadtstaaten liegt der Anteil von Grundschülerinnen und Grundschülern mit „Migrationshintergrund“ bei über 50 Prozent und mehr.

Die wissenschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung der Institution Schule resultiert aus der Tatsache, dass allochthone Schülerinnen und Schüler in nationalen und internationalen Kompetenzvergleichsuntersuchungen (wie beispielsweise PISA und IGLU<sup>2</sup>) im Vergleich zu autochthonen Schülern niedrigere Kompetenzwerte erreichen. Diese Bildungsungleichheit wird von Wissenschaftlern u.a. mit den (institutionell verankerten) Diskriminierungsmechanismen des deutschen Schulwesens begründet (Fereidooni 2011. Gomolla/Radtke 2009), die insbesondere Schüler mit „Migrationshintergrund“ daran hindert, ihr kognitives Potential auszuschöpfen. Zukünftige Forschungsleistungen sollten deshalb bestehende Desiderate im Themenfeld der Bildungsungleichheitsforschung, dem interkulturellen Lernen und der interkulturellen Öffnung, füllen.

Die normative Relevanz der interkulturellen Öffnung besteht darin, dass die Chancengleichheit im Bildungswesen im Einklang Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte steht, wonach „Bildung (...) auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit (...) gerichtet sein“ (United Nations Organization 1948) muss. Zum anderen ergibt sich die normative Relevanz dieses Themenfeldes aus Artikel 3 Abs. 3 des Grundgesetzes, wonach „niemand (...) wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse [Vgl. Barskanmaz 2011 zum Begriff der Rasse im Kontext des Antidiskriminierungsrechts, Anm. d. Verf.], seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf“ (Hesselberger, 2003 S. 84).

Die volkswirtschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung der Institution Schule wurzelt in den wirtschaftlichen Folgekosten der Nichtnutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcenkapazitäten. Aufgrund des demographischen Wandels der bundesdeutschen Gesellschaft, die ihre Ursache in der geringen Geburtenrate und der stetig steigenden Lebenserwartung der Bevölkerung hat, muss die Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme von immer weniger

---

<sup>1</sup> Der Zusatz „Migrationshintergrund“ in doppelter Hinsicht eine irreführende Bezeichnung: In quantitativer Hinsicht sind die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Schüler und Lehrkräfte in diesem Land geboren, aufgewachsen und beschult worden. Die wenigsten Schüler und Lehrpersonen in Deutschland besitzen einen „Migrationshintergrund“ in dem Sinne, dass Sie selbst in dieses Land eingewandert sind. Diesbezüglich muss zudem die Frage gestellt werden: Wie lange wird ein Menschen als „Migrant“ bezeichnet?

In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der Schüler und Lehrkräfte, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Begriffs, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Um die Unzeitgemäßheit des Wortes „Migrationshintergrund“ zu veranschaulichen, wird der Begriff im Text in Anführungszeichen gesetzt.

<sup>2</sup> Bezugnehmend auf den aktuellen bildungspolitischen und -administrativen Diskurs über die In- bzw. Outputsteuerung (Vgl. König 2012) muss festgehalten werden, dass die Kompetenzvergleichsuntersuchungen nachhaltig auf die systematische Bildungsdiskriminierung von Schülern mit „Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen aufmerksam gemacht haben.

Arbeitskräften geleistet werden. Volkswirtschaftlich wird jeder erwerbsfähige Bürger benötigt, um die Kosten des Sozialstaats zu tragen.

## **2) Die Ausgestaltung der diversitätswussten Schulöffnung**

Am 25.10.1996 hat die Kultusministerkonferenz in der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (Vgl. KMK 1996) festgeschrieben, dass die schulische Interkultur „nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe (...) der Schule“ (KMK 1996, 7) sei. Die damit verbunden Ausgestaltungsmöglichkeiten in der Schulentwicklung werden von einer überarbeiteten Empfehlung der KMK vom 05.12.2013 konkretisiert.

Dass die interkulturelle Öffnung jeglicher Institutionen vor allem Veränderung bedeutet, die dem Grundsatz geschuldet ist, dass eine spezifische Institution (in diesem Kontext die Schule) allen Gesellschaftsmitgliedern gleiche Teilnahme- und Teilhabechancen ermöglicht, ist als Voraussetzung zu verstehen. In diesem Sinne geht es um die Verwirklichung des Prinzips der „Barrierefreiheit“ (Terkessidis 2010, 113) sodass die Schule so umzugestalten ist, damit diese „nicht nur für die Normalen gut funktioniert, sondern für alle Bewohner und Benutzer“ (Terkessidis 2010, 9). Damit die in diesem Sinne verstandene Veränderung der Institution Schule gelingen kann, ist es notwendig, dass alle Benutzer zu der Grundüberzeugung gelangen, dass die interkulturelle Öffnung sie alle (ungeachtet ihrer Herkunft) anbelangt. Aber der Weg, die Zielsetzung und der Zweck der interkulturellen Öffnung kann je nach Schule, Kollegium, Schülerzusammensetzung und Schulleitung variieren, wie an den beiden folgenden Settings deutlich wird:

*Setting 1:* Die „multikulturelle Schule“ mit einem hohen Anteil von Kindern mit „Migrationshintergrund“. Die Erscheinungsformen der interkulturellen Öffnung könnten wie folgt aussehen:

- a) Interkulturelles Kommunikationstraining für Lehrkräfte.
- b) Die selbständige Fortbildung aller Lehrkräfte im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (unabhängig vom Schulfach, weil die schulische Deutschförderung unabhängig vom Unterrichtsfach betrieben werden muss).
- c) Die Anerkennung des Bildungswertes der Mutter- bzw. Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler, die häufig nicht Deutsch ist und auch nicht die „typischen“ schulischen Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch), sondern meistens Türkisch, Russisch und Arabisch umfasst.

In einer solchen Schule ist das Klassenzimmer ein Spiegelbild der Gesellschaft, da jede fünfte Person, die in der Bundesrepublik Deutschland lebt, einen „Migrationshintergrund“ besitzt.

*Setting 2:* Die „monokulturelle Schule“, welche einen sehr geringen Anteil von Kindern mit „Migrationshintergrund“ beschult. Die Erscheinungsformen der interkulturellen Öffnung könnten wie folgt aussehen:

- a) Die Schulgemeinschaft soll Offenheit und Toleranz gegenüber Gesellschaftsmitgliedern mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und politischen Wertvorstellungen erlernen.

- b) Die Bewusstmachung und Infragestellung eigener Stereotype und Privilegien muss betrieben werden.
- c) Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme muss entwickelt werden.

In einem solchen Setting ist das Klassenzimmer oftmals die Projektionsfläche gesellschaftlicher Ängste, weil ein „normales“ Aufwachsen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher religiöser und kultureller Herkunft nicht stattfindet.

Es gibt aber auch gemeinsame Nenner der interkulturellen Öffnung ungeachtet der Schule und der Schülerzusammensetzung:

- a) Die Bewusstseins-schaffung für die Notwendigkeit des Themas für alle Gesellschaftsmitglieder, ungeachtet der Herkunft.
- b) Die Überwindung des Ethnozentrismus.
- c) Die Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“ sollten nicht als „Problem-schüler“, sondern als ganz „normale“ Schüler und Schülerinnen wahrgenommen werden. Ihre Förderbedürftigkeit hängt nicht von der Herkunft, sondern vom tatsächlichen Förderbedarf ab.
- d) Die Förderung des Dialogs zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen sollte betrieben werden.
- e) Der Bildungswert der Mutter- bzw. Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler muss anerkannt werden.

### **3) Partizipationsmöglichkeiten der Lehrkräfte mit „Migrationshintergrund“ an der diversitätsbewussten Schulöffnung**

Der Stand der wissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland in Bezug auf die Erforschung von Lehrkräften mit „Migrationshintergrund“ ist überschaubar und von großen Forschungsdesideraten gekennzeichnet: Bisher wurde eine erste überblicksartige Darstellung über US-amerikanische, britische und kanadische Forschungsleistungen bezüglich Diskriminierungserfahrungen von Hochschullehrerinnen (Tartakowska/Ackermann, 2008) vorgelegt. Ferner wurde eine explorative Studie zu allochthonen Lehrkräften in Deutschland angefertigt, die sich vornehmlich mit ihrem professionellen Selbstverständnis und ihrer schulischen Integration beschäftigt (Vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2011). Daneben wurde die religiöse Orientierung (angehender) allochthoner Lehrkräfte (Vgl. Karakaşoğlu 2000), ihr Anteil an der interkulturellen Öffnung des deutschen Schulwesens (Vgl. Karakaşoğlu 2011) und die damit verknüpften Hoffnungen wissenschaftlich begutachtet (Vgl. Rotter 2012). Außerdem haben allochthone Lehrkräfte den bundesdeutschen Bildungs- und Integrationsdiskurs analysiert, sowie ihre Bildungsbiographien und Erfahrungsberichte dargestellt (Vgl. Fereidooni 2012).

Zu konstatieren ist, dass in Deutschland bisher keine eigenständige Forschungsleistung über Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften mit „Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen erschienen ist und deswegen dieser Forschungsbereich als Desiderat bezeichnet werden kann (Vgl. laufendes Dissertationsprojekt von Fereidooni). Der Einfluss allochthoner Lehrkräfte auf Schülerinnen und Schüler sowie Eltern mit „Migrationshintergrund“ ist ebenfalls in Deutschland bisher unerforscht. Trotzdem gibt es mannigfaltige Erwartungshaltungen, die von Seiten der Bildungspolitik, der Schulleitungen, des Kollegiums, der Eltern- und Schülerschaft an die Lehrkräfte mit „Migrationshintergrund“ herangetragen werden:

1. Angesichts der schlechten Schulperformanz von Schülerinnen und Schülern mit „Migrationshintergrund“ im Vergleich zu „deutschstämmigen“ Schülerinnen und Schülern (Vgl. PISA und IGLU) gibt es die Hoffnung auf einen positiven Einfluss von Lehrkräften mit „Migrationshintergrund“ auf Schüler/innen mit „Migrationshintergrund“.
2. Es wird von Lehrkräften mit „Migrationshintergrund“ erwartet, dass sie eine Vorbildrolle für die Schüler/innen mit „Zuwanderungsgeschichte“ spielen. Im Sinne von: „Ich habe es geschafft, ihr könnt es auch schaffen!“
3. Oftmals werden Lehrkräfte mit „Zuwanderungsgeschichte“ als interkulturelle Experten betrachtet, die im Fall von schulischen Konflikten das Ruder übernehmen und interkulturelle Streitigkeiten lösen sollen.

Mit allen Erwartungshaltungen sind Problemlagen verbunden:

1) Es kann zu der Überdehnung der Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrkräfte mit „Zuwanderungsgeschichte“ kommen, weil sie sich ihrem Selbstverständnis nach in erster Linie als Fachlehrkräfte betrachten (Vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2011). Zudem möchten Sie nicht als „ethnische Feuerwehr“ (Karakasoğlu 2011, 126) agieren; überall wo es interkulturelle Brände gibt, wird von Ihnen Einsatz erwartet.

Die anspruchsvolle Aufgabe der interkulturellen Öffnung sollte nicht an einzelne Kollegen im Kollegium übertragen werden. Zwar können Lehrkräfte mit „Migrationshintergrund“ aufgrund ihrer Sozialisation und den damit verbundenen Erfahrungen für interkulturelle Fragestellungen sensibilisiert sein (Vgl. Edelmann 2008), doch auch sie benötigen Fortbildungsmaßnahmen, um die notwendigen Qualifikationen zu erlernen

(Vgl. Knappik/Dirim 2012). Dazu ein Beispiel: Ein Schulleiter verweigert seiner türkischsprachigen Lehrkraft die Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme im interkulturellen Bereich mit der folgenden Begründung: „Sie sind Türkin! Sie können das doch schon alles!“

2) Die verkürzte Zuschreibung (scheinbar vorhandener) Kompetenzen ist ein Problem, womit Lehrkräfte mit „Migrationshintergrund“ zu tun haben. Dazu ein Beispiel: Ein muslimischer Politiklehrer mit „Migrationshintergrund“, der in seiner Schule eine AG Menschenrechte anbieten wollte, weil er sich seit Jahren bei Amnesty International engagiert, wird vom Schulleiter gebeten sich im Fach Islamkunde (in einem Zertifikatskurs) weiterzubilden, um das Fach an der Schule zu etablieren.

3) Lehrkräfte mit „Migrationshintergrund“ machen im Referendariat und im Berufsleben Diskriminierungserfahrungen, die sich in mindestens zwei Kategorien einteilen lassen:

- a) Subtile Form: Allochthone Lehrkräfte, die das Fach Deutsch unterrichten, werden von ihren Kollegen gelobt, weil sie gut Deutsch sprechen.
- b) Direkte Formen: Die Fachkompetenz von allochthonen Lehrkräften wird von autochthonen Lehrkräften in Zweifel gezogen (Vgl. laufendes Dissertationsprojekt von Fereidooni)

#### 4) Fazit

Resümierend kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte mit „Migrationshintergrund“ eine wichtige Rolle für die interkulturelle Öffnung der Institution Schule spielen können, doch sie sollten mit dieser umfangreichen Aufgabe nicht alleine gelassen werden. Zu hohen Erwartungshaltungen sollte mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse vorgebeugt werden.

Die interkulturelle Öffnung der Schule ist eine gesamtschulische und gesamtkollegiale Herausforderung, die zudem von institutionellen Reformmaßnahmen flankiert werden muss. Beispielsweise müssen bestehende Hürden, die eine wirksame interkulturelle Ausrichtung der Institution Schule verhindern, beseitigt und zudem muss eine proaktive Einstellung von Lehrkräften mit „Zuwanderungsgeschichte“ betrieben werden. Zudem muss nicht nur die quantitative Ebene, sondern auch die qualitative Ebene im Hinblick auf die Diversifizierung der Lehrerschaft berücksichtigt werden. Demnach sind nicht nur Bemühungen notwendig, die die Anzahl der Lehrkräfte mit „Migrationshintergrund“ steigern. Zudem muss der qualitativen Ebene Beachtung geschenkt werden, sodass der Anteil der schulischen und außerschulischen Führungskräfte (Schulleiter/innen und Fachseminarleiter/innen) gesteigert werden muss.

Die interkulturelle Schulöffnung diversitätsbewusst zu gestalten ist gegenwärtig eine der dringlichsten und wichtigsten Aufgaben der Institution Schule. Diese Umgestaltung kann nur gemeinsam bewältigt werden kann, indem die Bildungspolitik, die Schulaufsicht, die Schulleitungen, die Kollegien, die Elternschaft und die Schülerschaft daran partizipieren.

#### Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: wbv. [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) (Stand: 17.09.2012).

Barskanmaz, Cengiz (2011): Rasse – Unwort des Antidiskriminierungsrechts? In: Kritische Justiz, 44. Jg (4), S. 382-389.

Edelmann, Doris (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen, Zürich: Lit.

Fereidooni, Karim (2011): Schule-Migration-Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen, Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, Karim (Hrsg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: Springer VS.

Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakas, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland, Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag.

Hesselberger, Dieter (Hrsg.) (2003): Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung, Bonn: Bpb.

Karakaşoğlu, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen in Deutschland, Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Karakaşoğlu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann, S. 121-135.

Knappik, Magdalena/Dirim, Inci (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Karim Fereidooni (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 89-94.

Kultusministerkonferenz (1996): Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (Stand: 17.09.2012).

König, Johannes (2012): Wandel der Beurteilungspraxis hin zur Arbeit mit Zielen und festgelegten Kompetenzen. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.) (2012): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung, Wiesbaden: Springer VS, S. 107-122.

Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: bildungspolitische Erwartungen und individuelle Umgangsweisen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58 (2), S. 204-221.

Tartakowska, Magdalena/Ackermann, Lianne (2008): Diskriminierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_1496.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1496.asp) (Stand: 18.09.2012)

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur, Berlin: Suhrkamp.

#### Zum Autor:

**Karim Fereidooni**, geboren in Mashhad (Iran), ist Lehrer für die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen. Außerdem promoviert er an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg über „Diskriminierungsverfahren von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen“. Er ist Mitglied des Netzwerks „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in NRW“.

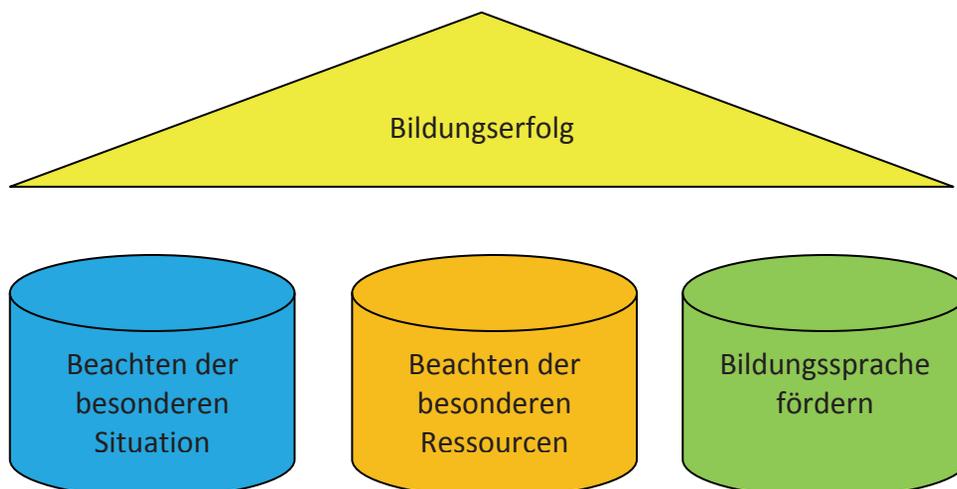
## Thomas Smiatek: Sensibilisierung für Interkulturalität – Das Drei-Säulen-Konzept

Besucht man heutzutage die Klassenzimmer der bayerischen Schulen, dann lässt sich eines auf jeden Fall feststellen: Sie sind bunter geworden. Bunter an verschiedenen Kulturen. Nicht selten beträgt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte in einigen Großstadtschulen 30 % oder mehr. Diese „Interkulturalität“ ist oft mit speziellen Herausforderungen verbunden, die je nach Schulart unterschiedlich stark ausfallen können. Für die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen in den verschiedenen Schularten ergeben sich somit einige wiederkehrende Fragestellungen:

- Wie gehe ich mit den unterschiedlichen Sprachniveaus der Schülerinnen und Schüler um?
- Wie kann ich speziell Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte in ihrem Sprachaufbau unterstützen?
- Was muss ich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, die ursprünglich aus einer „anderen Kultur“ kommen, beachten?

Dieser Aufsatz möchte sich mit dieser Thematik auseinandersetzen und Anregungen geben, wie man mit diesen Herausforderungen umgehen kann bzw., wie man für die Thematik der Interkulturalität sensibilisiert werden kann. Folglich vollzieht dieser Artikel einen großen Spagat. Er möchte in einem Bereich verallgemeinern, in dem man eigentlich nicht verallgemeinern sollte. Denn so banal es auch klingt: Jeder Mensch ist einzigartig und bringt seine eigene Geschichte mit und diese muss auch respektiert werden. Doch der Artikel muss dies tun, um zumindest eine kleine Orientierung zu geben. Deshalb sollte er auch so gelesen werden: als einen persönlichen Wegweiser, nicht mehr und nicht weniger. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Thematik der Sensibilisierung für Interkulturalität haben sich drei Säulen herausgebildet, die eine wichtige Rolle spielen, um den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte positiv zu beeinflussen.

Diese sind:



Dieser Artikel wird die einzelnen Säulen genauer behandeln und möchte Anregungen für einen sensiblen Umgang mit diesen geben.

## Säule 1: Beachten der besonderen Situation - Wen habe ich eigentlich vor mir?

Schulklassen sind ein sehr heterogenes Gebilde. Die Schülerinnen und Schüler kommen mit einer teilweise ganz individuellen sozialen Herkunft und damit mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen in den Unterricht. Speziell Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte weisen dabei teilweise einige Besonderheiten auf, die eine differenziertere Betrachtung erfordern. Wie kommt man aber zu dem Wissen über diese Besonderheiten?

Eine mögliche Informationsquelle kann hierbei der Schülerakt sein. Hier erhält man einen kurzen Eindruck, welche kulturellen und sozialen Hintergründe die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Diese Informationen sollten jedoch durch ein persönliches Gespräch ergänzt werden, damit keine Fehlschlüsse gezogen werden wie, z. B. „Der Schüler weist eine Migrationsgeschichte auf, also beherrschen seine Eltern die deutsche Sprache nicht gut.“

Die folgenden Anregungen sollen dazu dienen, Lehrkräfte für die angesprochenen Besonderheiten zu sensibilisieren. Hierzu sollte man sich in die Situation der Schülerinnen und Schüler hineinversetzen und sich folgende Fragen stellen. Dabei hat der Fragenkatalog keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dieser kann man sich nur durch ein persönliches Gespräch annähern.

- Bekommt die Schülerin/der Schüler von ihren/seinen Eltern kompetente Unterstützung bei den Hausaufgaben?
- Können die Eltern bei der Erklärung von Fachbegriffen helfen?
- Welche Sprache wird vorwiegend zu Hause gesprochen?
- Könnte sich eine Schülerin/ein Schüler nicht melden, weil er/sie Angst davor hat, von den anderen wegen schlechter Deutschkenntnisse ausgelacht zu werden?
- Können die Eltern die geschriebenen Texte, z. B. Berichte, Seminararbeiten korrigieren und sprachlich verbessern?
- Kann sich die Familie eine gute Nachhilfelehrkraft leisten und wissen sie, wo sie diese finden?
- Hat die Schülerin/der Schüler gute Sprachvorbilder zu Hause?
- Könnte er/sie Schwierigkeiten beim Textverständnis haben, weil er/sie nicht alle wichtigen deutschen Wörter bzw. Ausdrücke kennt oder versteht?

### Anregungen für den Unterricht:

*„Ich würde dir gerne bei den Hausaufgaben helfen, aber leider ist mein Deutsch zu schlecht.“* So oder so ähnlich könnte die Aussage eines Elternteils mit Migrationsgeschichte lauten, der sein Kind schulisch gesehen nicht unterstützen kann.

Findet man in einem Beratungsgespräch heraus, dass die Eltern das Kind/den Jugendlichen wenig unterstützen können, besteht z. B. die Möglichkeit der Schülerin/dem Schüler einen Lernpaten, z. B. im Zuge eines Tutorensystems innerhalb der Schule, an die Seite zu stellen. Dieser kann nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich eine Förderung bieten. In Erlangen zum Beispiel stellen sich erfahrene Mitmenschen ehrenamtlich für eine Bildungspatenschaft zur Verfügung. Bildungspaten sind Vertrauenspersonen und Wegbegleiter, die ihre reichhaltigen Berufs- und Lebenserfahrungen an die Schülerinnen und Schüler weitergeben. Sie unterstützen die Jugendlichen bei der Berufsorientierung, beim Bewerbungsschreiben sowie bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche. Bei Bedarf geben sie auch schulische Nachhilfe.

Bezogen auf das Textverständnis im Unterricht (siehe Hinweise bei Säule 3) kann es hilfreich sein, dass man sich als Lehrkraft zu Hause kurz überlegt, welche Wörter/Ausdrücke unbekannt sein könnten und diese dann mit der Klasse im Vorfeld klären. Natürlich kann diese Überprüfung auch im Unterricht stattfinden, indem man die Schülerinnen und Schüler die unbekanntesten Wörter/Ausdrücke im Text markieren lässt und diese werden dann anschließend erläutert. Zudem können Arbeitsaufträge im Unterricht im Vorfeld dahingehend besprochen werden, inwiefern alle Begriffe/Ausdrücke klar sind bzw. wie die Aufgabe von den Schülerinnen und Schülern verstanden wurde. Schülerinnen und Schüler, die sich nicht melden, weil sie Angst davor haben, ausgelacht zu werden, sollten behutsam an die Situation herangeführt werden. Zum Beispiel sollten sie erst der Lehrkraft die Lösung nennen oder man unterstützt ihre Lösungen durch Formulierungshilfen, z. B. durch Wortgeländer. Wortgeländer sind Grundgerüste aus vorgegebenen Wortelementen, mit denen ein Text/eine Aussage konstruiert wird (*siehe Beispiele aus der beruflichen Schule und der Fachoberschule*).<sup>[1]</sup>

Was habe ich in der Farbwerkstatt gemacht?

Gitter – Zeichen – zeichnen

( )  \_\_\_\_\_

schleifen – Holzplatte – Schleifmaschine

( )  \_\_\_\_\_

Der dazugehörige Arbeitsauftrag lautet:

- Überlege, welche Arbeiten Du gemacht hast.
- Beschreibe jeden Arbeitsschritt im Perfekt.
- Formuliere die Sätze mit Hilfe des „**Wortgeländers**“.
- Ordne die Arbeitsschritte (1-8) in die richtige Reihenfolge.
- Trage die richtige Zahl in die Klammer ein.

**(2) Bernd, 4 Jahre, spielt mit seinem Freund „Doktor“. Dabei untersuchen sich die Jungen und ziehen sich dabei aus. Bernds Mutter kommt in das Zimmer und kreischt erschrocken auf: „Zieht euch sofort an, das möchte ich nie mehr sehen.“**

**Wortgeländer:**

*Fallsituation – angegebene - Alter – Thematik – weist auf – Verhaltensweisen wie – Erziehungsfehler – lassen sich zuordnen – exzessive Triebfrustration – starke Tabuisierung sexueller Bedürfnisse*

---



---



---



---

Der dazugehörige Arbeitsauftrag lautet:

**Aufgabe 1:**

Ordnen Sie Phase und Art der Erziehungsfehler der Fallsituation zu:  
Schreiben Sie vollständige Sätze mit Hilfe des jeweiligen „**Wortgeländers**“.  
Alle Wörter müssen dabei verwendet werden und im Satz nacheinander auftauchen.

Beachten Sie:

Im Verlauf der Beispiele nehmen die Hilfen ab. Ergänzen Sie die benötigten Fachbegriffe, um eine umfassende Lösung zu erstellen.

Eine Gruppe mit ganz speziellen Besonderheiten ist die der Neuankömmlinge - meist ohne Sprachkenntnisse - in Deutschland. Hier können generell zwei Tipps gegeben werden. Zum einen sollte man als Lehrkraft viel mit Mimik und Gestik arbeiten, da die Sprache kaum verstanden wird. Zum anderen sollte man im Vorfeld die Klasse für den neuen Schüler/die neue Schülerin sensibilisieren, um dieser/diesem den Einstieg zu erleichtern. Zwei hilfreiche Fragen und Impulse können dabei sein: „*Überlegt doch, wie würdet ihr euch fühlen, wenn ihr in einem neuen Land in eine Schule kommen würdet?*“ und „*Wie müssten die Leute reagieren/ euch behandeln, damit ihr euch wohlfühlt?*“ Man darf nicht vergessen, dass das Eintauchen in eine fremde Welt teilweise psychisch sehr belastend sein kann und dem Erstkontakt mit der Sprache und der neuen Kultur deshalb eine wichtige Rolle zukommt. (Platzer (2012) 81)

**Säule 2: Beachten der besonderen Ressourcen als Teil der Wertschätzung**

Nachdem man auf die spezielle Situation der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte eingegangen ist, die eine eher defizitäre Sichtweise impliziert, hat die zweite Säule eher einen ressourcenorientierten Ansatzpunkt. Hieraus erwächst die Fragestellung: „*Wie kann ich die verschiedenen interkulturellen Schätze in den Unterrichtsalltag einbauen?*“. Dabei kann man nur dazu ermuntern, diese individuellen kulturellen Hintergründe in den Unterricht mit einfließen zu lassen, da diese eine Bereicherung darstellen. Dieser zweite Aspekt der Sensibilisierung für Interkulturalität impliziert eine Willkommenskultur. Die folgenden Anregungen sollen Lehrkräften einige Beispiele aufzeigen, wie man die Ressourcen aufgreifen könnte bzw., wie man eine Willkommenskultur initiiert.

**Anregungen für den Unterricht:**

Einfache Maßnahmen sind z. B. die Verwendung von Namen, die die Heterogenität der Schülerschaft abbilden, auf Arbeitsblättern oder ein Plakat, auf dem „Willkommen“ in verschiedenen Sprachen steht und im Klassenzimmer aufgehängt wird. Die Frage: „*Lasse ich die Muttersprache im Unterricht zu?*“ stellt gewiss eine Schwierigkeit dar. Die Antwort lautet: „*Ja!*“. Doch natürlich nur, wenn sie dem Unterrichtsfluss dient. So kann es für einige Schülerinnen und Schüler „gleicher Herkunft“ hilfreich sein, innerhalb einer Gruppenarbeit/Partnerarbeit, Teile des Arbeitsauftrages in ihrer Muttersprache durchzusprechen, um den Inhalt zu klären. Natürlich verlangt dies ein gewisses Vertrauen. Wer Angst hat, dass in diesen Gesprächen der Inhalt zu kurz kommt, sollte dies natürlich lieber nicht tun. Die Kolleginnen und Kollegen, die dies jedoch erlauben, haben meist sehr positive Erfahrungen damit gemacht. Denn Vertrauen impliziert per se eine Verpflichtung, und im Unterricht bedeutet dies, bei Aufgabenstellungen zu einem Lernprodukt zu

kommen und dieses kann man meist gut überprüfen. Doch die Wertschätzung der „anderen Kultur“ durch das Zulassen der Muttersprache darf nicht unterschätzt werden. Man kann sich selbst fragen: *„Wie fände ich es, wenn ich im Ausland in eine Schule gehen würde und ich dürfte dort mit einer anderen deutschen Schülerin im Unterricht teilweise Deutsch sprechen?“*

Es kann auch durchaus spannend sein, die Schülerinnen und Schüler einmal zu fragen, was z. B. bei ihren Geburtstagsfeiern, zu Weihnachten oder bei Hochzeiten üblich ist. Antworten auf Fragen zu bekommen wie: *„Wer wird eingeladen? Welches Essen gibt es? Welche Kleidung wird getragen? Welche Rituale sind üblich?“*, können einen ganz persönlichen Zugang zu „anderen Kulturen“ ermöglichen. Zudem wird das Wissen der Klasse erweitert, es findet eine Auseinandersetzung mit der „eigenen Kultur“ statt und speziell Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte erfahren, dass sie wertgeschätzt werden.

Neben der Auseinandersetzung mit der „eigenen Kultur“ ist es auch wichtig, sich mit der „fremden“ Kultur zu beschäftigen. So kann man z. B. die Schülerinnen und Schüler auffordern, spontane Assoziationen zu bestimmten Volksgruppen wie Italiener, Polen, Türken, Griechen usw. (*am besten diejenigen Gruppierungen, die in der Klasse vertreten sind*) zu notieren oder zu nennen.

Diese Assoziationen können anschließend mit Hilfe von folgenden Fragen, wie Gregor Sterzenbach empfiehlt, besprochen werden: (Roth & Köck (Hg) (2011) 44)

- Wie erlebten Sie das Spiel? War es für Sie angenehm oder unangenehm? Und weshalb?
- Gab es Nationalitäten, zu denen Sie schwerer etwas sagen konnten? Wenn ja, warum?
- Wenn anfangs wenig über die Eigenschaften nationaler Gruppen gesagt wurde, woran lag das?
- Wie kommentieren Sie die genannten Assoziationen? Fanden Sie sie zutreffend? Woher stammten die jeweiligen Vorstellungen?

Die Diskussion bietet die Chance, z. B. vorherrschende Vorurteile und Klischees aufzudecken und zu problematisieren. Geht man nämlich davon aus, dass Vorurteile und Klischees oft „gelebte Erfahrung anderer sind“, dann lassen sie sich besonders gut abbauen, wenn man direkten Kontakt mit der „fremden“ Kultur hat, und dies erfolgt hier im kulturellen Lernraum „Klassenzimmer“.

Die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte können auch dahingehend genutzt werden, dass man im Bereich der interkulturellen Kommunikation einen Lernzuwachs erzielt. Galina Koptelzewa gibt hierzu einige Anregungen. So kann man durch Fragen wie: *Welche rituellen Gesten (z. B. für Begrüßung, Verabschiedung, Ausdruck von Freude, Überraschung usw.) kennen Sie aus anderen Kulturen? Welche Unterschiede zu Deutschland haben Sie festgestellt? Nennen Sie Situationen, in denen Sie die Unterschiede erlebt haben. Kommentieren Sie Ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle.* (Roth & Köck (Hg) (2011) 99)

Durch diese Fragestellungen werden die Adressaten nach Meinung der Autorin unter anderem dazu befähigt, verschiedene verbale und nonverbale Signale sowie Kommunikationsebenen und -stile zu erkennen und zu deuten. Sie können dadurch eventuelle Missverständnisse und Konflikte identifizieren und entschärfen.<sup>[2]</sup>

Wie die Ausführungen aufzeigen, kann man durch ganz einfache Maßnahmen die Ressourcen der Klasse nutzen, viele Themen damit bearbeiten und letztendlich eine respektvolle und wertschätzende Offenheit gegenüber der Vielfalt im Klassenzimmer erzeugen.

### **Säule 3: Bildungssprache fördern – Sprachsensibler Fachunterricht**

Die letzte Säule beschäftigt sich mit dem Thema der Förderung der Bildungssprache im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts, eines Unterrichts, der für einen bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen plädiert (Leisen (2010) 3). In diesem Zusammenhang muss auf eine wichtige Tatsache hingewiesen werden: Da es sich hierbei um ein umfangreiches Konzept handelt, kann dieser Artikel nur Teile davon ansprechen und hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ziel ist es vielmehr, verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man in seinem Fach durch bestimmte didaktisch-methodische Maßnahmen speziell Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte helfen kann, schulische Erfolge zu erzielen. Von diesen Maßnahmen profitiert natürlich immer die ganze Klasse. Bei genauerem Interesse für diese Thematik sei das Handbuch „Sprachförderung“ von Josef Leisen ans Herz gelegt.

#### Häufig genannte Probleme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte

In einer Befragung von über 600 Schülern der beruflichen Schulen im Raum Nürnberg mit der Thematik „Sprache im Unterricht - typische Probleme und der Umgang damit“ gaben die Befragten unter anderem folgende Äußerungen ab:

- ..... es fehlt mir oft der Wortschatz.
- .....die Fachbegriffe fallen mir nicht im richtigen Moment ein.
- .....ich vertausche die Artikel.
- .....lange und komplizierte Sätze sind oft schwer zu verstehen, vor allem wenn viele Fremdwörter verwendet werden.
- .....es ist nicht meine Art, so zu reden. Ich spreche im Alltag nicht mit Fachbegriffen.

Diese Äußerungen weisen auf das metasprachliche Bewusstsein dieser Schülerinnen und Schüler hin. Primär deutschsprachige Kinder aus bildungsfernen Hintergründen haben ähnliche Schwierigkeiten.

Ergänzt man diese Äußerungen noch mit den Beobachtungen der Lehrkräfte wie der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler oft einsilbige Antworten von sich geben und man um die Formulierung eines ganzen Satzes teilweise kämpfen muss oder dass die Sprache oft unstrukturiert, holprig und unpräzise ist, dann hat man einen guten Überblick darüber, was den Schülerinnen und Schülern Probleme bereitet und was für eine Form der Sprache im Unterricht gewünscht wird.

Denn die Sprache, die in der Schule gesprochen und verlangt wird, ist für viele Schülerinnen und Schüler eine völlig andere als die, die sie in ihrer Freizeit sprechen. Die bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation besitzt nach vielen Studien tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit, und zwar auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht. (Gogolin (2007) 5). Denn in der Schule wird die Bildungssprache verwendet und nicht die Alltagssprache.

#### Was ist „Bildungssprache“ eigentlich?

Die Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache spezifizieren die Bildungssprache<sup>[3]</sup>. Die Bildungssprache ist die Sprache, die hauptsächlich im Bildungsbereich vorkommt und von deren Beherrschung eine erfolgreiche Schulkarriere maßgeblich abhängt. (Leisen (2010) 48).

Da diese Sprache meist nur im Bildungsbereich vorkommt, hat dies automatisch die Konsequenz, dass sie nur innerhalb dieses Sektors auch gelehrt werden kann und auch muss. Dabei ist diese Sprache auch von Fach zu Fach unterschiedlich. Deshalb weist Leisen (2010) auch explizit daraufhin, dass in allen Fächern die „Bildungssprache“ verwendet wird und nicht die „Alltagsprache“. Deshalb kann man das Fach und die Sprache nicht voneinander trennen und somit müssen die Fachinhalte und die Sprache gleichzeitig gelehrt und gelernt werden.

### **Sprachliche Standardsituationen**

Ein interessanter Aspekt an diesem Konzept sind die sprachlichen Standardsituationen. Nach Leisen (2010) beinhaltet jeder Unterricht bestimmte Situationen, die täglich und immer wieder im Unterricht vorkommen und zu diesem Fach einfach dazu gehören. Und diese kann man trainieren wie dies z. B. von Fußballspielern auch gemacht wird (siehe Eckball oder Freistoß). (Leisen (2010) 106). Solche sprachlichen Standardsituationen sind z. B. eine Darstellungsform verbalisieren; etwas darstellen und beschreiben (z. B. einen Graphen, ein Experiment), einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen oder textbezogen interpretieren. Leisen erläutert in seinem Handbuch für jede dieser Situationen verschiedene Methoden der Übung. Da die einzelnen Methoden hier jedoch nicht im Einzelnen aufgezeigt werden können, folgen abschließend einige ganz allgemeine Anregungen, wie man Schülerinnen und Schülern beim Erwerb der Bildungssprache unterstützen kann.

Die Anregungen richten sich dabei auf die Förderung der Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibkompetenz und müssen natürlich individuell angepasst werden. Zudem können viele der vorgestellten Methoden, je nach Intention der Lehrkraft, zur Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche verwendet werden.

### **Anregungen für den Unterricht:**

#### Hörkompetenz fördern

- deutliche und klare Aussprache; langsames Sprechen; klare thematische Struktur; die Schülerinnen und Schüler sollen das Gehörte mit eigenen Worten wiedergeben

#### Sprechkompetenz fördern

Da die Entwicklung der Sprachfähigkeit maßgeblich von der Häufigkeit und Qualität der Sprachkontakte abhängt, spielen die Lehrersprache und die Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht eine wichtige Rolle.

Deshalb ist es wichtig, den Unterricht so zu gestalten, dass der Redeanteil der Schülerschaft so hoch wie möglich ist. Da die sprachlichen Äußerungen teilweise auf Lehrerseite zu Frustrationen führen können, kann die Qualität der Lösungen durch folgende Maßnahmen erhöht werden:

- **Redemittel vorgeben:** z. B. „Ihre Antwort muss folgende Fachbegriffe beinhalten:.....“ ; Satzanfänge zur Verfügung stellen
- **Vorgänge (gemeinsam) beschreiben lassen:** z. B. nach Film/ Experiment
- **Redewendungen mit den Schülerinnen und Schülern sammeln:** z. B. typische Wendungen bei Diskussionen: „Wie kann ich meinen Standpunkt vertreten?“; typische Ausdrücke und Formulierungen zur Beschreibung von Graphen usw.

## Lesekompetenz fördern

Da in allen Fächern Texte eine maßgebliche Informationsquelle darstellen, sind hier einige Maßnahmen der Textarbeit dargestellt, die z. B. eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text bewirken oder zu einer Erhöhung der Konzentration beim Lesen führen.

## Förderung der Schreibkompetenz

- **Wörtersuche und -kennzeichnung im Text an Hand einer vorgegebenen Wörterliste**
- **Beschriften/Ergänzen von Zeichnungen und Bildern mit Begriffen aus dem Text**
- **Ausfüllen/Versehen von vorgegebenen Strukturdiagrammen mit Informationen aus dem Text**
- **Bearbeiten von Aufgaben/Fragen zum Text**
- **Überprüfen der Richtigkeit vorgegebener Informationen mit Hilfe des Textes**

(überarbeitet nach: 10 einfache Leseübungen im Fachunterricht, Leisen (2010) 145)

Da das Schreiben ein elementarer Teil jedes Faches ist, muss dieses folgerichtig auch eingeübt werden. Die folgenden Anregungen möchten dafür sorgen, dass jede Schülerin und jeder Schüler die Chance hat, ein gelungenes Ergebnis zu erhalten.

- **Verwendung eines Mustertextes** (Auf Grundlage eines Mustertextes soll ein ähnlicher Text erstellt werden. Diese Strategie ist gerade bei sprachschwachen Lernern sehr erfolgreich.)
- **Gemeinsames Schreiben** (In Partner- oder Gruppenarbeit wird ein Text verfasst. Die Qualität und der Umfang der Schreibprodukte erhöhen sich oft, da zusätzliche Ideen und Ansätze erzeugt werden und Formulierungen ausgehandelt werden. )
- **Verbalisieren von visuellem/graphischem Material** (Mit Hilfe einer Darstellungsform wie einer Tabelle, einem Diagramm oder einer Skizze soll ein Text erstellt werden.)
- **Einsatz von Schreibhilfen in Form von Satzanfängen oder vorgegebenen Begriffen** (Die Schreibhilfen sollen den Schreibprozess in Gang bringen oder in Gang halten.)

(aus: 10 Strategien zur Schreibförderung im Fachunterricht, Leisen (2010) 172)

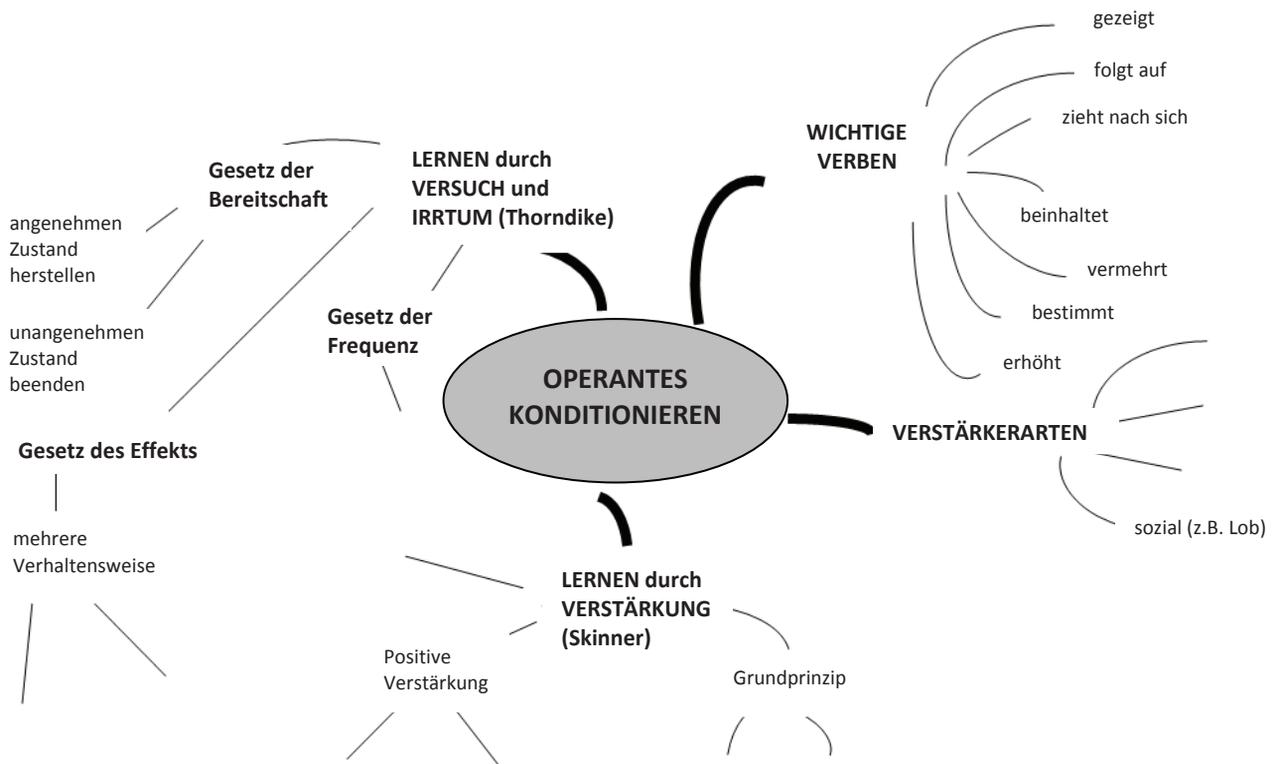
## Einsatz von Schreibhilfen

Mind-Maps, Wortlisten, Wortgeländer oder Blockdiagramme können u.a. als Schreibhilfen dienen. Der Lerner muss dann mit deren Hilfe einen Text erstellen.

## Mind-Map

Unter Mind-Maps versteht man hierarchisch, nicht – linear (meist farbig) verzweigte „Ast“-Strukturen von Begriffen, Stichworten, weiterfließenden Ideen und Bildern. Mind-Maps gehen von einem vorgegebenen zentralen Begriff aus, dieser wird dann durch weitere Begriffe ergänzt und astartig angeordnet.

Dabei kann man eine vollständige Mind-Map vorgeben oder auch einige Äste frei lassen, die die Schülerinnen und Schüler dann ergänzen müssen. Zudem besteht auch die Möglichkeit neben wichtigen Verben auch wichtige Formulierungen in der Mind-Map vorzugeben, die die Lerner in ihrem Schreibprodukt verwenden müssen.



### Wortliste

Wortlisten enthalten wichtige Worte und Fachbegriffe. Mit deren Unterstützung kann besonders die korrekte Verwendung von Fachbegriffen gefördert werden. Das folgende Beispiel zeigt eine Kombination aus einer Wortliste und vorgegebenen Satzanfängen. Wortlisten können auch sehr schnell innerhalb des laufenden Unterrichts erarbeitet werden.

## Erklärung der Verhaltensstörung Schulangst durch das klassische Konditionieren

**Aufgabe:** Erklären Sie die vier Stationen der Bildergeschichte mit Hilfe der Theorie des Klassischen Konditionierens.

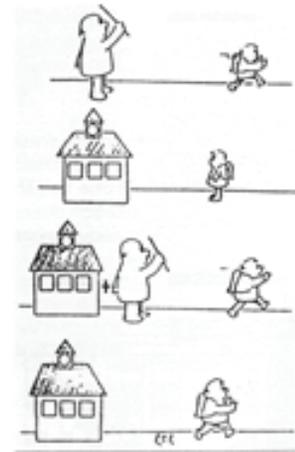
Die „**Wortliste**“ enthält hilfreiche Begriffe zur Lösung der Aufgabe. Verfassen Sie mit Hilfe der Wortliste einen Fließtext.

**Wortliste:** *Selbstwertgefühl - auslösen - Reaktion - empfindet - gelernt - Nähe der Reize - zeitlicher - negative Gefühle - Flucht - aufeinander folgend - Vermeidung - reflexartige, emotionale - Angriff - unmittelbar - UCS - UCR - NS - CS - CR - Gesetz der Kontiguität - gedankliche Verbindung - zweier Reize - räumlicher - Ausnahme*

### **Konditionierung 1. Ordnung:**

#### **1) VORAUSSETZUNGEN:**

Damit eine Konditionierung erster Ordnung ablaufen kann, muss eine UCS-UCR Verbindung, z. B. eine



#### **2. LERNPROZESSE:**

Ein wichtiger Lernprozess der dabei ablaufen soll, ist die Koppelung, gedankliche Verbindung/Assoziation von

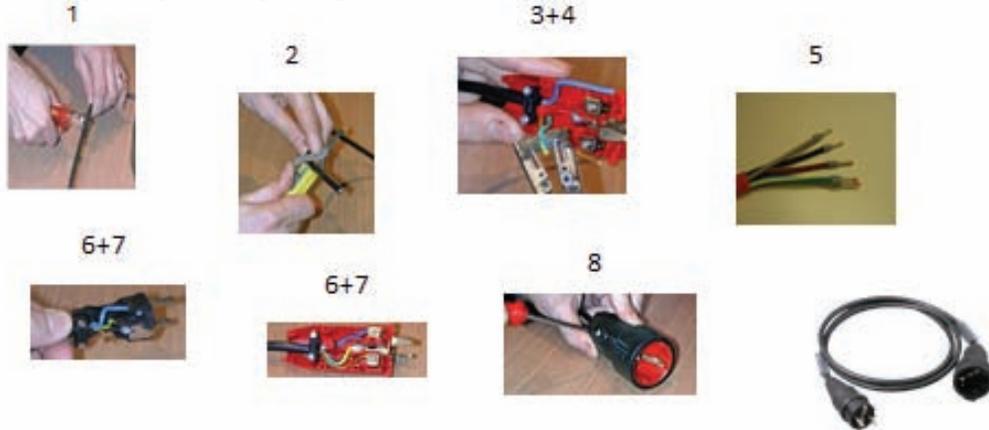
Dabei spielt das

Oft sind Wiederholungen (d.h. die gedankliche Verbindung muss i.d.R. „gefestigt“, geübt werden) nötig. Im Beispiel kann vermutet werden

## Blockdiagramm

Blockdiagramme (Satzbaukasten) sind in Blöcken zusammengefasste Satzelemente. Die einzelnen Elemente können dabei aus Einzelwörtern oder Wortgruppen bestehen. Diese Methode unterstützt besonders die Satzbildung, führt in kleinen Schritten an die fachsprachliche Textproduktion heran und fördert die Eindeutigkeit und Präzision in der Ausdrucksweise sowie die korrekte Verwendung der Fachsprache.

Thema: „Verlängerungsleitung fertigestellen“



Arbeitsauftrag:

Bilde mit der „**Wortliste**“ und dem „**Blockdiagramm**“ Sätze zu den einzelnen Arbeitsschritten!

### Wortliste

-e Leitung, -en  
 -e Länge (erforderlich)  
 -e Leitungsenden  
 -r Verlauf  
 -e Adern  
 -e Steckverbindung  
 -e Klemmlänge

-e Aderendhülsen  
 -r Sitz  
 -r Schrauben  
 -e Zugentlastungsschelle  
 -s Gehäuse  
 -r Stecker  
 -e Kupplung

### Blockdiagramm

Zuerst

ab/ schneiden

ab/ setzen

fest/ legen

Dann

ab/ isolieren

auf/ pressen

Danach

an/ klemmen

achten

Zuletzt

auf/ setzen

fest/ schrauben

ein/ legen

schließen

ich

wir

man

auf

auf

in

auf

auf

in

**Akk:**

den

die

das

**Dat:**

dem

der

**Akk:**

den

die

das

Wie dieses Beispiel zeigt, können die verschiedenen Methoden auch miteinander kombiniert werden z. B. Blockdiagramm und Wortliste.

### Vermittlung von Schreibstrategien

Dies bedeutet, dass im Vorfeld z. B. bestimmte Redewendungen/Verben/Fachbegriffe gesammelt werden und anschließend aus diesen Textbausteinen ein Text geschrieben werden soll. Hier besteht auch die Möglichkeit des Transfers auf andere Unterrichtssituationen z. B. Sammeln von typischen Redewendungen/Begriffen zur Beschreibung einer Graphik können bei einer neuen Abbildung wieder verwendet werden.

### **Fazit:**

Wie die Inhalte aufzeigen, beinhaltet die Sensibilisierung für Interkulturalität verschiedene Facetten. Dabei leistet jede der angesprochenen Säulen einen wichtigen Beitrag zum Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte. Werden diese drei Säulen im Unterrichtsalltag beachtet, so werden sie wesentlich zum schulischen Erfolg der zukünftigen pluralistischen Schülergenerationen beitragen.

### **Literaturverzeichnis**

- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht. Bonn
- Gogolin, Ingrid (2007): Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit. ([http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website\\_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf), Zugriff am 12.03.2013)
- Platzer, Merje (2012): Migration und Identität: Identitätswandel während des Migrationsprozesses. Saarbrücken
- Roth, Juliane, Köck, Christoph (Hg) (2011): Interkulturelle Kompetenz – expert culture communication skills. Stuttgart

### Tipp im Internet:

<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de>

(1) Methodenideen und -beschreibungen (Wortgeländer; Mind-Map; Wortliste; Blockdiagramm) entnommen aus: Leisen, Josef(2010): Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht. Bonn

(2) weiteren Anregungen zur Förderung der „Interkulturellen Kommunikation“ und „Förderung von interkultureller Kompetenz“ siehe: Roth, Juliane, Köck, Christoph

(3) Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht. Bonn

(4) alle Beispiele sind Produkte der Multiplikatorenschulung zum Thema: Sprachsensibler Fachunterricht an beruflichen Schulen

Zum Autor:

**Thomas Smiatek** unterrichtet an einer staatlichen Fachoberschule in Nürnberg. Er selbst kam mit neun Jahren aus Polen nach Deutschland und hat die Erfahrung gemacht, wie es sich anfühlt, in einer Kultur neu anzukommen.

Am Institut für Pädagogik und Schulpsychologie in Nürnberg (IPSN) arbeitet er seit dem Jahr 2012 innerhalb des Projekts „KOMM – Kompetenz und Übergangsbegleitung“. Einem Teilprojekt von „XENOS – Integration und Vielfalt“, einem Bundesprogramm gegen Ausgrenzung und Diskriminierung vor allem im Bereich Schule. Innerhalb dieses Projekts ist er mitverantwortlich für die Entwicklung von Fortbildungen für Lehrkräfte der beruflichen Schulen zum Thema „Sprachsensibler Fachunterricht“ und dessen Implementierung in den Berufsbereichen der Schulen.

## 2. BILDUNGSERFOLG DURCH DIALOG

### **Stefan Seitz: Interkulturalität und Wertebildung**

#### **Die Vermittlung einer Werteerziehung im Kontext von Interkulturalität – eine zentrale Aufgabe von Schule im 21. Jahrhundert**

##### **Der Begriff „Werte“**

Reflektiert man den Terminus „Werte“, so lässt sich zunächst feststellen, dass Werte nicht normativ verbindlich sind, also keine direkten Verhaltensanweisungen enthalten. Vielmehr stellen sie erstrebens- und wünschenswerte Leitlinien des menschlichen Handelns dar, die dazu dienen, einem Menschen einen festen Orientierungs- und Handlungsrahmen zu geben, an dem er sein Leben ausrichten kann und die verschiedensten, auf ihn einströmenden Erlebnisse und Erfahrungen verarbeiten kann. Jutta Standop formuliert dies folgendermaßen: „Ein Wert stellt eine *grundlegende Vorstellung über erwünschte (End-)Zustände* dar, die ausdrücklich oder unausgesprochen für das Streben eines Individuums, einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft charakteristisch sind.“ (Standop 2005, S.13)

Werte signalisieren dem Menschen also, welche Ziele für das eigene Handeln erstrebenswert sind und gegenüber welchen er sich lieber verschließt (Orientierungshilfe). Erst durch Werte kann jeder Mensch sein erworbenes Wissen verantwortlich einsetzen und seine alltäglichen Lebensprobleme zielführend bewältigen. Auch die Regelung der sozialen Interaktion mit den Mitmenschen und das friedliche Beilegen von Konflikten werden über feste Wertemuster definiert.

Werte werden dementsprechend durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- 1) „Stabilität über die Lebensspanne verbunden mit einem hohen Änderungswiderstand.
- 2) Hoher Grad an Abstraktheit (verglichen mit Einstellungen) verbunden mit einer situationsübergreifenden Relevanz.
- 3) Eine hierarchische Anordnung, die individuell unterschiedlich, je nach Bedeutung des einzelnen Werts für das Selbstkonzept ausfallen kann.
- 4) Starke emotionale Komponenten besonders bei den Werten, die in enger Beziehung zum eigenen Lebenskonzept stehen. (Nach Schmitz 2000, S.350)“ (Standop 2005, S.15)

##### **Wie entstehen Werte?**

Wesentlich ist es, dass sich jeder Schüler die in seiner Kultur existierenden Werte selbst zueigen macht, dass er sie nicht nur aus der Gesellschaft übernimmt, weil sie ihm ‚verordnet‘ werden, sondern weil er sie selbst verinnerlicht hat. Er muss also grundsätzlich die Pluralität der Wertvorstellungen als gesellschaftliche Tatsache kennen und akzeptieren lernen, wobei er andererseits die für ihn gültige Einstellung herausfinden muss. Ziel der Werteerziehung ist es deshalb letztlich, „*Werte selber beurteilen zu lernen bzw. selber wertend urteilen zu lernen*“ (Rekus 2008, S.9), sich empathisch in andere Wertvorstellungen hineinversetzen zu können und hieraus ein eigenes Wertebewusstsein und einen gesicherten ‚Selbstwert‘ zu entwickeln.

In Anlehnung an entwicklungspsychologische Erkenntnisse von PIAGET und KOHLBERG bildet sich das moralische Urteil von Schülern dabei gegen Ende der frühen Kindheit, also im Alter zwischen ca. sechs und acht Jahren, langsam aus. Die Lehrkraft muss den Schülern also neben dem erforderlichen Wissensaufbau erst die notwendige Zeit lassen, Werte innerlich zu verarbeiten und in den eigenen Horizont zu übertragen. Ein bloßes Vorgeben von Werten ohne eigenes Verständnis wirkt hier eher kontraproduktiv.

## Werteverlust oder ‚nur‘ Wertepluralismus?

Unsere Gesellschaft klagt in letzter Zeit immer öfter über einen allseits zu beobachtenden Werteverlust, der nicht zuletzt auch auf unsere Schulen übergreift (Gewalt, Mobbing, Ungehorsam, mangelnder Fleiß, Abnahme von Respekt und Höflichkeit etc.). Während Pflicht- und Akzeptanzwerte (Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung, Treue, Unterordnung, Fleiß etc.) heutzutage rückläufig sind, haben Selbstentfaltungswerte (Emanzipation, Gleichheit, Partizipation, Hedonismus, Selbstverwirklichung etc.) deutlich an Gewicht gewonnen.

Bei näherer Betrachtung freilich handelt es sich weniger um einen Werteverfall als um eine ‚inflationäre‘ Ausweitung des Wertebegriffs in unserer offenen, dynamischen und pluralen Gesellschaft, um eine Überfülle an Werten, die Orientierungsunsicherheit verursacht (vgl. hierzu etwa die Ergebnisse der neuesten Shell-Jugendstudie von 2010). So werden traditionell überkommene Formen der Lebensführung und bislang existente kollektive Normen und Werte (z. B. christliche Welt- und Lebensordnungen) für die Alltagsgestaltung auf einmal fragwürdig oder gar obsolet und verleiten zu der Frage: „Wer signalisiert einem die Richtigkeit des eigenen Wertehorizontes angesichts der Vielfalt an oftmals miteinander konfligierenden Werten, zumal in einer Zeit, in der traditionelle Orientierungshilfen wie die Familie immer mehr in Auflösung begriffen sind?“ Gerade hierauf müssen Kinder und Jugendliche in der Institution Schule eindeutige Angebote zur Deutung ihrer Lebenswirklichkeit bekommen. Statt weiterer Werteangebote benötigen Schüler *„Hilfe zum begründeten eigenständigen Werten- und Entscheiden-Lernen.“* (Rekus 2008, S.9)

## Ziele einer schulischen Werteerziehung

Wird in der Schule bewusst und systematisch am Aufbau von Werten gearbeitet, so geht es hierbei nicht um das Vermitteln von feststehenden Werten, sondern um eine Ermutigung und Befähigung von Schülern, selber zu ‚werten‘, d.h. selbstständige und eigenverantwortliche Wertentscheidungen zu treffen. Sie müssen lernen, in einem ersten Schritt die Werthaltigkeit von Situationen und Entscheidungen zu erkennen („Welche Werte verbergen sich hinter einer Situation?“) und sodann zu reflektieren, welche dieser Werte für ihren Lebenskontext bedeutsam sein könnten (Hierarchisierung der Werte mit reflektierender Urteilskraft im Hinblick auf Lebensqualität und Würde des Menschen; vgl. Ladenthin 2008, S.17-35). Ziel der schulischen Werteerziehung ist es also nicht, dass Kinder und Jugendliche die vorgegebenen Werte einfach übernehmen und sich danach richten. *„Vielmehr besteht das Ziel der Werterziehung darin, Werte selber beurteilen zu lernen bzw. selber wertend urteilen zu lernen.“* (Rekus 2008, S.9)

Was die Schule ihrerseits machen kann, ist es, beim „Reflektieren“ unterstützend zur Seite zu stehen. „Sie kann zu Kenntnissen verhelfen, Interpretationen einüben, formal Urteile einüben. Sie kann immer wieder die Urteilskraft herausfordern. Sie kann Lernleistungen an sachlichen Vorgaben messen und bewerten. Aber das Handeln selbst darf die Schule nicht determinieren und erzwingen wollen.“ (Ladenthin 2008, S.28)

Außerdem müssen Schüler die Frage beantworten können, warum sie so handeln sollen, warum sie sich nach bestimmten Werten richten sollen. Hier kann der Lehrer aber keine Antwort mehr geben, sondern nur noch zum Nachdenken anregen. An dieser Stelle endet somit auch die Verantwortung des Lehrers. „Er kann sie unterrichten, zum Interpretieren und Reflektieren auffordern – vielleicht sogar beraten. Aber er kann nicht *für* seine Schülerinnen und Schüler entscheiden. Er kann sie nicht mit Vernunftgründen – also mit Unterricht – zu einer bestimmten Entscheidung nötigen. Sinnorientiertes Handeln kann also im Unterricht zwar erhofft, vielleicht sogar erwartet – aber nicht verordnet oder gar erzwungen werden.“ (Ladenthin 2008, S.30)

Ein wertorientierter Unterricht ermöglicht den Schülern Eigenaktivität. Grundsätzlich kann dabei jeder Inhalt erziehungsbedeutsam sein. „Was erziehenden Unterricht auszeichnet ist die Planung im Hinblick auf Bedeutung und Bedeutsamkeit. Mit folgenden erschließenden Fragen kann wertorientierter Unterricht geplant werden:

- a) Was kann man mit dem erkannten Wissen (oder Können) machen? Welchen Zweck kann es (heute oder später) erfüllen?
- b) Inwiefern trägt das erkannte Wissen (oder Können) zur *Conditio humana*, das heißt zur Gestaltung einer menschenwürdigen Welt bei?
- c) Welche ethischen Implikationen hat das gelernte Wissen – oder der lebensweltliche Umgang mit dem Wissen?
- d) Welchen Sinn könnte das erkannte Wissen für die Gestaltung eines gelingenden Lebens eröffnen?“ (Ladenthin 2008, s.32)

Diese Sinnerschließung und das Streben nach einem für alle gültigen Wertekonsens bildet in der heutigen schulischen Wirklichkeit eine umso größere Herausforderung, als sich dort Menschen unterschiedlichster kultureller Hintergründe versammeln.

### **Interkulturelle Erziehung und interkulturelles Lernen**

An unseren Schulen hat sich mittlerweile faktisch eine Vielzahl von Schülern unterschiedlicher Kulturen, Ethnien, Religionen etc. eingefunden, die es von einem bloßen Nebeneinander auf der Basis eines minimalen Grundkonsenses viel stärker zu einem Miteinander zu führen gilt. Die jeweilige Kultur bildet dabei „ein Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden ...“ (Auernheimer 2008, S.28). Eine Kultur darf dabei aber keineswegs als geschlossenes, unveränderbares oder abgegrenztes System verstanden werden, sondern vielmehr als ein Konstrukt, das sich an den aktuellen Lebensbedingungen orientiert und auf die Gegenwart hin reflektiert wird.

Interkultureller Erziehung geht es darum, dass diese unterschiedlichen Kulturen, Ethnien und Religionen auch in einen wechselseitigen, interkulturellen Dialog miteinander treten, sich gegenseitig austauschen und letztlich auch bereichern, nicht im Sinne einer Vermischung bzw. Verschmelzung des jeweils Eigenen mit dem Fremden, sondern vielmehr als Annehmen konstruktiver und bereichernder Elemente des anderen. „Eine **Haltung wechselseitigen „Dialogs“** muss als grundlegendes Paradigma von INTER-Kulturalität angenommen werden, will man zu einer konstruktiven Wertebildung kommen.“ (Haußmann o.J., S.2)

Basis des Konzepts einer interkulturellen Erziehung an unseren Schulen ist hierbei das Postulat, dass alle Kulturen und die Menschen, die in ihnen leben, als gleichwertig und gleichberechtigt anzusehen sind. Es gilt die Prämisse, dass grundsätzlich alle Kulturen und Menschen voneinander lernen und sich in diesem Lernen auch gegenseitig bereichern können. Auch muss anerkannt werden, dass die eigene Kultur für jeden Menschen stets die Basis seiner Persönlichkeitsentwicklung bildet, indem sie ihm als Quelle seines Selbstbewusstseins und seines Selbstverständnisses dient. Es darf also nicht geschehen, dass einem Menschen diese Möglichkeit zum Identitätsaufbau genommen wird. Vielmehr kann interkulturelles Lernen auch in der Schule nur gelingen, wenn die Schüler anderer Kultur und Muttersprache wesentliche Elemente ihrer Herkunftskultur für sich erhalten und frei leben können - das gilt vor allem für ihre Religion bzw. Weltanschauung und ihre Muttersprache.

## **Strategien und Ziele interkulturellen Lernens**

Um interkulturelles Lernen in der Schule erfolgreich auf den Weg zu bringen, geht es in einem dreifachen Schritt darum,

- Schüler über die unterschiedlichen Kulturen und deren Hintergründe zu informieren und aufzuklären,
- bei allen Beteiligten eine entsprechende Betroffenheit herzustellen sowie
- in Begegnungen zu lernen und Gemeinsamkeiten am jeweils anderen zu erkennen.

Hierfür dürfen Lehrkräfte bei den Schülern zunächst durchaus eine innere Krise, ein Befremden über das Andere auslösen, die sich jedoch nach einem Stadium der Reflexion bzw. Selbst-Reflexion und den sich hieraus ergebenden Erkenntnissen über ethnozentristische Vorstellungen schließlich auf die Identifikation von Gemeinsamkeiten und das Finden einer gemeinsamen Basis konzentriert. Aus dem Entwickeln eines Bewusstseins für die eigenen Stärken heraus bildet sich letztlich ein Selbstwertgefühl, das sich auch neugierig dem Unbekannten zuwenden kann und die Grundlage für einen Rollen- und Perspektivenwechsel (Empathie) darstellt. Hieraus wiederum entstehen über die Kenntnis der anderen Lebenshintergründe am Ende ein Respektieren der Andersartigkeit sowie das Herausbilden solidarischer Verhaltensweisen und ein Bemühen um Konsens für ein friedliches Zusammenleben.

Das Konzept interkultureller Erziehung setzt also ganz stark auf die Dimension der Begegnung von Kulturen, auf den interkulturellen Dialog und verzichtet hierbei auf jegliche Bewertung und Gewichtung. Es geht darum, das Selbstverständnis der Gastkulturen als kompensatorisches Element pädagogischen Handelns zu stärken und Schüler mit Migrationshintergrund in ihren Entfaltungs- und Entwicklungschancen zu kultureller Eigenständigkeit zu unterstützen. Die aus ihrer Herkunftskultur mitgebrachten Eigenheiten gilt es zu stärken und zugleich die Verbindungen zur hiesigen vorgefundenen Lebenswirklichkeit herzustellen. Adressaten einer derartigen interkulturellen Erziehung sind nicht alleine die Schüler mit Migrationshintergrund, sondern vielmehr alle Schüler im integrierten Klassen- und Schulverband. Sie alle sind in den Prozess wechselseitiger Bereicherung durch kulturellen Austausch einzubeziehen.

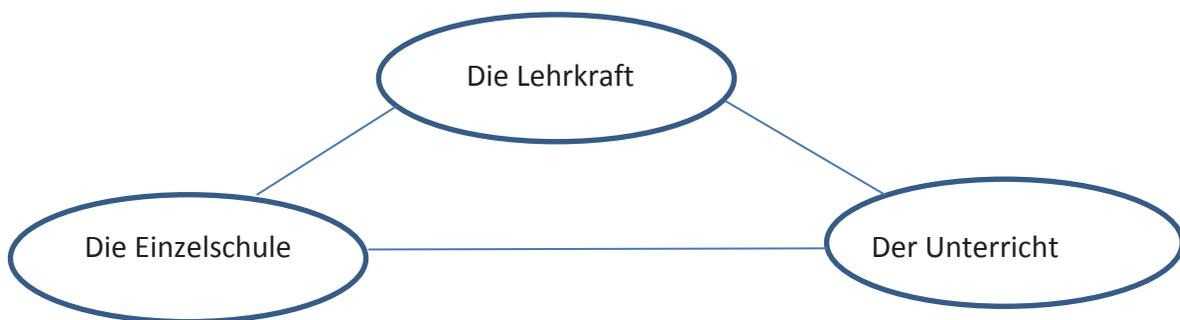
## **Anforderungen an das Schulsystem**

Um eine interkulturelle Werteerziehung adäquat leben zu können, bedürfte es an vorderster Stelle einer Reihe begünstigender Rahmenbedingungen, die unsere Schulen als Orte echten Werteaufbaus mit den notwendigen Ressourcen ausstatten. Hierzu gehören folgende Maßnahmen:

- Senkung der Klassenfrequenzen und bessere Lehrkräfteausstattung
- Verstärkte Beschäftigung/ Einstellung von zweisprachigen Lehrkräften, Erziehern sowie Sozialpädagogen mit Migrationshintergrund
- Interkulturelle Lehrpläne
- Aufnahme des herkunftssprachlichen Unterrichts als versetzungs- und abschlussrelevantes Unterrichtsangebot
- Einrichtung bilingualer Zweige (gerade auch auf der Basis jener Sprachen, welche die Mehrheit unserer Migranten sprechen)
- Ausschöpfung der Fördermöglichkeiten für Schüler mit Migrationshintergrund

- Ausbau des Ganztagschulsystems
- Aufnahme interkultureller Pädagogik in die Lehrerbildung bereits in der ersten Ausbildungsphase

Da diese Rahmenbedingungen derzeit freilich nicht im erforderlichen Umfang sichergestellt werden, obliegt es den Schulen und den darin tätigen Lehrkräften selbst, aus der aktuellen Situation „das Beste“ zu machen und geeignete Umsetzungsmöglichkeiten für die Entstehung eines individuell verantwortlichen und sozial verträglichen Wertebewusstseins beim einzelnen Schüler zu schaffen. Die drei zentralen Bereiche hierfür sollen im Folgenden vorgestellt werden:



## Möglichkeiten zur sinnvollen Anbahnung von Wertebewusstsein in der Schule

### 1. Der Lehrer als Modell für gelebte Werte

Wenngleich die Elternhäuser unserer Schüler grundsätzlich von ihrem natürlichen Erziehungsauftrag her verpflichtet sind, eine auf festen familiären Werten basierende Erziehung zu praktizieren (vgl. Artikel 6 Absatz 2 Grundgesetz), so nehmen sie diese Aufgabe heutzutage vielfach nicht mehr entsprechend wahr. Dementsprechend sind auch Lehrkräfte ihrerseits gefordert, diese Aufgabe mit zu übernehmen, gerade wenn es darum geht, Schülern interkulturelle Wertvorstellungen vorzuleben. Besieht man sich die Mehrheit der Studien zum Lehrerbewusstsein hinsichtlich ihrer interkulturellen Wertvorstellungen in den letzten zehn Jahren, so lässt sich hier eher ein düsteres Bild zeichnen. So neigen Lehrkräfte vielfach

- zu generalisierenden Erklärungen für fremdartiges Verhalten (mit entsprechenden Prognosen)
- zu einem pauschalen Fundamentalismus-Verdacht bei Familien mit Migrationshintergrund
- zu einer Infantilisierung der Migranteneltern bzw. einer Tendenz zur zivilisatorischen Mission
- zu einer barschen Forderung nach Assimilation
- zu folgenloser bzw. ausgrenzender „Toleranz“
- zu keiner Infragestellung eigener Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster sowie keinem Eingeständnis eigenen Befremdens

Hier dürfte es also noch ein weiterer Weg sein, Lehrkräfte als erzieherische Vorbilder für alle Kulturen auf den „richtigen Weg“ zu bringen bzw. in die Pflicht zu nehmen.

## Welche Disposition muss eine Lehrkraft im Unterricht mitbringen, um wertegeleitetes Handeln bei den Schülern anzubahnen?

Lehrkräfte fungieren in ihren Schulen in einer dreifachen Rollenfunktion. Zum einen sind sie Repräsentanten des staatlichen Schulsystems und der hierzulande zu vermittelnden gesellschaftlichen Wertevorstellungen. Des Weiteren sind sie Vermittler dieser Werte, die sie ihren Schülern nahe bringen sollen. Schließlich sind sie für ihre Schüler Modelle werthaltigen (Inter-) Agierens (vgl. Hackl 2012, S.137, Abb.6).

Diese Rollenkonstellation müssen Lehrkräfte bewusst wahrnehmen und sich selbst auch entsprechend reflektieren. Hierfür müssen auch sie

- ⇒ Gefühle wie Angst und Irritationen, Blockaden, Projektionen wahr- und annehmen und ihnen vor dem Hintergrund des eigenen Möglichkeitsraumes auf den Grund gehen.
- ⇒ die Fähigkeit entwickeln, sich der eigenen Anbindung an ihre soziale Gruppe bewusst zu werden, in der andere materielle, soziale und kulturelle Ressourcen zur Verfügung stehen können als in der sozialen Gruppe der Schüler; hierdurch erst wird ein Perspektivenwechsel bzw. eine Perspektivenenerweiterung ermöglicht.
- ⇒ Irritationen, eigene berufliche Machtpositionen und soziale Positionierungen sowie Projektionen wahrnehmen und darüber selbstkompetent reflektieren.
- ⇒ uneindeutige Situationen nicht nur diffus als ‚kulturelle Abweichung oder Differenz‘, sondern vielmehr als kulturelle Bereicherung des eigenen Horizontes interpretieren.

Aus der geschilderten dreifachen Rollenbestimmung (Repräsentant – Vermittler - Modell) heraus bedarf es einer positiven Haltung zu sich und ihrem Beruf, indem Lehrkräfte ihre Werte, Motive und Ziele des eigenen erzieherischen Handelns bewusst darstellen. Lehrkräfte müssen grundsätzlich die Bereitschaft mitbringen, als echte Modelle wertgeleiteten Handelns vor ihren Klassen bzw. Schülern zu wirken. Sie müssen ein Vorbild für Toleranz und Akzeptanz abgeben, das Respekt und Verständnis für persönliche Anliegen und Lebenslagen der Schüler zeigt. Dazu gehören auch ein grundsätzliches Annehmen jedes Schülers und seiner Familie sowie eine Wertschätzung seiner Herkunftskultur und der traditionellen Werte.

Wichtig ist für Schulen dementsprechend eine schulübergreifende politische Haltung des Kollegiums gegenüber Ausländerfeindlichkeit und Rassismus (Schulveranstaltungen, Stellung beziehen gegen Rassismus, Aufklärung im Unterricht). Dies resultiert letztlich aus einem soliden Wissen aller Lehrkräfte über andere Kulturen. So sollte sich jede Lehrkraft durch das Lesen von Sachbüchern über die entsprechenden Kulturen ein Grundwissen über die Heimat der Schüler aneignen. Lehrkräfte werden hier zu Lernenden über fremde Kulturen, die aus einer hierdurch entwickelten pädagogischen und interkulturellen Kompetenz auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickeln.

Lehrkräfte müssen Schülern mit Respekt und Verständnis für deren persönliche Anliegen und Lebenslagen gegenüber treten, ihnen zugleich ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft signalisieren und sie in ihrem Persönlichkeitsaufbau konstruktiv begleiten. Die Schaffung eines positiven Klassenklimas, das geprägt ist von Offenheit, Vertrauen und Vertrautheit, Lob, Zuwendung, Geborgenheit, emotionaler Wärme etc., trägt so entscheidend zum Aufbau der Selbstachtung des Einzelnen bei. Hierzu gehört auch der Aufbau einer Vertrauensbasis durch das Schaffen gemeinsamer Werte- und Verhaltensmuster über offene Gespräche, über die gemeinsame Rezeption und Diskussion von Literatur und Filmen aus anderen Kulturen usw.. Überhaupt lassen sich Schüler mit Migrationshintergrund gewinnbringend für das Klassenklima „einbauen“, wenn sie als Experten für ihre Herkunftsländer fungieren und konstruktiv in den Unterricht mit einbezogen werden.

Darüber hinaus müssen Lehrkräfte ihren Unterricht hinsichtlich der angestrebten Ziele und methodisch-didaktischen Entscheidungen aber auch glaubhaft und überzeugt vertreten und für die Schüler in einer nachvollziehbaren Form gestalten.

Gefordert ist eine deutliche Lehrerhaltung mit klaren und eindeutigen, wohlwollenden, aber konsequenten fachlichen, organisatorischen und disziplinarischen Anweisungen, die es in offenen Gesprächen zu vermitteln bzw. im Idealfall im Konsens auszuhandeln gilt. Schüler dürfen hierbei nicht bloßgestellt werden. Es gilt, jeden Machtkampf zu vermeiden, in dem es eindeutig Sieger und Besiegte gibt. Angebracht ist vielmehr bei Streitsituationen je nach Fall eine Reduktion des Streits auf den konkreten Anlass sowie generell das Festlegen allgemeiner Eskalationsschemata und das Herausarbeiten soziokultureller Unterschiede als tiefere Ursache.

Auch sollten Lehrkräfte ihre positive Haltung durch eindeutige, nonverbale Mittel wie Gesten und Handlungen anzeigen, etwa bei Sprachproblemen ihrer Schüler.

Eigene Wertüberzeugungen sollten Lehrkräfte verbindlich, standfest und mit echter innerer Überzeugung vertreten und vorleben, nicht jedoch indoktrinierend vermitteln. In Anlehnung an eine Erhebung von WENTHEL (2002) konstatiert LATZKO: „Sozial kompetente und leistungsstarke Schüler gehen mit Lehrkräften einher, die hohe Anforderungen stellen, in den Augen der Schüler gerecht sind, sie unterstützen und das Aufstellen von Regeln begründen. Negative Rückmeldung von Lehrkräften im Sinne von Demütigung und wenig Unterstützung zeigen gegenläufige Effekte bei den Schülern.“ (Latzko 2006, S.16)

Erkennbar wird eine derartige Werteorientierung auch daran, dass eine Lehrkraft ihr Handeln vor den Schülern bewusst deutet und ihnen somit das eigene Verhalten nicht als verbindliche Aufforderung, sondern vielmehr als Möglichkeit anbietet.

Nicht zuletzt hilft natürlich auch ein Stück weit Abwechslung im Unterrichtsalltag durch freie Arbeitsformen und eine Differenzierung der Anforderungen, durch individuelle Lernprogramme und Helferunterricht, durch ein Lernen an konkretem und geistigem Handeln etc.. Gerade wenn nicht nur kognitive Leistungen in den Mittelpunkt der Schülerbewertung gestellt werden, sondern auch die emotionale und soziale Dimension einbezogen wird (Leistungsprozess als Maßstab), erhalten auch Schüler mit Migrationshintergrund bei anfänglich vielfach schwachen Deutschkenntnissen die entsprechenden Möglichkeiten, sich im Klassenkontext zu profilieren und hierüber ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Freilich müssen Lehrkräfte diesen Lernprozess durch eine entsprechende Sprachdiagnostik sowie durch das Anbieten entsprechender Fördermöglichkeiten positiv unterstützen.

## 2. Maßnahmen auf Schulebene

Zentrales Bildungsziel einer Werteerziehung ist der Aufbau einer Schulkultur, in deren Zentrum die Erziehung zur Selbstachtung und Achtung vor dem anderen steht. „Die verbindlich anerkannten und proklamierten *Grundwerte* wie Würde, Toleranz, Freiheit und Gerechtigkeit, Kooperation oder Wahrhaftigkeit müssen im Schulleben selbst überzeugende Anwendung finden, *müssen schulische Alltagserfahrung* werden.“ (Standop 2005, S.108)

### *Aushandeln klassenübergreifender Werte im Kollegium*

Um die Werteerziehung schulübergreifend sinnvoll voranzubringen, ist es wichtig, dass auch im Kollegium einer Schule ein **Grundkonsens** zu den wesentlichen Werten besteht, an dem sich die Schüler orientieren können. Hierfür sollte sich ein Kollegium auf einer Konferenz bzw. bei einem pädagogischen Tag darüber einig werden, welche Werte ihm wichtig sind und welche gemeinsamen Regeln zur Erreichung dieser Werte eingeführt werden sollten. Auch die Überwachung der

Einhaltung und der Umgang mit Verstößen sollten diskutiert und einheitlich verabschiedet werden.

Bedeutsam ist hierbei insbesondere auch der jeweilige Führungsstil, mit dem eine Schulleitung das eigene Kollegium führt. Wichtige Eigenschaften sind hierbei eine Offenheit und Kompromissbereitschaft bei grundsätzlich vorhandener Autorität. Ein partizipativer und motivierender, also die individuellen Lehrerpersönlichkeiten fördernder Führungsstil erweist sich im Sinne von Vorbildverhalten als hilfreich und legt die Grundlage für eine konstruktive Zusammenarbeit.

### *Aufstellen von Klassen- und Schulregeln*

Nicht nur auf Klassenebene ist es wichtig, einen Wertekatalog mit dem zur Einhaltung erforderlichen Regelsystem aufzustellen. Vielmehr sollte auch schulübergreifend unter Einbeziehung der Eltern ein derartiger Verhaltenskodex zur Schaffung einer ‚Schulkultur‘, einer ‚Corporate Identity‘ aller an der Schule Beteiligten erarbeitet werden. Eine freiheitlich-demokratische Gesellschaft bedarf so bei aller Offenheit und Pluralität eines grundlegenden Minimalkonsenses in Wertfragen. Hierfür bieten sich etwa wöchentliche Schulversammlungen mit den Schülern an, auf denen offen über grundlegende Werte im täglichen gegenseitigen Umgang, im sozialen Miteinander, in der ästhetischen räumlichen Gestaltung wie auch darüber hinaus bei gemeinsamen Aktivitäten des Schullebens (Feste, Feiern, Tage der offenen Tür etc.) diskutiert und abgestimmt wird.

Schule muss also auch Regeln als Werte in folgender Form vermitteln:

- 1) Bekannte oder stillschweigende Regeln erörtern, den Anspruch auf deren Einhaltung deutlich machen und Sanktionen bei einem Regelverstoß erteilen
  - ⇒ Schulkollegium als Ganzes muss sich über eine disziplinarische Grundstruktur einigen
  - ⇒ Welche Disziplin fordern wir? Wie teilen wir Regeln mit? Wie achten wir auf die Einhaltung? Wie werden Verstöße sanktioniert?
- 2) Lehrer einer Stufe/ Klassenstufe/ Klasse entscheiden über die disziplinarische Feinstruktur in ihrer jeweiligen Unterrichtssituation
  - ⇒ Altersangemessen in Form klarer Regeln
  - ⇒ Wichtig: Einheitlichkeit der Regeln bei allen Lehrern zumindest einer Klasse
- 3) Schüler werden über die Regeln informiert; Akzeptanz der Eltern ist wichtig
  - ⇒ Eltern schon bei Anmeldung ihrer Kinder einbeziehen, indem über die Schulregeln informiert wird
  - ⇒ Diskussion der Schuldisziplin auf Elternabenden
  - ⇒ Alle Eltern sollten nicht nur die Regeln, sondern auch den Umgang mit Regelverstößen mittragen
- 4) Innerhalb der Klasse beschäftigen sich die Schüler aktiv mit den disziplinarischen Regeln
  - ⇒ Lehrer machen sie mit den „Grundregeln“ bekannt
  - ⇒ Aufbauend darauf erarbeiten die Schüler eine eigene Disziplinordnung in der Klasse und verabschieden diese gemeinsam als „Klassenverfassung“ oder „Klassenregeln“
  - ⇒ Bei Bedarf werden diese Regeln regelmäßig thematisiert
- 5) Ständige Weiterentwicklung und Rückkoppelung aller Beteiligten

### *Integration der Elternschaft*

Darüber hinaus sollte auch die Elternschaft so weit wie möglich geschlossen hinter den schulischen Werten stehen und deren Einhaltung auch selbst im häuslichen Umfeld mit überwachen. Hierfür sind folgende institutionalisierten Formen hilfreich:

- ⇒ regelmäßige Formen der Elternkooperation an einer Schule, sei es in Form gemeinsam beratender Elternabende oder auch durch die Partizipation von Elternvertretern an schulischen Konferenzen. Die Schulleitung muss den Eltern also die Möglichkeit zur konstruktiven Zusammenarbeit anbieten und die Eltern in wesentlichen Erziehungsfragen in die Arbeit der Schule aktiv einbinden.
- ⇒ Letztlich sollte ein derartiger schulischer Erziehungskonsens einschließlich der Wertorientierung ins schulische Leitbild bzw. Schulprogramm einer Schule übernommen werden.

### *Überprüfen der „Schulphilosophie“ im Innen- wie auch Außenbereich*

Aus alldem entsteht letztlich der Anspruch, die eigene „Schulphilosophie“ zu überprüfen und sich zu fragen: „Ist die multikulturelle Zusammensetzung unserer Schülerschaft sowohl für die Schüler selbst wie auch für Besucher präsent?“ Um diese Frage positiv beantworten zu können, bieten sich eine Reihe von Umsetzungsmöglichkeiten an, wie etwa für die Außenwirkung:

- ⇒ Gestaltung einer gemeinsamen Schul- bzw. Lernkultur
- ⇒ Unverwechselbares Schullogo (Kopieretiketten, Briefe, Sticker, T-Shirts, Mützen,...)

Auch der Innenbereich lässt sich vielfach so gestalten, dass allen Personen, die sich in der Schule aufhalten, das Faktum der Multikulturalität deutlich wird:

- Eine Treppenhausgalerie mit Porträts oder Fotos von Händen bzw. Füßen vieler verschiedener Schüler
- Eine Wandzeitung oder Litfaßsäule mit:
  - ⇒ Fotos von gemeinsamen Aktionen
  - ⇒ Interviewergebnissen über Schüler-Einstellungen zum Thema „Nicht alle schauen nur zu“
  - ⇒ Informationen von und mit Schülern
  - ⇒ Schülerzeitungen und Elternbriefen in mehreren Sprachen
  - ⇒ einem Wandteppich mit verschiedenen Schriftzeichen (lateinisch, arabisch, kyrillisch, ...)
  - ⇒ Schaukästen mit Geschirr, Werkzeugen, Handarbeiten, Musikinstrumenten aus verschiedenen Ländern
- Ein interkultureller Aufenthaltsraum (Leseraum, Teestube, Schülercafé) mit Lektürebeispielen in verschiedenen Sprachen
- Wolken mit Begrüßungen in mehreren Sprachen
- Mehrsprachige Wegweiser

- Plakat mit Unterschriften aller Schüler (Schulhausvertrag), in dem sich diese zum freiwilligen Verzicht des Gebrauchs diskriminierender Ausdrücke (Schimpfwörter etc.) verpflichten
- Wechselnde Ausstellungen zu verschiedenen Themenbereichen unter interkultureller Perspektive (z. B. Lebensformen/ Familienstrukturen/ Wohnen/ Freizeitgestaltung usw. in verschiedenen Ländern, dokumentiert anhand von Fotos, Zeitzeugenberichten, Urkunden usw.)

Schließlich lassen sich auch die schulischen Außenanlagen (Pausenhof etc.) multikulturell gestalten, etwa durch

- das Aufmalen internationaler Spiele
- außerunterrichtliche Aktivitäten (Arbeitsgruppen, Schule als Lebensraum außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeiten durch „offene Türen“)

Überdies geht es darum, auch als Schulfamilie eine gelebte Interkulturalität nach außen hin zu präsentieren, etwa über

- eine Öffnung der Schule zum Stadtteil (Aufgreifen von Alltagserfahrungen der Stadtteilbewohner, Lernorte im Stadtteil, Projektwochen, Einbezug der Eltern; Beratungs-, Bildungs- und Freizeitangebote in und außerhalb der Schule)
- das Initiieren von Compassion-Projekten (konkrete Handlungsprojekte, in denen Schüler wert- und normorientiertes Handeln persönlich und gleichsam „hautnah“ erleben, z. B. durch Praktika in Altenheimen, Krankenhäusern etc.)
- einen Bezug zur Erfahrungswelt der Schüler und ihren kulturellen Hintergründen (Unterrichtsthemen, Formen offenen Unterrichts, Individualisierung, Fördern von Kooperations- und Konfliktfähigkeit)
- eine Zusammenarbeit mit den Eltern
- interkulturelle Veranstaltungen mit segregierten Klassen wie
  - ⇒ Schüleraustausch
  - ⇒ Klassen- und Schulpartnerschaften
  - ⇒ Tutorenunterricht
  - ⇒ gemeinsame Schullandheimaufenthalte und Projekte
  - ⇒ gemischte Schulmannschaften, Arbeitsgemeinschaften u. ä.

### *Wertrelevante Aktivitäten an Schulen*

An den Schulen selbst bieten sich gerade auch unter interkultureller Perspektive eine Reihe von Möglichkeiten, Schüler in Form von Projekten miteinander wertbezogen interagieren zu lassen und sie selbst in einen Austausch zur Lösung eigener Befindlichkeiten treten zu lassen, etwa durch

- Streitschlichter-Projekte, bei denen Schüler selbst zu Mediatoren/Konfliktlotsen ausgebildet werden und Schüler mit Schülern Streitigkeiten lösen.

- Sozialprojekte, bei denen sich deutsche Schüler um Schüler mit Migrationshintergrund kümmern oder auch umgekehrt (z. B. als Tutoren, Sprachhelfer, Hausaufgabenhelfer o.Ä.).
- die gemeinsame Förderung von Menschenrechtsprojekten (z. B. Schülerinitiativen zu Menschenrechten, bewusstes Ausschicken von Kaffee aus dem Eine-Welt-Laden und kleine Ausstellung zu dieser Problematik etc.).
- Unterstützung eines konkreten Projektes in einem Krisengebiet (z. B. durch den Erlös eines Schulfestes).
- gemeinsame Aktionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus (Ideen hierfür können von Schülern, Eltern, Lehrkräften oder allen gemeinsam kommen; z. B. Erstellung von Stickern gegen Ausländerfeindlichkeit).
- interkulturelle Umweltprojekte und Umweltgruppen.
- eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit durch das Einladen von Personen des öffentlichen Lebens oder über Interviews Prominenter zu interkulturellen Themen.
- Sportneigungsgruppen, bei denen Schüler aller Nationalitäten in einer gemeinsamen Schulmannschaft vertreten sind und gemeinsam für „ihre“ Schule kämpfen.
- Workshops zum Filzen von Fußbällen (Tischtennisballgröße) in den Länderfarben der Lieblingsteams
  - ⇒ Nationalhymnen kennen lernen und trommeln
  - ⇒ Kennen lernen anderer Länder und Basteln von Besonderheiten dieser Länder
  - ⇒ Fußballer-Menü (gesundes Fußballer-Frühstück anrichten)
  - ⇒ Abschließendes Fußballturnier (altersgemischte und leistungsheterogene Mischung der Mannschaften)
- Kunst- und Musikneigungsgruppen mit interkultureller Besetzung.
- Entwickeln fiktiver Zukunftsberufe, die neue kulturelle Profile erstellen.
- Veranstaltung eines Schulfaschings, bei der unterschiedlichste Klischees durch eine gezielte Typendarstellung bedient werden.
- Erstellen eines interkulturellen Veranstaltungsprogramm der Stadt/Gemeinde (Recherche aus dem aktuellen Angebot)
- Gemeinsame Gestaltung/Einrichtung eines interkulturellen Meditationsraum in der Schule

Um das eigene Bewusstsein auch gegenüber der Schulöffentlichkeit zu dokumentieren, ist es wichtig, dass all diese Aktionen so oft und so viel wie nur möglich in der Presse und anderen lokalen und überregionalen Medien dementsprechend wirksam dargestellt werden.

Will sich eine Schule im Hinblick auf ihr interkulturelles Gepräge wirklich selbst reflektieren, so kann sie sich etwa folgenden Leitfragen stellen:

- Wo stehen wir als Schule gerade?
  - ⇒ Entwerfen einer interkulturellen Checkliste schulischer Angebote, Aktionen, Außer-darstellungen etc.
  - ⇒ Recherche der eigenen Schulkultur

- ⇒ Rollenreflexion der Lehrkräfte zu ihrem Selbstverständnis als Vorbilder für Werteerziehung
- ⇒ Analyse zum gemeinsamen Grundverständnis einer „guten“ Schule
- Wo wollen wir als Schulgemeinschaft zukünftig hin?
  - ⇒ Entwicklung einer gemeinsamen interkulturellen Vision
  - ⇒ Sammlung von Ideen für ein Schulkonzept unter interkulturellen Prämissen
- Wie kommen wir zu dieser interkulturellen Schule hin?
  - ⇒ Gemeinsame Überlegungen und Aufgabenverteilung/ Verteilung der Verantwortlichkeiten zu folgenden Themenbereichen: Unterricht/ Schulkultur/ Kontakte und Kooperation/ Fortbildung/ Ressourcenplanung/

### 3. Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht

#### *Fächerübergreifende Auswahl werthaltiger Themen*

Werteerziehung beschränkt sich keineswegs auf ein einzelnes Fach wie etwa Religion bzw. Ethik, sondern kann im Kontext aller Unterrichtsfächer gelebt und behandelt werden. Ein erziehender Unterricht schafft es generell, das über das Wissen Vermittelte auch zugleich zu bewerten, hieran also das eigene Werturteil auszubilden. Es bietet sich dabei insbesondere an,

- Unterrichtsstoffe aus dem unmittelbaren Lebenskontext der Schüler unter ganzheitlicher Perspektive aufzugreifen und an ihnen die jeweils erkennbaren Werte zu erläutern und zu begründen.
- gezielt jene Inhalte zu involvieren, die den Charakter immanenter Wertbildung in sich haben und den Schülern als wertvoll erscheinen (vgl. hierzu die folgenden Beispiele).

Der Unterricht selbst lehrt dabei keine Werte, sondern bildet vielmehr die Basis zur gemeinsamen und schließlich individuellen Reflexion, die den Zugang zu echtem Wertebewusstsein eröffnet. Der Lehrer hat sich also stets die Frage zu stellen, was die Schüler mit dem erkannten Wissen oder Können in der derzeitigen Situation oder auch im späteren Leben anfangen können, welchen Beitrag es zu einem menschenwürdigen Zusammenleben leistet und welchen spezifisch ethischen Sinn es für eine erfolgreiche Lebensbewältigung bietet.

Einen sinnvollen Fragenkatalog für die Eruiierung werthaltiger Themen bieten LADENTHIN/REKUS in folgender Form an:

*„Zur Anschaulichkeit der Unterrichtsaufgabe:*

Welche Wertvorstellung, welche (Wert-)Erfahrung, welches (Wert-)Erlebnis verbinden die Lernenden mit dem beabsichtigten Unterrichtsthema, mit der vorgesehenen Unterrichtsaufgabe?

Welche Wertvorstellung, welches (Wert-)Erlebnis, welche (Wert-)Erfahrung lässt sich im Unterricht vergegenwärtigen?

Welche Medien können die Wertvorstellungen veranschaulichen?

Welche Erlebnisse oder Erfahrungen müssen erst ermöglicht oder herbeigeführt werden?

Wenn bei der Unterrichtsvorbereitung keine Antworten auf diese Fragen gefunden werden können, ist aus pädagogischer Sicht vom geplanten Unterrichtsthema abzuraten.

### *Zur Selbsttätigkeit der Aufgabenlösung:*

Welche Hilfen können den Lernenden gegeben werden, damit sie die Aufgaben des Unterrichts auf ihren eigenen Erfahrungs- und Motivationshorizont beziehen? Welchen Wert werden sie den Unterrichtsaufgaben vermutlich ohne weitere Hilfe beimessen?

Welche Werturteile liegen aus ihrer Perspektive nahe?

Welche Begründungen werden sie aufgrund ihres Entwicklungsstandes und ihrer soziokulturellen Situation vermutlich anführen?

Halte ich die vermuteten Wertungen und Wertbegründungen aus?

Verletzen sie meine eigene Wertüberzeugung?

Sind die vermuteten Begründungsargumente dennoch akzeptabel?

Welcher Rat, Impuls, Vorschlag, Hinweis lässt sich geben, damit die Lernenden zu differenzierteren Wertperspektiven finden (z. B. provozierende Fragen, Rollenspiele, deklamatorische Texte, auch die Mitteilung der eigenen Einschätzung)?

Welche Argumentationshilfen müssen angeboten werden, damit die Werturteile der Lernenden begründeter erfolgen können (Sachinformation, Weiterdenken in die Konsequenzen hinein, Maxime, Argumente)?

### *Zum außerunterrichtlichen Lebensbezug der Aufgabe:*

In welchem Zusammenhang steht das vorgesehene Thema bzw. die vorgesehene Aufgabe mit Lebenszusammenhängen, die den Lernenden bedeutsam sind?

Welche lebensrelevanten Bezüge entdecken sie an der Fachthematik?

Worauf muss man gefasst sein?

Welche Hinweise muss man selber geben?

### *Zur wertenden Synthese von Sache und Selbst:*

Zu welcher (vorläufig) abschließenden Einschätzung gelangen die Lernenden?

Ist sie am Ende mehr oder weniger überzeugend begründet?

Welche „Brücken“ lassen sich vorsehen, damit die Lernenden das Gelernte auf ihre eigene Lebenssituation übertragen können (Ausstellung, Dokumentation, Projekt, Aktion usw.)?“ (Ladenthin/Rekus 2008, S.64)

Wichtig ist neben der Vermittlung derartiger Inhalte auch das längerfristige Verweilen bei ihnen und Reflektieren über sie, damit der Prozess der Wertebildung im einzelnen Schüler angeregt werden kann und von diesem letztlich selbst vollzogen wird. „Wenn der Unterricht in der Schule einen Beitrag zur Werterziehung leisten soll, dann muss er drei Dinge tun: Erstens fachlich fundiertes *Wissen* vermitteln, zweitens die moralische *Werturteilsfähigkeit* ausdifferenzieren und drittens die Bereitschaft zu ethisch verantwortbaren *Handlungsentscheidungen* fördern. In bildungstheoretischer Hinsicht lässt sich keiner dieser drei Bildungsaspekte von den beiden anderen isolieren oder in seiner eigenen Wertigkeit verkürzen. Ein werterziehender Unterricht darf deshalb nicht die wissenschaftlichen Standards leichtfertig „verspielen“, er darf nicht ein

bestimmtes Werturteil unter Umgehung des selbstständigen Urteils der Schüler indoktrinieren, und er darf drittens nicht eine bestimmte Handlung unter Umgehung der Autonomie und Verantwortung der Schüler manipulieren.“ (Rekus 2008, S.13)

### *Abwechslung im Unterrichtsalltag*

Auch ein hohes Maß an Abwechslung im Unterrichtsalltag kann dazu beitragen, Schüler zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Wertevorstellungen und denen anderer anzuhalten. Bei älteren Schülern gilt es, ihnen die Zielgerichtetheit und den Lernerfolg von schüleraktiven oder gar spielerischen Unterrichtssequenzen explizit vor Augen führen. Hierfür bieten sich auch freie Arbeitsformen, differenzierte Anforderungen, individuelle Lernprogramme, ein Helferunterricht sowie ein Lernen an konkretem und geistigem Handeln etc. an. Durch ein eigenaktives Arbeiten über gezielt ausgewählte Unterrichtsmethoden müssen Schüler selbst Verantwortung übernehmen dürfen und sich im praktischen Handlungskontext mit sozialen Normen und deren Werthaltigkeit auseinandersetzen. So muss gerade der interkulturelle Unterricht wesentlich mehr Projekt- und Gruppenunterricht anbieten als ein monokultureller Unterricht. Es gilt, durch den Einsatz kooperativer Lernformen eine gleichberechtigte Interaktion aller Schüler zu ermöglichen und traditionelle Führungsstrukturen abzubauen. „Für die Gruppenarbeit hieße das zum Beispiel, dass Situationen geschaffen und Aufgaben gestellt werden, die arbeitsteilig nur mit Hilfe der spezifischen Kompetenzen von zweisprachigen oder mehrsprachigen Schülern bewältigt werden können.“ (LIFE, 1.1.2.1., S.3) Schüler müssen ihr Wissen also selbst ‚erfahren‘ und interpretieren können, um Wertbewusstsein aufzubauen.

### *Richtige Auswahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen*

Auch methodisch-didaktisch lässt sich eine sinnvolle Werteerziehung über eine Reihe von Maßnahmen anbahnen. Der interkulturelle Unterricht wird dann besonders authentisch, wenn die vielsprachige und multikulturelle Lebenswelt der Lernenden die Basis des gesamten Unterrichts bildet, wenn sich Schüler mit Unterstützung ihrer Lehrkräfte selbst ihr Unterrichtsmaterial beschaffen und durch das eigenständige Produzieren von Texten, Filmen, Bildern usw. bereichern. Das bedeutet für die Lehrkräfte,

- ⇒ Schülern über gezielt ausgewählte Unterrichtsmethoden eigenaktives Arbeiten zu ermöglichen.
- ⇒ Schüler selbst Verantwortung übernehmen zu lassen und sich im praktischen Handlungskontext mit sozialen Normen und deren Werthaltigkeit auseinandersetzen zu dürfen, beispielsweise in Form von Projekten. Ihr Wissen muss von ihnen also selbst ‚erfahren‘ und interpretiert werden können, um Wertbewusstsein aufzubauen.

Unterstützt wird dieser Prozess durch den gezielten Einsatz sozialer Arbeitsformen wie z. B. Partner- und Gruppenarbeit, bei denen die Schüler das gemeinsame Arbeiten sowie das basisdemokratische Aushandeln und Diskutieren von unterschiedlichen Sichtweisen und Entscheidungen als Bereicherung für die eigene Persönlichkeit erfahren. Auch die friedliche Bewältigung von Konflikten können sie in kooperativen Arbeitsformen gezielt lernen.

Folgende fächerübergreifenden, werthaltigen Themen bzw. Unterrichtsprojekte sind unter anderem vorstellbar:

- Erstellung eines ‚multikulturellen Kalenders/(Geburtstagskalenders)‘ in der Klasse, in dem alle Feiertage, Festtage (Geburtstage) etc. der verschiedenen Kulturen eingetragen werden.
  - ⇒ bewusst die Feier-/Festtage der Schüler mit Migrationshintergrund einbauen, sie von ihnen erklären lassen und mit ihnen feiern
- Vorstellung der Heimatländer durch Schüler mit Migrationshintergrund oder auch durch deren Eltern als ‚Experten‘ (Religion, Kultur, Feste/Feiern/Bräuche etc.)
- Führen von Interviews mit Schülern mit Migrationshintergrund
  - ⇒ wann es/seine Eltern zu uns gekommen sind
  - ⇒ warum sie gekommen sind
  - ⇒ wie sie ihre Feste feiern
  - ⇒ welche Kleider sie haben
  - ⇒ was sie essen oder nicht essen
  - ⇒ welche Religion sie haben
  - ⇒ wie es ihnen hier gefällt
  - ⇒ was ihnen nicht gefällt
- Deutsche Schülerinnen verkleiden sich (lange Gewänder, Gesichtsschleier etc.) und schlüpfen in die Rolle muslimischer Frauen und Mädchen
  - ⇒ Reaktionen im Kaufhaus, in öffentlichen Verkehrsmitteln, in einer Fußgängerzone etc. sammeln, dokumentieren und in der Klassengemeinschaft diskutieren
- Lernen eines fremdländischen Liedes (in einer anderen Sprache), Notieren im Heft und Erprobung als Diktat
  - ⇒ Gemeinsame Aussprache über die hierbei gemachten Erfahrungen
- Unter der Überschrift „Uns kennt niemand“ verkleiden und schminken sich alle Schüler einer Klasse aus verschiedenen Nationen und machen ein Gruppenfoto
  - ⇒ Foto wird bei Eltern und Schülern für ein Quiz verwendet (Wer ist Inländer, wer Ausländer?)
- Schüler fotografieren ausländerfeindliche Graffiti im Schulsprenkel und dokumentieren sie in einer Ausstellung
  - ⇒ Projektende: Beseitigung der Graffiti
- Nach ausführlicher Erörterung am Elternabend und einem Suchen von Freiwilligen erfolgt übers Wochenende ein Schüleraustausch (deutsche Kinder zu Familien mit Migrationshintergrund und umgekehrt)
  - ⇒ Reflexion der wechselseitigen Erfahrungen
- Gemeinsamer Schullandheimaufenthalt einer deutschen Regelklasse mit einer Sonderklasse für Schüler mit Migrationshintergrund (vorbereiten, durchführen, nachbereiten)
- Erstellen eines Steckbriefes für Schüler aus anderen Herkunftsländern, die neu in die Klasse kommen (vor der Ankunft zum Einstellen auf die Neuen)

- ⇒ Name:
- ⇒ Geburtsort:
- ⇒ Eltern:
- ⇒ Was er/sie gerne mag:
- ⇒ Was er/sie nicht mag:
- ⇒ Wie können wir ihm/ihr bei uns helfen (schulisch/ privat)?
- Erstellen eines ‚(Video-)Tagebuches‘: im Tagebuch/ mit der Videokamera wird der Alltag eines deutschen Schülers und eines Schülers mit Migrationshintergrund skizziert/ gefilmt
  - ⇒ Vergleich
  - ⇒ Erkennen von Gleichem/Ähnlichkeiten sowie von Unterschieden/Problemen (z. B. bei der Freizeitgestaltung - türkische Mädchen); gemeinsames Überlegen von Hilfsmaßnahmen (z. B. bei der Kinderbeaufsichtigung; Hausaufgabe etc.)
- Vergleich von Texten unter interkulturellen Gesichtspunkten
- ‚Biografische Werkstatt‘: Rückzug der Klasse für ein Wochenende in eine Jugendherberge mit der Gelegenheit für die Schüler, ihre Lebensentwürfe zu reflektieren und sich von unterschiedlichen kulturellen Vorbildern anregen zu lassen; ggf. Zeitreise zu unterschiedlichen Lebensabschnitts-Kulturen
- ‚Ethnographie des Banknachbarn‘: Beschreibung des eigenen Banknachbarn auf eine Weise, wie dies in völkerkundlichen und kulturwissenschaftlichen Standardwerken geschieht; Reviervverhalten wird ebenso präzise beobachtet wie seine Ernährungs- oder seine „Balzrituale“
- Jugend-Kulturen miteinander vergleichen, interpretieren und ausstellen
- Gestaltung eines interkulturellen Meditationsraums in der Schule
- Filmen des Alltags eines deutschen und eines ausländischen Schülers mit der Videokamera
  - ⇒ Vergleich und ggf. Überlegen von Hilfsmaßnahmen (z. B. bei der Kinderbeaufsichtigung; Hausaufgabe etc.)
- Erstellen einer multikulturellen „Hitparade“: Hits mit verschiedenen kulturellen Einflüssen erstellen/ analysieren
- Erstellen eines Atlases der Vorurteile: Vorurteile wie ‚Die Italiener sind faul, aber musikalisch‘ oder ‚Die Türken riechen nach Knoblauch, aber sind gastfreundlich‘ werden zusammengetragen und in einer Klassenausstellung visualisiert
  - ⇒ Törichtes der Klischees wird aufgedeckt
- Erstellen eines Kochbuches mit internationalen Rezepten
- Erstellen eines interkulturellen Kalenders (typische Bilder einer Kultur/ Religion)
- Klassenkorrespondenz mit einer Klasse in einem anderen Land (Brieffreundschaft/ Klassenpartnerschaft mit der Option auf gegenseitige Besuche)
- Spielen internationaler Kinderspiele
- Diskussion zu Texten zum Nachdenken, z. B. zu dem Plakat der „Deutsche Städte Reklame GmbH“

*Dein Christus ein Jude  
Dein Auto ein Japaner  
Deine Pizza italienisch  
Deine Demokratie griechisch  
Dein Kaffee brasilianisch  
Dein Urlaub türkisch  
Deine Zahlen arabisch  
Deine Schrift lateinisch  
Und dein Nachbar „nur“ ein Ausländer?*

### *Aufstellen und Einhalten von Regeln*

Psychologische Studien haben bewiesen, dass Werte dadurch gelernt werden, dass persönliche Anliegen immer wieder auch mit gesellschaftlichen Grenzen in Form von Regeln und Normen konfrontiert werden und in einer persönlich akzeptablen Weise verarbeitet werden müssen.

- ⇒ Die Lehrkraft muss es also als ihre Pflicht erachten, Schülern klare Grenzen aufzuzeigen.
- ⇒ Die Internalisierung moralischen Verhaltens kann dabei nicht durch das bloße (theoretische) Besprechen von Regeln im Unterricht erreicht werden, sondern es muss vielmehr im Klassenverband ‚gelebt‘ werden. Erst durch die Möglichkeit, in der Klasse bzw. Schulgemeinschaft am sozialen Leben zu partizipieren und Verantwortung zu übernehmen, bildet sich so ein verinnerlichtes Regelverständnis aus, dessen Umsetzung einem Schüler zur echten Aufgabe wird. Die Regeln müssen dementsprechend gemeinsam mit der Klasse ausgehandelt werden.
- ⇒ Die Auswirkungen von Regelüberschreitungen müssen für die Betroffenen auf kognitiver und emotionaler Ebene veranschaulicht und Regelübertritte umgehend sanktioniert und begründet werden. Sanktionen müssen bereits im Vorfeld bekannt gegeben, klar und angemessen formuliert und konsequent angewendet werden, wobei immer auch alternative Handlungsmodelle aufgezeigt werden sollten.

### *Führen eines Protokollbogens*

Damit eine Lehrkraft selbst ein Instrument zur gezielten Evaluierung des eigenen Verhaltens hinsichtlich der Werteerziehung hat, sollte sie einen Protokollbogen anlegen, in dem die jeweiligen Regelüberschreitungen der Schüler sowie die eigene Reaktion darauf dokumentiert werden. Hierdurch lässt sich im Nachhinein gezielt überprüfen, ob das eigene Verhalten konsequent und gerecht ist und ein klares Bekenntnis zu vereinbarten Werten erkennen lässt. Durch bewusste und selbstkritische Reflexion lässt sich das eigene Verhalten optimieren und bietet zudem eine mögliche Diskussionsbasis für Klassengespräche.

### *Aufgreifen hypothetischer Konflikte im Schulalltag*

Schließlich bietet sich für eine Lehrkraft im Schulalltag auch die Möglichkeit, hypothetische Konflikte zwischen Schülern oder auch Schülern und Lehrkräften zu konstruieren, um hieran wertebезogenes Verhalten ermitteln zu können. Gute Ansätze für die Hand des Lehrers bieten hierfür etwa fertige Trainingsprogramme wie das FAUSTLOS-Programm, bei dem Empathieübungen in problemhaltigen Situationen angeboten und Rollenwechsel vollzogen werden können.

Auch echte Rollenspiele schaffen hier vertiefte Einblicke in die jeweiligen Sichtweisen der beteiligten Personen und in das daraus abgeleitete Verhalten.

Abschließend sollen nunmehr verschiedene Möglichkeiten genannt werden, wie Lehrkräfte im Fachunterricht interkultureller Werteerziehung nachhaltig zu einem Erfolg verhelfen können.

**Umsetzungsmöglichkeiten in einzelnen Fächern** (vgl. hierzu die wertvollen Anregungen aus: LIFE 2007)

### **Deutsch**

Der Deutschunterricht eignet sich besonders gut, Wertebewusstsein anzubahnen, beispielsweise durch die Behandlung einschlägiger Literatur vom Leben anderer und von deren individueller Wertvorstellung. Folgende Möglichkeiten können in Erwägung gezogen werden:

- Lektürebeispiele aus verschiedenen Ländern (z. B. Märchen)
- Autorenporträts aus verschiedenen Ländern
  - ⇒ Ggf. in Form von Kinder- und Jugendbüchern
- Lektüre von Migrantenbiographien
- Lektüre mit Ausländerproblematik (kritische Reflexion)
- Geschichten zu bestimmten Motiven oder Themen in unterschiedlichen Sprachen schreiben bzw. Geschichten ergänzen
- gemeinsame Rezeption und Diskussion von Filmen aus anderen Kulturen usw.
- Eigene Sichtweise: kreatives Schreiben
  - ⇒ Erstellen eines Klassenlesebuches mit Texten in verschiedenen Sprachen (Erzählungen in Form von Ich-Geschichten und Selbstporträts, Familiengeschichten, Texte, Dialoge, Bildergeschichten etc.)
- Lieblingsgeschichten zusammenstellen
- Diskussion unterschiedlicher Kommunikationsstile verschiedener Kulturen
- Machart und Verbreitung fremdenfeindlicher Witze untersuchen
  - ⇒ Herausarbeiten von Merkmalen, Intention und Wirkung
  - ⇒ Überprüfen des Wahrheitsgehalts der Aussagen und Entlarven von beleidigenden Vorurteilen
- Erstellen einer „Schwarzen Liste“ von Schimpfwörtern, welche die Schüler in ihrer jeweiligen Sprache sammeln, aufschreiben und übersetzen
  - ⇒ Untersuchung ihrer Bedeutung und Wirksamkeit
  - ⇒ Entlarven der nicht zutreffenden Aussagen
  - ⇒ Erstellen einer Liste verbotener Ausdrücke (Schimpfwörter, Beleidigungen, Kraftausdrücke)
- Unterschiedliche Konnotationen von Begriffen und Bezeichnungen untersuchen, z. B. „Neger“, „Schwarzer“, „Migrant“, „Ausländer“, „Fremder“, „Gastarbeiter“
  - ⇒ Erarbeiten der Unterschiede
  - ⇒ Analyse der Nebenbedeutungen unter Bezug auf unterschiedliche Kontexte

- Analyse des öffentlichen Sprachgebrauchs in Politik und Gesellschaft (z. B. Wörter und Unwörter des Jahres)
- Analyse rassistischer, ausländerverunglimpfender Darstellungen in den Medien über eine gewisse Zeit sammeln und mit Kommentaren versehen (Wandzeitung)
  - ⇒ Diskussion der Frage, warum es immer heißt: „Türke ersticht Ehefrau“ (und nie: „Deutscher ersticht Ehefrau“)
  - ⇒ Wirkung solcher Überschriften erkennen
  - ⇒ Leserbriefe schreiben
- Vergleich deutscher und fremdländischer Sprichwörter und bildlicher Redensarten, z. B. Deutsch und Türkisch

Deutsche Redensart	Türkische Entsprechung	Wörtliche Übersetzung der türkischen Redensart
lange Finger machen	eli uzun yapmak	die Hand lang machen
in der Klemme sitzen	köşeye kısılmak	in eine Ecke gequetscht werden
Schwein haben	dört ayak üstüne düşmek	auf alle vier Füße fallen
ein Stein vom Herzen fallen	içinin rahatlaması	das Innere (Herz) beruhigen

## Fremdsprachen

Fremdsprachen bieten eine günstige Möglichkeit zum Einblick in fremde Kulturen und deren Wertvorstellungen. Zu denken ist hier an folgende Anwendungsformen:

- Vergleich von Feiertagen
- Reisen erzählen (Redewendungen; Potential der Schüler mit Migrationshintergrund nutzen), Postkarten schreiben
- Schüleraustausch
- Wer spricht welche Sprachen?
- Beschriftung des Schulhauses
- Weitere Kulturen (nicht nur USA, GB, ...)
- Lektüre
- Kontakt mit ausländischen Personen/Schülern
- Kulturelle Interpretation fremdsprachiger Texte, z. B.

*„European men carry parcels for their womenfolk, and when they see African men going empty-handed, and their women carrying all the parcels, they think this shows that black men show no courtesy to woman. Actually, their custom of going empty-handed and making women carry all the parcels, is their way of showing courtesy to woman: the idea is that the man must have his hands free to protect the woman in case both of them should meet any danger on the way.“*

## Mathematik

Selbst der Mathematikunterricht bietet gelungene Ansatzpunkte, die Ursprünge unterschiedlicher Rechenverfahren und mathematischer Erkenntnisse auf eine internationale Basis zu stellen:

- Dezimalsystem: Ursprung in Arabien
- Strahlensätze und Goldener Schnitt: Baukunst aus andern Ländern
- Satz des Pythagoras (aus Ägypten)
- Stochastik: Tschebischeff (Abschätzung)
- Textaufgaben (z. B. türkische Gewürzmischungen)

## Geschichte

Der Geschichtsunterricht bietet sich als Möglichkeit der Reflexion über die Begrenztheit des eigenen Lebens und die wandelnden Wertemuster in den unterschiedlichen historischen Epochen an. Themenfelder können hierfür unter anderem sein:

- Ägypter
- Multikultureller Staat Rom
- Berlin: deutsche Hauptstadt – drittgrößte türkische Stadt
- Verschiedene Länder/Kulturen Europas vergleichen
- Erstellen von Karikaturen: Bräuche der Mitteleuropäer heute im Klassenzimmer ausstellen (Verhalten beim Einkauf, bei Volksfesten, im Urlaub etc.) und kritisch hinterfragen
- ‚Spurensuche in der eigenen Familie‘: kulturelle Ahnenforschung (Fotoalben, Familienarchive etc.) auf der Suche nach unterschiedlichen kulturellen Einflüssen

## Erdkunde

Im Erdkundeunterricht kann ganz spezifisch auf die unterschiedlichen Herkunftsländer und ihre geographischen, klimatischen, kulturellen Besonderheiten eingegangen werden.

- Experten/Eltern aus anderen Ländern und Kulturen im Unterricht
  - ⇒ Fotos mitbringen (Wohnen, Klima, Vegetation ...)
  - ⇒ erzählen lassen
  - ⇒ Unterschiede zwischen Deutschland und Heimatland darstellen
- Länder zwischen Dürre und Flut
  - ⇒ Bedeutung des Wassers in den Ländern
  - ⇒ Vergleich der Niederschlagsmengen
  - ⇒ Wie nützen Menschen ihre Wasserstraßen?
  - ⇒ Bedeutung des Bades in verschiedenen Ländern
  - ⇒ Unterschiedliche Gewohnheiten bei der Körperpflege
- Unterschiedliche Einflüsse der Sonne auf die Lebensgestaltung
- Vergleich unterschiedlicher Tagesabläufe in verschiedenen Ländern
  - ⇒ Vergleich der Abhängigkeit von Lebensgestaltung und Klima

- ⇒ „Sonnenländer Europas“ für einen Urlaubsprospekt suchen
- ⇒ Kartenarbeit: Erstellen einer „Sonnenurlaubskarte“
- ⇒ Die „Siesta“
- ⇒ Der Sonntag: Sonnentag – Tag ohne Arbeit
- ⇒ Bräuche, Feiern und Sitten anlässlich eines bestimmten Sonnenstandes (z. B. Sonnenwendfeiern) durch authentische Berichte, Filme und Nachvollzug

## Biologie

Der Biologieunterricht bietet die Möglichkeit, die Bedeutung einer naturbezogenen und gesundheits- sowie umwelterhaltenden Lebensweise für das gesellschaftliche Überleben zu thematisieren. Folgende Themenfelder sind u. a. denkbar:

- Tiere und Pflanzen in anderen Ländern
- Seltene Arten international
- Umweltschutz weltweit
- Unterschiedliche Lebenserwartungen weltweit in Abhängigkeit von der Umwelt
- Maßnahmen zur Gesunderhaltung in unterschiedlichen Kulturen
- Geschlechtliche Rituale/menschliche Sexualität in der Diskussion unterschiedlicher Kulturen
- Immunkrankheiten und ihre Verbreitung/Hintergründe (z. B. AIDS)

## Religion

- Islam/andere Weltreligionen: Einbeziehen von Schülern mit Migrationshintergrund in den Religionsunterricht
  - ⇒ Besuch von Moscheen und anderen Gotteshäusern; Kennen lernen der spezifischen religiösen Rituale und ihrer Bedeutungen
- Schöpfung: andere Schöpfungsideen vorstellen und diskutieren
- ‚Theos Reise‘: Nachstellen der Reise des Jugendbuches durch die verschiedenen großen Weltreligionen im Schulhaus
- Einladen interessanter ausländischer Persönlichkeiten oder auch Deutscher mit besonderen Affinitäten zu anderen Religionen etc.
- Aufzeigen globaler interkultureller Interdependenzen
  - ⇒ Vergleich von Koran und Bibel
  - ⇒ Vergleich (und Erkennen erstaunlicher Gemeinsamkeiten) der Ankunft islamischer Theologie in Europa und christlicher Theologie in Amerika

## Sozialkunde

- Vernetzung der Welt (politisch)
- Fremde Währungen
- Gesetze (z. B. zur Einwanderung)
- Soziales Zusammenleben

- Einbringen von Vorurteilen über ausländische Mitbürger, ebenso von Vorurteilen der Ausländer über Deutsche sowie der eigenen Ängste
- Frauenberufe – Männerberufe (in verschiedenen Ländern)
- Hausarbeit in verschiedenen Ländern/ Frau und Mutter in der Familie
- Schulische und berufliche Bildung von Frauen und Mädchen
- Stellung der Frau in der Gesellschaft und Religion
  - ⇒ Diskussion, dass Verhalten auch kulturbedingt ist
- Vergleich verschiedener Verhaltensweisen je nach Kulturgebiet (Erörterung unterschiedlicher, kulturbedingter Kommunikationsmuster und ihrer Folgen in der Diaspora im Sinne des Vorurteils)
- Auf den Spuren berühmter Frauen

### **Kunst/Musik/Sport**

Im Kunst- und Musikunterricht lässt sich auf ethischer Basis eine angemessene Diskussion über die künstlerische sowie musische Behandlung von Themen wie ‚Liebe‘, ‚Tod‘ und ‚Lebenskonflikte‘ führen. Auch sind folgende Themenbereiche denkbar:

- Plakate gegen Ausländerfeindlichkeit entwerfen und gestalten
  - ⇒ Vernissage
- Kunstgeschichte: z. B. jüdische Malerei aus zweitem Weltkrieg; Bauwerke aus verschiedenen Ländern
- Lieder (zu Festtagen), Musik in verschiedenen Kulturen
- Instrumente: Herkunft klären
- Nationalhymnen
- ‚Multikulturelle Hitparade‘: Hits mit verschiedenen kulturellen Einflüssen erstellen/analysieren
- Vorurteile in Musiktexten aufspüren
  - ⇒ Ausländische Texte übersetzen
  - ⇒ Text, Musik und Wirkung analysieren
  - ⇒ Eigene Texte gegen Vorurteile schreiben und in einem Song/ in einem szenischen Spiel darstellen
- Spiele aus verschiedenen Ländern
- Tänze unterschiedlicher Länder/Kulturen behandeln und nachempfinden
- Sportgroßereignisse (z. B. Veranstalten einer grenzüberschreitenden „Schulolympiade“)
- Sportarten aus verschiedenen Ländern
- Fairness fördern

## Literatur

- Antor, Heinz (Hrsg.): Fremde Kulturen verstehen - fremde Kulturen lehren. Heidelberg 2007
- Auernheimer, Georg: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden 2008 (2. aktualisierte u. erweiterte Auflage)
- Hackl, Armin: Werteerziehung und Schulentwicklung. Konzepte schulischer Werteerziehung. In: Schulverwaltung Bayern, Heft 5(2012), S.135-138
- Haußmann, Werner: Interkulturalität und Werteerziehung. Unveröffentl. Manuskript o.J.
- Ladenthin, Volker/ Jürgen Rekus (Hrsg.): Werteerziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Aschendorff, Münster 2008
- Ladenthin, Volker/ Jürgen Rekus: Wie man an Schulen Werteerziehung implementieren kann – ein Vorschlag. In: Dies. (Hrsg.): Werteerziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Aschendorff, Münster 2008, S.62-65
- Latzko, Brigitte: Werteerziehung in der Schule. Regeln und Autorität im Schulalltag. Verlag Barbara Budrich, Opladen 2006
- LIFE: Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (hrsg. von der BMW Group). München 2007 (5.Aufl.)
- Rekus, Jürgen: Wozu wir Werte brauchen und was die Erziehung damit zu tun hat. In: Volker Ladenthin/ Jürgen Rekus (Hrsg.): Werteerziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Aschendorff, Münster 2008, S.4-16
- Standop, Jutta: Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Beltz, Weinheim/Basel 2005
- Volker Ladenthin: Werteerziehung als Aufgabe des Unterrichts. In: Volker Ladenthin/ Jürgen Rekus (Hrsg.): Werteerziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Aschendorff, Münster 2008, S.17-35

### Zum Autor:

#### **PD Dr. Stefan Seitz**

Nach dem Abitur 1984 Ausbildung zum Bankkaufmann, Zivildienst, Studium an der Universität Regensburg, Tätigkeit als Lehrer an Grund- und Hauptschulen (1992-2007), 1997 Promotion (Biographieverläufe türkischer Migrantenkinder. Pädagogische Untersuchungen zur veränderten Kindheit), 2003-2005 Abordnung an die Universität Regensburg (Lehrstuhl für Schulpädagogik), 2007 Habilitation (Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis?), seit 2007 Leiter des Praktikumsamtes Grund- und Mittelschulen an der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt

## **Amin Rochdi: Islamischer Unterricht in der Sekundarstufe I**

Es gibt nicht viele Fächer in der Geschichte, an welche bei ihrer Einführung so große Erwartungen gestellt wurden. Der Islamische Unterricht soll eine Brücke zwischen den Muslimen und der Mehrheitsgesellschaft sein und den Muslimen die Möglichkeit bieten, im Raum der öffentlichen Schule ihre Religion zu lernen, reflektieren und so ihren Beitrag zur Normalität eines in Deutschland beheimateten Islam zu leisten.

Der folgende Beitrag wird einen groben Überblick von den ersten Anfängen des Islam an der bayerischen Schule bis zur heutigen Form des Islamischen Unterrichts bieten. Darüber hinaus werden Inhalte, Probleme und Herausforderungen des neuen Faches beleuchtet.

### **Geschichte des Faches**

Der Islamische Unterricht, der seit dem Ministerbeschluss aus dem Jahr 2010<sup>3</sup> an den Schulen im Freistaat angeboten wird, ist die Weiterführung des sog. „Erlanger Modells“, das - wie es der Name vermuten lässt - seine Wurzeln in Erlangen hat. An der Grundschule an der Brucker Lache in Erlangen wurde ab 2003 das „Erlanger Modell“ erprobt, welchem ein Lehrplan zu Grunde lag, der von Experten aus dem Kultusministerium und Wissenschaftlern sowie Vertretern der lokalen Moscheevereine erstellt wurde. Dieser Religionsunterricht hatte

„ausgehend von den unterschiedlichen Voraussetzungen [...] die Aufgabe, den Kindern erste Grundlagen ihrer eigenen Religion im Sinne sicherer Bezugspunkte für die religiöse Selbstverortung zu vermitteln, [...da] Kinder dieses Alters ein natürliches Interesse an existenziellen Fragestellungen [mitbringen]. Sie philosophieren gerne und wollen wissen, warum es das Leben und den Tod gibt, wer der Mensch ist und was ihn zum Menschen macht. Sie fragen nach Maßstäben für das Gute und das Böse und für Gerechtigkeit und Frieden und sind auf der Suche nach sinnhaften Ordnungsbezügen, die ihnen ein Angebot machen sich einzugliedern [...] Der Islamunterricht zielt ab auf eine religiöse Identität, die sinnvoll in das Leben der Kinder eingebettet ist und ihnen hilft, sich als Teil der Schöpfung zu begreifen sowie Verantwortungsbereitschaft und eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln [...].“<sup>4</sup>

Ausgehend von den ersten Erfolgen und der positiven Resonanz des Schulversuchs, entwickelte man in den Folgejahren ein weiteres Fachprofil, das nun den Unterricht in der Sekundarstufe I ermöglichte. Später wurde dieser ursprünglich für die Hauptschule konzipierte Lernplan auch für die anderen Schularten (Realschule und Gymnasium) zugelassen. Für die Sekundarstufe I wird die Hauptaufgabe des Islamischen Unterrichts wie folgt definiert:

„Als übergeordnetes Leitziel des Islamunterrichts gilt, die Begegnung zwischen muslimischen Schülerinnen und Schülern und der Religionslehre des Islam so zu arrangieren, dass die für eine freie individuelle Orientierung und Glaubensentscheidung notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt und geschult werden [...]. Als wesentliches hermeneutisches Leitprinzip gilt auch für den Islamunterricht, was für die islamische Theologie insgesamt gilt: Aussagen des Korans sollen zuerst in ihrem historischen Bezug gesehen werden. Das wortwörtliche Schriftverständnis tritt in der

---

<sup>3</sup> Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 15. Januar 2010 Az.: III.7-5 S 4402.2-6.422

<sup>4</sup> Genehmigter Lehrplan für den Modellversuch „Islamischer Unterricht“ Jgst. 1-4.

heutigen Koranhermeneutik als theologischer Disziplin gegenüber dem Sinn erschließenden und dem an der Situation und dem Werteverständnis orientierten Schriftverständnis in den Hintergrund (vgl. hierzu die Lehrplaneinheiten 7.5 und 9.5). Mögliche korrelative Aktualisierungen orientieren sich an diesem Leitprinzip [...].“<sup>5</sup>

Bereits im Jahr 2007 wurde die Geschwister-Scholl-Realschule Nürnberg auf das Projekt aufmerksam und aufgrund der hohen Zahl an Muslimen an der Schule wurde zum Schuljahr 2007/08 das Fach zum ersten Mal an einer Realschule eingeführt. Inzwischen wird an mehr als 250 Schulen bayernweit das Fach angeboten. Hierbei handelt es sich um ein Angebot, welches die muslimischen Schüler anstatt des ansonsten verpflichtenden Ethikunterrichts mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten wahrnehmen können.

### **Wichtigkeit des Faches**

Die Zahl der muslimischen Schülerinnen und Schüler in Bayern wird derzeit auf rund 110000 geschätzt. Nicht nur in den bayerischen Ballungszentren besuchen immer mehr Schülerinnen und Schüler die Schulen, die einen muslimischen Hintergrund besitzen. Gerade bei Jugendlichen islamischen Glaubens spielt die Religion in der Adoleszenz als sinnstiftendes, aber auch sozialisierendes Element eine wesentliche Rolle. Dies geschieht unabhängig von der religiösen Einstellung im Elternhaus. Manchmal sind dies Versuche, sich mit der eigenen Herkunft auseinanderzusetzen und so die persönliche Identität zu finden. Es gibt für muslimische Heranwachsende nicht viele Möglichkeiten den Spagat zwischen der Welt der Eltern und dem Leben im Hier und Heute in Worte zu fassen und zu thematisieren. Der Islamische Unterricht schafft hier einen Diskursraum, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht im normalen Schulbetrieb ihre Religion zu reflektieren und mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen. Im Islamischen Unterricht begleiten die Lehrkräfte den Prozess der Begegnung zwischen den jungen Muslimen und der Religionslehre des Islam, sodass eine freie individuelle Orientierung und Glaubensentscheidung möglich ist. Zudem ist ein weiterer wesentlicher Bereich des Faches die Kenntnis über andere Religionen. Das schafft Gesprächsanlässe zwischen den Lerngruppen der Religionen, aber auch auf dem Pausenhof. Verstärkt berichten Lehrkräfte davon, dass an Schulen, an welchen „Islam“ als gleichwertiges Schulfach unterrichtet wird, der Islam als normaler Bestandteil des Schullebens von allen Teilnehmenden der Schulgemeinschaft wahrgenommen wird.

Hier werden Kompetenzen geschult, welche für die Heranwachsenden auf das Leben und den Beruf in einer globalisierten Welt unabdingbar sind: Aus der Kenntnis des Eigenen heraus das Lernen übereinander, voneinander und miteinander.

---

<sup>5</sup> Genehmigter Lehrplan für den Modellversuch „Islamischer Unterricht“ Jgst. 5-10.

Jahrgangsstufe/ Themenbereiche	In Gemeinschaft leben	Glaubenslehre	Religiöses Leben	Geschichte und Geographie des Islam	Koran und Hadith	Propheten	Andere Religionen
5	Miteinander leben und füreinander eintreten	Unser gemeinsames Bekenntnis (Schahada), Was der Islam über Gott lehrt	Feste, Die Moschee	Mohammed in Medina	Koran (Aufbau), Im Original kennen (107, 112)	Gott teilte sich den Gesandten mit	Judentum und Christentum
6	Friedliche Konfliktbewältigung	Glaube an die Engel	Das Gebet (sala und dua)	Die ersten Kalifen	Koran (Bedeutung), Im Original kennen (96, 97)	Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Propheten	Weltreligionen im Alltag (Symbole, Gebete, Feste)
7	Verantwortung für sich und andere übernehmen	Glaube an die Bücher	Das Fasten / Der islamische Kalender	Die großen Kalifate, Zeit der Kreuzzüge, Entfaltung islamische Kulturräume	Zentrale Themen des Koran, Prophetenwort als Grundlage der Sunna, im Original kennen (101, 103)	Sozialer Aufruf der Gesandten	Das Christentum
8	Freundschaft und Liebe erfahren, Gleichberechtigung, Leben zwischen Sucht und Sinn	Glaube an die Gesandten	Hilfe für die Bedürftigen (saka und sadaqa)	Muslime in Europa/Spainien (Andalusien)	Textarten (Berichte, Gleichnisse, Erzählungen...), Im Original kennen (95, 102, 104)	Gott schenkt Weisheit	Das Judentum
9	Verantwortung übernehmen in Ehe und Familie, Menschenwürde und Menschenrechte	Glaube an das Leben nach dem Tod	Walfahrt (hadsch)	Muslime in unterschiedlichen kulturellen Kontexten, Geschichte der Muslime in Deutschland	Die Bedeutung des Korans und Vorbildfunktion Muhammads, im Original kennen (2:255, 108, 109, 110)	Frauengestalten in Prophetenerzählungen	Die monotheistischen Weltreligionen, Religiöser Extremismus
10	Verantwortung und Selbstbestimmung, Mensch und Macht	Bestimmung und Freiheit, Dankbarkeit (shukr) und Geduld (sabr)	Persönliche Frömmigkeit als Lebenshilfe	Die Gestalt des Islam in verschiedenen Regionen	Koran und Wissenschaft, im Original kennen (2:284-286, 113, 114)	Herrschaftskritik und Aufruf zu sozialer Verantwortung im Islam und in anderen Religionen	Vergleichende Übersicht über Lehre und Praxis verschiedener Religionen

## Welche Rolle könnte der Islamische Unterricht für die Entwicklung der Islamischen Theologie in Deutschland spielen?

Der Islamische Religionsunterricht als neues Fach hat bereits vor seiner flächendeckenden Einführung große Aufmerksamkeit in den Medien, der Politik und in der Gesellschaft erlangt. Das hat mit den hohen Erwartungen an dieses Fach zu tun. Einer dieser Erwartungshorizonte lässt sich gegenwärtig mit dem Begriff „islamische Theologie“ ganz gut fassen: Dabei geht es um die Frage, welche Gestalt der Islam als Lehre in spezifischen Kontexten wie zum Beispiel als Schulfach, als Alltagskultur von Musliminnen und Muslimen, unter dem Eindruck von Migration oder im Zuge seiner Institutionalisierung annimmt; es geht sozusagen um den Islam an sich. Versucht man, sich dem Fach aus der Richtung einer „islamischen Theologie“ zu nähern, stellt man zunächst fest, dass „Theologie“ ein Begriff ist, den man nicht bedenkenlos ins Arabische übersetzen kann. Dennoch wird er derzeit überraschend häufig benutzt. Fragt man Muslime nach ihrem Verständnis von Theologie, so erhält man viele unterschiedliche Antworten. Daher stellt sich die Frage, was eigentlich mit islamischer Theologie gemeint sein könnte. In der islamischen Welt werden Religionsgelehrte maßgeblich über ihre theologische Denkkultur beziehungsweise ihre theologische Schule identifiziert, also gleichsam über ihren Stallgeruch: Wer war ihr Lehrer (Lehrerinnen kommen hier nicht vor), welche Bücher haben sie gelesen, welche Institution formaler Religionsgelehrsamkeit haben sie besucht? Das mag als Resultat der Existenz vier sunnitischen Rechtschulen angesehen werden, aber man kann das auch umkehren: Der Befund, dass heute noch von unumstößlich anerkannten sunnitischen Rechtsschulen die Rede ist, hat mit diesem Phänomen der gesicherten Herkunft einer Lehrmeinung zu tun, vergleichbar einem Herkunftscode.

Man kann darüber streiten, ob diese Sicht der Dinge etwas mit Theologie zu tun hat, so wie man sie sich wünscht: den eigenen Bestand an Tradiertem intelligent, kritisch und progressiv und nicht bloß kulturkonservativ in den Blick nehmend, als Rede von Gott aus der Betroffenheit heraus, sich der Probleme der Menschen annehmend.

Theologiegeschichtlich unbestritten sind die Prozesse, nach welchen religiöse Lehrmeinungen bislang konturiert und tradiert wurden: Ein bestimmtes Problem in einer bestimmten Situation führt zu einer bestimmten Anfrage des Betroffenen an den Religionsgelehrten. Dieser sucht nach Antworten früherer Rechtsgelehrter, bevor er seine Meinung begründet. Basis dieses Vorgehens ist die Annahme, der Islam sei von Muhammad als vollendetes System für alle Menschen an allen Orten zu allen Zeiten hinterlassen worden. Deshalb sei, was von den Altvorderen<sup>6</sup> so ausgedacht wurde, normativ. Schließlich habe man früher bereits alle Eventualitäten im Blick gehabt, und es bestehe nun wenig Anlass zu Neuerungen. Besonders in der sunnitischen Tradition der Rechtsfindung ist die Übernahme bereits bestehender Auslegungen aus autoritativen Rechtsquellen (arab. *taqlīd*) eine seit dem 10. Jahrhundert von Theologen geforderte und seitdem praktizierte Methode, Antworten auf theologische Fragen zu finden. Daneben steht der sog. *idschtihād*, die „Anstrengung“ zur selbstständigen Auslegung von Koran und Prophetenwort sowie die Auffassung beispielsweise des Religionslehrers als *mudschtahid binafsih*, sozusagen als derjenige, der selbst die Autorität besitzt, eigene religiöse Urteile zu treffen. Demgegenüber kann es passieren, dass *taqlīd* als „blinder Konformismus“ verstanden wird. Es ist wohl den starken gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Veränderungen zu verdanken, dass *idschtihād* zunehmend an Boden gewinnt. Motor dafür ist das gemeinsame, auf vereinbarte Ziele hin gerichtete Ringen um Lösungen für Probleme, die einer Lösung bedürfen (arab. *idschmāʿ*). Dabei geht es nicht einfach darum, *taqlīd* ins Museum zu verweisen: Zu einer modernefähigen Theologie

---

<sup>6</sup> Mit Altvorderen ist die erste Generation der Muslime des 7. Jahrhunderts gemeint.

gehört dazu, den eigenen Bestand an Traditionen kritisch zu reflektieren. Das kann man nicht, indem man ihn negiert. Vielmehr sind beide theologischen Diskursprinzipien in ihrer simplen Gegenüberstellung anachronistisch, denn neben der kritischen Reflexion geht es auch darum, das Ausufern theologischer Einzelmeinungen auf ein vernünftiges Maß zu reduzieren, die mit dem Anspruch auf Lehre formuliert werden. Deshalb liegt, wenn heute unter Muslimen von Theologie die Rede ist, die Betonung auf dem Aspekt der gemeinsamen Anstrengung, oder, wenn man so will, auf der interdisziplinären Expertise. Trotzdem scheint heute der Rückgriff auf die gesichert tradierte, da schriftlich kanonisierte Rechtsauslegung für viele Islamgelehrten wieder die bevorzugte Gangart zu sein, sich im Islam und mit dem Islam zurechtzufinden. Einer Renaissance konservativer Gelehrsamkeit gleich lässt sich heute unter praktizierenden Muslimen seltsamerweise eine erhöhte Akzeptanz von *taqlīd* beobachten. Im Unterricht äußert sich so etwas in Rückfragen der Schülerinnen und Schüler, deren Religion lediglich aus Geboten und Verboten besteht nach Dingen, die im Islam erlaubt (arab. *halal*) oder verboten (arab. *haram*) sind.

Das mag auch erklären, warum die so genannte *Ilmihal*-Literatur innerhalb der islamischen Gemeinschaften so viel Zuspruch erfährt. In diesen Büchern, die auch als „islamische Katechismen“ beschrieben werden, finden sich zu alltäglichen Anfragen von Muslimen Antworten, die schon mal auf einer Rechtsmeinung (arab. *fatwā*) aus dem 9. Jahrhundert n. Chr. basieren können. Das Problem liegt dabei weniger darin, dass derlei Texte überhaupt kursieren: Einiges von dem, was die Altvorderen zu sagen hatten, klingt intelligenter als manche moderne Auslegung, der nicht mehr zu entnehmen ist als dass sie dem Zeitgeist huldigt. Kritisch wird die Sache nur, wenn in solchen Texten ungefiltert eine gültige Handlungsanweisung für die Jetztzeit gesehen wird, wenn also versäumt wird, solche Texte an ihren historischen Entstehungskontext zurückzuführen. Denn interessant ist hier weniger, was sie nun konkret aussagen – dazu reicht nicht selten auch der gesunde Menschenverstand. Es bedarf zum Beispiel keiner theologischen Begründung, warum eine Frau während der Entbindung nicht zum Gebet aufstehen muss, wenn sie den Gebetsruf hört. Wichtiger ist die Analyse der Denkprinzipien und Argumentationsstrategien, die zu bestimmten Aussagen geführt haben – durchaus auch kulturraumspezifischer Art. Diese kritisch zu diskutieren wird gegenwärtig innerhalb muslimischer Religionsgelehrsamkeit oftmals vernachlässigt. Ein Beispiel dafür, welche Schwierigkeiten dadurch entstehen können, stellt die von der Presse als „Kamel-Fatwa“ bezeichnete Stellungnahme eines damals in Hessen wirkenden Muslims aus dem Jahr 1998 dar: Mit dem Hinweis auf die Strecke einer „Tagesreise eines Kamels“ (veranschlagt mit 81 Kilometern), wie sie in einem überlieferten Prophetenwort vorkommt, widerspreche eine Schulfahrt (Spanien als das Ziel des Aufenthalts ist weiter als 81 Kilometer vom Wohnort der Schülerin entfernt) den islamischen Regeln, es sei denn, die Schülerin habe einen männlichen Schutzbegleiter an ihrer Seite. Inzwischen finden sich unzählige Fatwa-Datenbanken<sup>7</sup> im Internet, die Intelligenteres bereithalten. Dennoch ist ihnen gemein, dass sie den *taqlīd*, missverstanden als Geisteshaltung religiöser Gehorsamkeit sozusagen voraussetzen – das stellt nachgerade ihre Legitimation als spezifisch religiöse Literaturgattung dar. Progressive theologische Gutachten, die sich da an einen neuen Zugang heranwagen, indem sie genau diese Systematik in Frage stellen, werden von der etablierten und institutionalisierten Religionsgelehrsamkeit ins Abseits gestellt; Plausibilität und situative Angemessenheit werden durch Formalismus und Traditionalismus verdrängt. Das wurde besonders deutlich, als es im Jahr 2005 auf internationaler Fatwa-Ebene um die Frage ging, ob eine Frau vor einer Gemeinschaft aus Frauen und Männern am Freitag predigen und dann auch noch ihr gemeinsames Gebet leiten darf. Das Problem ist klar: Wenn man das islamische Recht, die Scharia, als eine Art Fundus im Sinne einer Sammlung von Präzedenzen

---

<sup>7</sup> Die hier in der Rede stehenden Fatwa-Datenbanken ermöglichen es einem Muslim über Suchmaschinen juristische Antworten von Gelehrten zu erhalten. Diese Art der Informationsvermittlung bei theologischen Gutachten entspricht nicht den ursprünglich tradierten Regeln solcher Fatwas, da hier normalerweise der Fatwa-Gebende, der Mufti, die Situation bzw. den Lebensumstand des Fatwa-Suchenden kennen und in sein Urteil mit einfließen lassen muss.

beschränkt, vernachlässigt man die über Jahrhunderte gut funktionierenden Regeln der Rechtsfindung, wie zum Beispiel die Anpassung an kulturgesellschaftliche Gegebenheiten. Die latente und nicht verklärungsfreie Rückwärtsgewandtheit auf das, was mal angesagt war, trägt zu den großen theologischen Fragen, die sich durch aktuelle Herausforderungen stellen, wenig bei, und in pädagogischen Feldern wie der Schule muss hierauf reagiert werden. Die Islamische Religionspädagogik muss ihre eigene theologische Expertise betreiben – auch in Fragen, die unter Muslimen kontrovers diskutiert werden (Wie weit darf ich in der Koranarbeit im Unterricht gehen?) oder die im eigentlichen Sinne theologische Fragen sind und die längst nicht so geklärt sind wie Muslime das erwarten (Wo befindet sich das Paradies – oder ist die Frage schon falsch gestellt?). Hier ist die Fachdidaktik nicht etwa Vermittlungswissenschaft (vgl. Behr, Harry Harun (2010): Zukunft der Islamischen Religionspädagogik, 23-32). Aus pädagogischer Sicht gibt es nur die Möglichkeit, islamische Theologie als den Rahmen zu sehen, in dem die Lehrkraft mit muslimischen Schülerinnen und Schülern über ihre Fragen und Ideen spricht, die sie so nur im Diskursraum eines schulischen Unterrichts stellen möchten. Daher muss die Frage lauten: Was kann ein theologisch fundierter Islamischer Religionsunterricht an der öffentlichen Schule leisten, um Lösungen für heutige Probleme zu finden, die (muslimische) Schülerinnen und Schüler in Deutschland beschäftigen? (vgl. Rochdi, Amin und Rochdi, Emel (2007): Schülerfragen im Islamischen Religionsunterricht, ZRLI, S. 22-28). Islamische Theologie erschöpft sich also nicht in der Inanspruchnahme historischer Quellen und in naiver Korrelationsdidaktik. Koran und Prophetenwort (arab. *hadīth*) sind historische Quellen. Das tut ihrer religiösen Bedeutung ja keinen Abbruch. Im Gegenteil: Mehr über die wirkliche Entstehungsgeschichte zu kennen, als was die Legende verrät, ist dazu geeignet, die spirituelle Erfahrung zu vertiefen. Je mehr ich hier dem Koran entlocke, desto näher rückt er mir. Es kann nicht mehr als die einzig legitime theologische Strategie akzeptiert werden, wenn auf eine aktuelle Frage geantwortet wird, es gebe da einen Hadith, in dem Muhammad dies oder das gesagt habe. Ein theologischer Satz muss zuerst durch bewusste Entscheidung begründet werden, der Sach- und Vernunftargumente zugrunde liegen. Dass in diesem Prozess auf die alte Präzedenz geblickt wird, ist notwendig und legitim, nicht aber die bedenkenlose Übernahme der ihr zugeschriebenen Normativität, die oft vorrangig an Hand der zeitlichen Nähe ihres Urhebers zu Lebzeiten Muhammads bemessen wird. Diese Aspekte haben bei den klassischen Rechtsgelehrten sehr wohl eine Rolle gespielt, das wird nur heute oftmals vergessen. Man kann sich nicht immer auf vorhergehende islamische Antworten beziehen, sondern muss in seinem aktuellen Umfeld zu einer eigenen Entscheidung innerhalb des muslimischen Diskurses kommen. Das wird vor allem im Kontext der Schule lebendig vor Augen geführt, wo muslimische Schülerinnen und Schüler mit einem persönlichen Orientierungsinteresse an Problemstellungen herantreten. Hier darf man als Lehrkraft nicht in die Rolle des Predigers verfallen, der sich auf Gelehrte des letzten Jahrtausends beruft und mit dieser Scheinautorität Meinung verkündet, anstatt zur Meinungsbildung beizutragen. Dabei ist es egal, ob es um große oder kleine Fragen geht, um den Weltfrieden oder um den Turnunterricht während des Fastenmonats Ramadan; auch das „Unerhörte“ wie die Frage eines Homosexuellen nach dem Heil im Jenseits oder „heiße Eisen“ wie der Nahostkonflikt gehören dazu. Im Gegenteil, es sind gerade die Themen, die normalerweise nicht in der Moschee oder daheim gestellt werden, welche die Schülerinnen und Schüler anregen. Deshalb kommen auch diejenigen neugierig zum Islamunterricht, die meinen, schon alles zu wissen, weil sie am Wochenende in der Moschee einen Religionsunterricht besuchen, der ihrer Meinung nach alle religiösen Fragen „richtig“ beantwortet. Dabei fordern sie nicht „fertige“ Antworten, sondern sie wollen, wie in anderen Fächern auch, die Genese der Lösung mit verfolgen und eigene Erfahrungen einbringen können und zur Diskussion stellen. Was als theologischer Lehrsatz formuliert wird, muss plausibel begründet sein, um im Klassenzimmer oder auch im Alltag standhalten zu können (vgl. Rochdi, Amin und andere (2011):

Das ist unser Fach, IZIR, S. 10-21). Was diskutiert wird, soll in seinem Ergebnis zum sittlich Guten führen, unbeschadet der Frage nach den konkreten Inhalten oder Kompetenzen. Das ist hier weniger als Anspruch zu verstehen, der auf den Kantschen Grundriss sittlicher Erziehung verweist, sondern als pädagogische Notwendigkeit: Islamischer Religionsunterricht ist bildender und erziehender Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht gegen die anderen Instanzen religiöser Miterziehung, das Elternhaus und die Moschee, aufgewiegelt werden. Aber ihnen muss klar werden, dass eine persönliche Meinung auch persönlich vertreten werden muss, und dass es dabei klug ist zu wissen, wo sich die Mitte des consensus communis der Muslime befindet. Islamische Theologie fängt oft mit dieser Standortbestimmung an. Abschließend soll für die theologische Arbeit im Rahmen von Schule und Unterricht formuliert werden, was die Praktiker bewegt: Wer mit Schülerinnen und Schülern aus ihrer aktuellen Lebenssituation heraus an Lösungen für ihre Probleme arbeitet, macht die Erfahrung, dass zwei Schüler zu unterschiedlichen, ja entgegengesetzten Ergebnissen gelangen. Deshalb ist es wichtig, das Unterrichtsgespräch nicht zwanghaft auf ein vordergründig islamisch richtiges Ergebnis hinzubiegen, sondern den Schülerinnen und Schülern das Recht auf Unentschlossenheit wie auch auf Distanz zum Unterrichtsgegenstand einzuräumen: Die theologischen Prinzipien des Islamischen Religionsunterrichts (Behr, Harry Harun (2008): Alternative 5 Säulen, ZRLI, S. 7-16) wie auch seine Diskursprinzipien sind zustimmungspflichtig. Wenn untereinander wie auch zu Hause diskutiert wird, was im Unterricht zur Sprache kam, ist ein wichtiges Bildungsziel des Islamischen Religionsunterrichts bereits erreicht: die Schaffung einer neuen Diskurskultur. So lässt sich vermitteln, dass islamische Theologie nicht etwas Abstraktes und Altmodisches darstellt, sondern ein Instrument, das eigene Leben unter sich veränderten Perspektiven wahrzunehmen und auch zu unkonventionellen Lösungen zu gelangen. Motor ist hier nicht zuletzt die Möglichkeit des Islamischen Religionsunterrichts, seine kognitiven, emotionalen, ästhetischen und handlungsleitenden Dimensionen mit derjenigen des religiösen Erlebens zu verbinden. Islamische Theologie, und das kann sie von der Pädagogik lernen, ist nicht die Sache des Kopfs allein.

### **Verwendete Literatur:**

Behr, Harry Harun (2008): Die anderen fünf Säulen des Islams. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts, in: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam 8, Nürnberg 2008, S. 7-16.

Behr, Harry Harun (2010): Worin liegt die Zukunft der islamischen Religionspädagogik in Deutschland? In: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam 10, Nürnberg 2010, S. 22-32.

Behr, Harry Harun (2008): Die anderen fünf Säulen des Islams. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts, in: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam 7, Nürnberg 2008, S. 7-16.

Rochdi, Amin und Rochdi, Emel (2007): „Bin ich hier richtig?“ – Eine Erhebung der Schülerinteressen im islamischen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam 6, Nürnberg 2007, S. 22-28.

Rochdi, Amin und andere (2011): "Das ist unser Fach!" Ein Seminarbericht, in: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam 10, Nürnberg 2008, S. 10-21.

### Zum Autor:

**Amin Rochdi** ist Realschullehrer an der Werner-von-Siemens-Realschule Erlangen für die Fächer Deutsch, Geschichte und Islamischer Unterricht. Er forscht am Interdisziplinären Zentrum für Islamische Religionslehre der Universität Erlangen-Nürnberg zu Fragen der religiösen Sozialisation junger Musliminnen und Muslime in Deutschland, zur Didaktik der Textarbeit mit dem Koran im Unterricht und zum Fachprofil Islamischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe.

### 3. BILDUNGSERFOLG DURCH ELTERNARBEIT

#### ***Ilknur Kaynak, Vasiliki Dourakaki, Amin Rochdi: Interkulturelle Elternarbeit - Mit Schwerpunkt auf Kontakten mit Eltern aus dem südländischen Raum***

*Ein türkischer Vater hat sich mit einer anderen Schülermutter zur Sprechstunde angekündigt. Es gab Probleme in der Nachmittagsbetreuung des Gymnasiums. Die pädagogische Betreuerin, die keine Lehrkraft ist, habe seine Tochter, eine Fünftklässlerin, beleidigt. Der Ausspruch lautete: „Immer dieser Ärger mit den Türkenmädchen.“ Der Vater befürchtet nun, dass sein Kind in einem rassistischen Umfeld zur Schule gehe und möchte seine Bedenken äußern. Die Klassenleitung hat angeboten, in diesem Gespräch zwischen dem Vater und der Betreuerin zu vermitteln.*

Diese Situation ist authentisch aus dem Schulalltag gegriffen und stellt eine echte Herausforderung dar. Dabei ergeben sich im Vorfeld viele Fragen:

Spricht man das Problem direkt an? Wie ist es einzuschätzen, dass der Vater nicht allein zum Gespräch erscheint? Wie soll das Gespräch verlaufen, wenn der Vater nur sehr schlecht Deutsch spricht? Wie kann man den Bedenken des Vaters begegnen, ohne dass das Gespräch in Missverständnissen endet oder eskaliert?

Dieser Aufsatz möchte darauf Antworten sowie praktische Hilfestellungen geben und gliedert sich in folgende Punkte:

1. Warum interkulturelle Elternarbeit?
2. Was sind Gesprächshemmnisse in der interkulturellen Elternarbeit?
3. Was sind Gesprächsförderer in der interkulturellen Elternarbeit?
4. Wie sieht es in der Praxis aus?
5. Welche Handlungsempfehlungen für die interkulturelle Elternarbeit gibt es?

#### **Zu 1. Warum interkulturelle Elternarbeit?**

Unbestritten ist, dass die Partizipation der Eltern in beträchtlichem Maße zum Schulerfolg und zu einer günstigen Entwicklung der Kinder beitragen kann:

Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eng mit der Schule kooperieren, erzielen häufig bessere Noten und entwickeln eine positive Einstellung zur Schule. So bewältigen sie auch Übergänge, z. B. zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule, wesentlich leichter. Auch erzielen diese Schülerinnen und Schüler höhere und bessere Abschlüsse, schmieden realistischere Pläne für ihre Zukunft und absolvieren häufiger ein Studium. Sie sind sogar zu geringeren Anteilen Schulabbrecher.

All dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte, deren geringer Schulerfolg häufig auf Diskrepanzen zwischen ihrem schulischen und familiären Kontext zurückzuführen ist. Gleichwohl stellen sich hier zwei entscheidende Fragen: Welches Konzept von Elternarbeit ist geeignet, um das „kulturelle Kapital“ des Elternhauses möglichst vollständig zu mobilisieren? Wie kann man ungünstige Einflüsse im weitesten Umfang kompensieren?

Das Potential von Elternarbeit hängt entscheidend davon ab, welche Zielsetzung sie verfolgt. Elternarbeit bleibt noch im Vorfeld stecken, wenn sie lediglich auf häufige und freundliche Kontakte der Eltern zur Schule ihrer Kinder abzielt. (Sacher (2012) 302)

Die gute Nachricht ist: Eltern mit Migrationsgeschichte ist es genauso wichtig wie allen Eltern, von den Lehrkräften informiert zu werden. Und sie schätzen es, wenn die Lehrkraft von ihnen Informationen über ihr Kind erfragt. Die Eltern finden den Informationsaustausch mit der Schule genauso nützlich und haben Interesse am Bildungserfolg ihres Kindes.

Die Praxis zeigt hingegen: Der Informationsfluss und die Kontaktaufnahme zwischen Elternhaus und Schule verlaufen nicht immer optimal.

Auffallend ist, dass Eltern mit Migrationsgeschichte doppelt so häufig „Gruppenkontakter“ wie die übrigen Eltern sind. „Gruppenkontakter“ besuchen fast nur Elternabende und scheuen den Kontakt des Einzelgesprächs. Diese Eltern nutzen die persönlichen Kontakte im geringeren Maße, d.h. sie rufen seltener bei Lehrkräften an oder sie sprechen die Lehrkraft kaum spontan an. Einige Kontakte allerdings gestalten Lehrkräfte zu Eltern mit Migrationsgeschichte auch anders: Sie sprechen diese Eltern seltener bei zufälligen Begegnungen an und sie laden sie nicht so oft zu Elternstammtischen ein. Stattdessen bitten sie die Eltern öfter zu Dreiergesprächen zusammen mit dem Kind, das dann unter Umständen dolmetschen muss. Eltern mit Migrationsgeschichte werden von den Lehrkräften häufiger als die übrigen Eltern über das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht informiert. Lehrkräfte erkundigen sich bei ihnen vermehrt über die Freizeitinteressen und den Medienkonsum der Kinder, über das soziale Umfeld der Kinder oder über die zu Hause praktizierte Erziehung. Dabei wünschen sich Eltern mit Migrationsgeschichte stärker als die übrigen ein Ansprechen folgender Themen:

- Integration behinderter Schülerinnen und Schüler
- Fragen der Schullaufbahn und der Berufswahl
- Hilfestellungen für Kinder mit Migrationsgeschichte

Tatsächlich ziehen Familien mit Migrationsgeschichte weniger Nutzen aus der Beteiligung bei Nachhilfe, Förderunterricht und schulischer Hausaufgabenbetreuung. (Sacher 2007) Alles in allem besteht Interesse und ein guter Wille – im Elternhaus und bei den Lehrkräften gleichermaßen. Nur ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen scheint noch zu fehlen. Wie lässt sich also interkulturelle Elternarbeit optimieren, damit sie letztlich den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien zugute kommt?

## **Zu 2. Gesprächshemmnisse in der interkulturellen Elternarbeit**

Die Notwendigkeit der Elternarbeit schließt allerdings einige Problemfelder und Verhaltensweisen, die zu beachten sind, nicht aus. Im Folgenden wird zunächst auf Stolpersteine in Elterngesprächen und Informationsveranstaltungen eingegangen.

### **2.1 Elterngespräche in der Schule**

- Ein konfrontatives, problemorientiertes Vorgehen („Gut, dass Sie endlich gekommen sind. Wir müssen reden.“) oder sofortige Schuldzuweisungen („Ihr Kind macht nie mit.“) verhindern ein offenes, konstruktives Gespräch.
- Die alleinige Verwendung von Fachtermini („Ordnungsmaßnahme“, „Legasthenie“, „Inklusion“, „Disziplinausschuss“) verunsichert Eltern.
- Sitzt die Lehrkraft defensiv hinter dem Schreibtisch, so stellt dies eine ungünstige Sitzordnung im Klassenzimmer oder Elternsprechzimmer dar, da er/sie dadurch seine/ihre Amtsautorität betont. Dies wiederum schreckt die Eltern unterschwellig ab.

- Das Anstellen von Verallgemeinerungen („Alle griechischen Schüler sind überfordert.“) und Vergleichen („Die türkischen Kinder müssen sich mehr anstrengen als die deutschen.“) ist unangemessen und führt zu Missverständnissen.
- Das Aussprechen unerfüllbarer Versprechungen („Wenn ihr Kind immer fleißig lernt, wird sie Ärztin oder wenigstens Juristin.“) führt zu späteren Enttäuschungen seitens der Eltern.
- Das explizite Anzweifeln der Werte und Normen des Elternhauses („Das ist sicher bei Ihnen so, aber bei uns in Deutschland gibt es so etwas nicht.“) ist definitiv einer der schwersten Fauxpas, welchen man im Elterngespräch begehen kann. (Toprak (2004) 63ff.)

## 2.2 Informationsveranstaltungen in der Schule

- Der klassische Elternabend (Die Klasseleitung berichtet im Frontalstil über die Klassensituation. Die Eltern sitzen in den Stuhlreihen hintereinander, auf den Plätzen ihrer Kinder. Nach und nach kommen die Fachlehrkräfte „kurz vorbei“) (Oechslein, (2011) 243) ist sicherlich kein Plenum, in dem ein wahrer Dialog zwischen Elternschaft und Lehrkräften entsteht. Es ist auch eher unwahrscheinlich, dass sich Eltern mit Migrationsgeschichte hier zu Wort melden werden.
- Moderierte Elternabende mit Einsatz interaktiver Methoden („Gehen Sie in eine Gruppe. Bearbeiten Sie die Fragestellung. Halten Sie Ihr Brainstorming auf einem Plakat fest. Bestimmen Sie einen Gruppensprecher zur Präsentation in 10 Minuten.) kann ebenso eine Überforderung für die Eltern mit (und ohne) Migrationsgeschichte darstellen, die nicht an solche Methoden gewöhnt sind und unter Umständen noch mit Sprachschwierigkeiten zu kämpfen haben.
- Die Informationsabende an Schulen, z. B. an der Grundschule zum Übertritt an eine weiterführende Schule oder z. B. an der Realschule zur Wahl der diversen Schulzweige, finden häufig in der Aula durch einen Experten statt. Auch wenn es für Eltern natürlich möglich ist, in diesem Rahmen Fragen zu stellen, so schreckt das Reden im Plenum (nicht nur) Eltern mit Migrationsgeschichte ab. Folglich bleiben Fragen offen.
- Unflexible Termine für Informationsveranstaltungen („Die Elternabende der Schule finden in diesem Schuljahr immer mittwochs von 18-20 Uhr statt.“) erschweren den Besuch für berufstätige Eltern.

## 3. Gesprächsförderer in der Elternarbeit

Im Folgenden sollen positive Beispiele und bewährte Methoden in Bezug auf Elterngespräche und Informationsveranstaltungen aufgezeigt werden.

### 3.1 Elterngespräch in der Schule

- Ein entspanntes Gesprächsklima sowie genügend Zeit sind Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Elterngespräch („Schön, dass Sie da sind. Ich freue mich auf das Gespräch mit Ihnen.“).
- Das Vertrauen der Eltern wird auch gewonnen, indem die Lehrkraft betont, dass dieses Gespräch diskret und vertraulich behandelt wird („Diese Angelegenheit bleibt unter uns.“).
- Die Eltern und die Schule bilden bei der Erziehung und Bildung des Schülers/der Schülerin ein Team. Wenn die Lehrkraft den Bildungserfolg als gemeinsames Ziel betont, entsteht eine konstruktive Gesprächsgrundlage. („Auch wir wollen, dass Ihr Sohn/Ihre Tochter den Abschluss schafft.“)

- Wenn beide Elternteile anwesend sind, ist es selbstverständlich, beide ins Gespräch einzubeziehen, auch wenn ein Elternteil offensichtlich kein oder wenig Deutsch spricht. („Hat das Ihr Partner auch verstanden? Soll ich das nochmals wiederholen?“)
- Jede Schule hat ihr eigenes Regelwerk, Wertesystem oder ihre eigene Hausordnung. Wenn Regeln klar formuliert sind, der Schülerschaft und den Eltern transparent zugänglich gemacht werden, dann sind die Folgen bei Missachten der Regeln besser nachvollziehbar. („Ihr Kind hat wiederholt gegen die Hausordnung verstoßen. Wir wollen deshalb mit Ihnen und Ihrem Kind darüber reden.“)
- Die Rolle der älteren Geschwister, welche die Eltern zum Elterngespräch begleiten, weil die Sprache nicht beherrscht wird, ist sicherlich umstritten. Sollen Geschwister überhaupt als Dolmetscher in vertraulichen Situationen fungieren? Pragmatisch gesehen ist dies meist eine einfache und naheliegende Lösung für viele Familien. Von daher sollten diese Geschwister oder auch Außenstehende (Onkel, Nachbarin, Elternbeirat mit Migrationsgeschichte) als Vertrauenspersonen oder Ansprechpartner akzeptiert werden. (Toprak (2004) 60ff)
- Wenn Lehrkräfte ohne Umschweife Kritik üben und keinerlei gute Eigenschaften des Kindes hervorheben, wird dies - nicht nur bei Eltern mit Migrationsgeschichte - als Konfrontation erlebt. Schließlich haben Eltern im Normalfall ein eher positives Bild von ihrem Kind. Hier gilt es für die Lehrkraft professionell zu agieren. Die Kritik und negative Sachverhalte sind in Lob und in positive Bemerkungen eingebettet. („Ich schätze Ihren Sohn als sehr humorvoll ein. Er ist als Person sehr gewitzt. Aber diese Eigenschaft steht ihm als Schüler im Weg. Er lenkt im Unterricht gern ab. Ihr Sohn schadet sich selbst, denn er lernt so wenig. Ich glaube, das kann er ändern.“)
- Befinden sich eine deutsche Lehrkraft und z. B. griechische Eltern im Gespräch, so sind sie Vertreter ihrer jeweiligen Kultur, die unterschiedlichen, kulturspezifischen Kommunikationsmustern folgt. Die deutsche Lehrkraft möchte möglichst rasch und effektiv auf den Punkt kommen und ist vor allem ergebnisorientiert. Die südländischen Eltern wollen evtl. erst die Lehrkraft besser kennenlernen, bevor sie für Lösungsmöglichkeiten offen sind und mitwirken können. Eine beiläufige Konversation vor dem eigentlichen Elterngespräch hilft daher die Beziehungsebene zwischen den der Gesprächspartner zu stärken und bereitet den Boden für das Besprechen von schwierigen Sachverhalten. (vgl. Hecht-El Minshawi 2003).

### 3.2 Informationsveranstaltungen in der Schule

- Auch wenn der Elternabend auf Deutsch stattfindet, ist das Verschicken mehrsprachiger Einladungen und Tagesordnungen ein erster Anreiz für die anderssprachigen Eltern.
- Auch ein Einbeziehen anderssprachiger Referenten, z. B. bei Elterncafés, zu bestimmten Themen (z. B. Gefahren des Internets für Jugendliche) ist eine gute Möglichkeit, interessierte Eltern in die Schule einzuladen.
- Interkulturelle Elternarbeit muss nicht nur von der Schule selbst geleistet werden. Es gibt in vielen Städten und Kommunen durchaus kompetente außerschulische Partner sowie Migrationsexperten und -einrichtungen. Ein gutes Beispiel ist NEST, das „Nürnberger Elternbüro für Schulerfolg und Teilhabe“, das Informationen zum bayerischen Schulsystem von Eltern für Eltern in verschiedenen Sprachen anbietet.<sup>1</sup>

- An vielen bayerischen Schulen engagieren sich mittlerweile Eltern mit Migrationsgeschichte im Elternbeirat. Wenn dies an einer Schule noch nicht der Fall ist, sollten engagierte Eltern mit Migrationsgeschichte gezielt angesprochen und ermuntert werden, sich erst als Klassenelternsprecher und dann später auch als Elternbeiräte zu beteiligen. Zum einen dienen sie als authentische Multiplikatoren für Schulveranstaltungen und Informationen. Zum anderen ist dies ein positives Zeichen für mehr Toleranz und Pluralität innerhalb der Schulfamilie.
- Die Schulleitung ist bei zahlreichen Plenumsveranstaltungen der Schule involviert. Generell legen Eltern mit Migrationsgeschichte sehr viel Wert darauf. Die Teilnahme der Schulleitung signalisiert nämlich, dass diese Veranstaltung auch von Seiten des Direktorats als wichtig erachtet wird.

#### **zu 4. Wie sieht es in der Praxis aus? Zwei Fallbeispiele**

Basierend auf diesen theoretischen Grundsätzen werden nun zwei Fallbeispiele aus der Schulpraxis vorgestellt und mögliche Lösungen unter Beachtung interkultureller Aspekte angeboten.

##### **4.1 Fall 1 – Vorfall in der Nachmittagsbetreuung**

*Ein türkischer Vater hat sich mit einer anderen Schülermutter zur Sprechstunde angekündigt. Es gab Probleme in der Nachmittagsbetreuung des Gymnasiums. Die pädagogische Betreuerin, die keine Lehrkraft ist, habe seine Tochter, eine Fünftklässlerin, beleidigt. Der Ausspruch lautete: „Immer dieser Ärger mit den Türkenmädchen.“ Der Vater befürchtet nun, dass sein Kind in einem rassistischen Umfeld zur Schule gehe und möchte seine Bedenken äußern. Die Klassenleitung hat angeboten, zwischen dem Vater und der Betreuerin in diesem Gespräch zu vermitteln.*

Die Klassenleitung hat in dieser Situation die Rolle eines Moderators: Sie soll den Vorfall sachlich besprechen, den guten Ruf der Schule wieder herstellen als auch zwischen der pädagogischen Betreuerin und dem Vater einen Konsens herbeiführen.

##### **Wie ist es einzuschätzen, dass der Vater nicht allein erscheint?**

In griechischen oder türkischen Kreisen ist dies ein normales Vorgehen und per se ein positives Zeichen: Der Vater nimmt diesen Vorfall sehr ernst und hat sich durch die andere Schülermutter moralische Unterstützung geholt. Eventuell ist das auch jemand, der besser Deutsch spricht, falls sich der Vater sprachlich nicht sehr sicher fühlt. Im Umkehrschluss kann die Klassenleitung auch eine Kollegin/einen Kollegen oder die Beratungslehrkraft der Schule als Vermittler bei diesem Fall dazu bitten. Ein zweiter Moderator ist sicherlich auch eine Entlastung für die Klassenleitung.

##### **Wie soll das Gespräch verlaufen, wenn der Vater nur sehr schlecht Deutsch spricht? Spricht man das Problem direkt an?**

Die Sprachbarriere – falls sie denn besteht – ist sicherlich die größte Herausforderung. Statt sogleich auf den Vorfall einzugehen, gilt das Motto: „Vor dem Gespräch, ist nach dem Gespräch“. Der Lehrer ist hier in einer Gastgeberrolle, die im südländischen Raum einen größeren Stellenwert hat, als in Deutschland. Das heißt, es sollte eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden, indem eine offene und herzliche Begrüßung erfolgt. Die Frage „Wie geht es Ihnen?“ ist im Türkischen zu Beginn eines Gesprächs fast Standard und ein erster Eisbrecher. Die Äußerung

„Schön, dass Sie sich heute Zeit genommen haben“ signalisiert zu Beginn eines wichtigen Gesprächs Wertschätzung und vermittelt den Eltern das Gefühl von Verständnis. Auch ist es üblich, den Gästen ein Glas Wasser anzubieten, was die Gastgeberrolle der Lehrkraft unterstreicht. Durch unverfänglichen Smalltalk am Anfang des Gesprächs, z. B. über Reisen in die Türkei oder die Schule im Allgemeinen, ergeben sich zwei Effekte: Man lernt sich auf einer menschlichen Ebene kennen und die Lehrkraft kann einschätzen, wie gut die Deutschkenntnisse des Vaters und seiner Begleitung sind. Für die erfolgreiche Kommunikation ist auch eine passende Sitzordnung wichtig: Das Sitzen an einem runden Tisch ist sicherlich kommunikativ förderlicher, als wenn sich Eltern und Lehrkräfte konfrontativ gegenüber sitzen.

### **Wie kann man den berechtigten Bedenken des Vaters begegnen, ohne dass das Gespräch in Missverständnissen endet oder eskaliert?**

Da bei diesem Vorfall mehrere Parteien involviert sind, ist es erforderlich, alle dazu gehört zu haben. Der Vater darf seine Bedenken äußern, die Klassenleitung hat mit der Schülerin im Vorfeld schon gesprochen und die pädagogische Betreuerin darf ihre Sicht der Dinge erläutern. Wichtig ist hierbei, dass alles auf der Sachebene geschieht und nicht emotional beladen ist. Die Sachebene bilden in diesem Falle die Regeln, die in der Nachmittagsbetreuung gelten und transparent sein sollten. Dazu gehört sicherlich ein angemessener Umgangston zwischen Schülerinnen und Schülern sowie den Betreuern. Am Ende des Gesprächs sollten konkrete Vereinbarungen für die Zukunft getroffen werden: Eine Entschuldigung der Betreuerin gehört genauso dazu wie auch enger und regelmäßiger Kontakt des Nachmittagsteams mit den Eltern, damit die Unsicherheit und Bedenken des Vaters ausgeräumt werden.

### **4.2 Fall 2 – Elterliche Bedenken zum Skilager**

*Ein libanesisches Mädchen darf nicht ins Skilager mit der Begründung, dass die Eltern wenig Geld haben. Außerdem sei es nicht Teil ihrer Kultur und die Eltern befürchten, dass das Mädchen „schlechten Einflüssen“ ausgeliefert sei bzw. die Lehrkräfte nicht gut aufpassen können. Diese Vorwürfe sind so diffus, dass die Sportlehrkräfte wenig Handhabe haben, die Eltern zu überzeugen. Der ältere Bruder aus dieser libanesischen Familie würde gerne beim Englandaustausch des Gymnasiums teilnehmen. Auch in seinem Fall äußern die Eltern Bedenken.*

Woher kommt diese Ablehnung für Schulfahrten?

Es kann durchaus bei Migrantenfamilien - v.a. der ersten Generation - der Fall sein, dass ein gewisses Unverständnis vorherrscht, was Schullandheimaufenthalte, Skilager und andere Schulfahrten mit dem Schulbetrieb zu tun haben. Dass soziales Lernen und das Stärken der Klassengemeinschaft essentielle Bestandteile der Schulkultur sind, ist vielen nicht bekannt. Hinzu gesellen sich Verlustängste. Die Emanzipation der Jugendlichen und das Loslösen vom Elternhaus, wesentliche Elemente der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen im hiesigen Kontext, sind nicht immer erwünscht. Erst mit der Heirat beginnt etwas, was man als „Privatsphäre“ bezeichnen könnte. Zudem versucht man jeglichen „schlechten Einfluss“ von den eigenen Kindern fern zu halten. Was hierbei als „schlecht“ zu werten ist, kann sich unter Umständen objektiver Bewertungskriterien entziehen. Die ständige Kontrolle des Freizeitraumes durch die Großfamilie, schränkt die Heranwachsenden ein und steigert das Misstrauen der Eltern, sobald sich das Kind deren Einflussbereich entzieht. Gepaart mit Erzählungen von angeblichen Exzessen und suspekten Partys der Mehrheitsgesellschaft, die man sich gern in der Bekanntschaft erzählt, werden solche Schulveranstaltungen für die Eltern zu einem roten Tuch. Allmählich legt sich dieses Problem mit

einer neuen Generation von Eltern, die selbst an solchen Ausflügen nicht teilnehmen durften und gemerkt haben, dass ihnen das Gemeinschaftserlebnis einer Klassenfahrt gefehlt hat. Das allerdings ist ein Prozess, der nur langsam fortschreitet.

Warum werden Austauschprogramme oder Auslandsfahrten kritisch gesehen?

Als jugendlicher Muslim kennt man den Konflikt schon von Kindesbeinen an: Die Torte, die man nicht essen darf, weil Alkohol drin ist oder die Spaghetti, die mit einer „gemischten“ Bolognese angeboten werden. Man möchte hier weder unhöflich sein und die Gastgeber in Verlegenheit bringen, noch hungrig den Tag verbringen. Am besten ist es, wenn bereits im Vorfeld eines Schüleraustausches mit den Gastfamilien in Kontakt getreten wird. Aber hierzu gehört natürlich – neben dem Engagement der Lehrkraft - eine gewisse Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern. Inzwischen sind die „muslimischen Essgewohnheiten“, zumindest was das Meiden von Schweinefleisch betrifft, europaweit bekannt. In Frankreich etwa wird inzwischen in vielen Supermarktketten für Muslime erlaubtes „halales“ Fleisch verkauft. Das Problem des Schüleraustausches ist ein gesamteuropäisches, das relativ leicht gelöst werden könnte. Kolleginnen und Kollegen aus England, Frankreich und den Niederlanden klagen über dieselben Probleme wie deutsche Kolleginnen und Kollegen: Muslimische Schülerinnen und Schüler nehmen am Austausch nicht teil, weil man nicht wisse, bei wem man unterkomme. Da ist sicher Aufklärungsarbeit und Koordination von Seiten der EU gefordert: Der jetzigen Generation von Eltern ist der ursprüngliche Grund für einen Schüleraustausch nicht bekannt. Nach dem Zweiten Weltkrieg war es wichtig, Europa wieder zusammenwachsen zu lassen und Vorurteile v.a. gegenüber den Franzosen abzubauen. Dies geht und ging vor allem dann, wenn man den anderen kennenlernt(e). Vielleicht sollte man bei den Eltern in einer schulinternen Infoveranstaltung den ursprünglichen Sinn der Austauschprogramme wieder in Erinnerung rufen und vor allem den Lernzuwachs für die entsprechenden sprachlichen Fächer betonen.

Sollte man Schüler – zu ihrem Wohle - zu solchen Schulfahrten drängen?

Oftmals sitzen die Schülerinnen und Schüler zwischen den oft zitierten zwei Stühlen. Viele wollen gerne mitfahren, aber können oder wollen nicht mit ihren Eltern in Konflikt treten. Aus diesem Grund ist es wichtig, nicht nur Druck auf die Schülerin oder den Schüler auszuüben, sondern diese Dinge mit ihren Eltern zu thematisieren. Allerdings ist der Rahmen, Zeitpunkt und die Art des Gesprächs essentiell: Es sollte ergebnisoffen gestaltet sein und im kleinen Kreise durchgeführt werden. Ungünstig sind solche Gespräche unmittelbar vor solchen Veranstaltungen, á la „Der Anmeldeschluss ist morgen!“. Auf diese Art und Weise kann es vorkommen, dass die betroffenen Schüler erst zusagen und unmittelbar vor der Fahrt absagen. Dies kann zur Folge haben, dass hohe Kosten entstehen und gerade bei einem aufwändigen Austausch die gesamte Planung umsonst war.

Wie steht es mit dem finanziellen Aspekt der Schulfahrten?

Austauschprogramme und Skilager sind kostspielige Schulfahrten. Tatsächlich suchen viele Eltern und in der Folge auch ihre Kinder Entschuldigungen, nur um nicht zugeben zu müssen, dass die Finanzierung eines solchen Ausflugs die Familie in eine finanzielle Notlage bringt. Vielen Familien bzw. Schülerinnen und Schülern ist nicht bekannt, dass die Schule finanzielle Engpässe auffangen kann, z. B. durch den örtlichen Förderverein. Die Eltern sollten per Elternbrief oder im Idealfall in einem vertraulichen Gespräch über solche Fördermöglichkeiten informiert werden. Insgesamt sollten solche Unterstützungssysteme jedoch der gesamten Schulfamilie bekannt sein.

## **Zu 5. Handlungsempfehlungen für die interkulturelle Elternarbeit**

Die hier aufgeführten Tipps für eine gute Zusammenarbeit mit Eltern nichtdeutscher Muttersprache stellen lediglich Empfehlungen dar, die nicht unbedingt von jeder Lehrkraft und zu allen Themengebieten mit Eltern eingesetzt erfolgversprechend sein müssen. Es gilt hier die Auflistung als ein Repertoire zu verstehen, woraus man in entsprechenden Situationen die Möglichkeit wählt, die am günstigsten erscheint.

### **5.1 Intensivieren der Beziehungen innerhalb der Schulfamilie**

- Intensivieren der Beziehungen innerhalb der Elternschaft – Oftmals können Eltern/Familien untereinander als Vermittler gelungener Zusammenarbeit mit der Schule fungieren. Je intensiver die Beziehungen untereinander und stärker die außerschulische Unterstützung in Bildungsthemen sind, umso interessanter erscheint der Weg auch in die Schule. („Durch regelmäßige Gespräche mit der Lehrkraft, hat mein Kind weniger Probleme in der Schule“, „Durch die Lehrkraft weiß ich nun, wie ich meinem Kind bei seinen Hausaufgaben helfen kann“)
- Gemeinsame Feste und kulturelle Veranstaltungen in der Schule – Werden auch die kulturellen Feste und Feierlichkeiten der in der Klasse/Schule vertretenen Nationalitäten als Anlass zu gemeinsamen Veranstaltungen genutzt, so setzt man hiermit ein Zeichen der Wertschätzung und Anerkennung.
- Stadtteilstefte, Nachbarschaftsbegegnungen und Sonntagstreffs – Sie sind fester Bestandteil des sozialen Lebens der Menschen mit (und ohne) Migrationsgeschichte. Die Präsenz der Schulfamilie oder der Lehrkräfte zu solchen Gelegenheiten wird sicherlich wertschätzend wahrgenommen.

### **5.2 Aufsuchende Elternarbeit**

- Die persönliche Ansprache ist und bleibt der wichtigste Bestandteil der Elternarbeit: Anrufe, individuelle Briefe oder E-Mails sollten jedoch nicht nur bei Problemen erfolgen, sondern regelmäßig und auch mal lobend bei einem sichtbaren Lernerfolg.
- Abgesehen von den üblichen Elternsprechtagen sollten verschiedene „Zeit-Räume“ für Elterngespräche angeboten werden: Sei es beim Elterncafé, beim Elternstammtisch, während des Schulfests oder bei den Projekttagen der Klasse, da dies gute Gelegenheiten für ungezwungene Gespräche sind.

### **5.3 Aktivierende Elternarbeit**

- Um die Eltern verstärkt in das Schulleben zu involvieren, sollten vorhandene Ressourcen und Kompetenzen genutzt werden, z. B. können Eltern als Lesepaten in Grundschulen fungieren oder als Referenten für ihren Berufszweig an weiterführenden Schulen eingeladen werden.
- Interkulturelle Tage, bei denen z. B. die Speisen des Heimatlandes im Mittelpunkt stehen, helfen kulturelle Klüfte auf einer niedrigschwelligen und sehr menschlichen Ebene zu überwinden.

- Einladungen zu Theaterveranstaltungen und Vorführungen der Schülerinnen und Schüler sind stets eine attraktive Möglichkeit, Eltern für die Schule und für die Talente ihre Kinder zu interessieren.

Abschließend ein Bild zur Elternarbeit in der Zukunft: In einem Klassenzimmer sitzen die Eltern in einem Kreis. Die Klassenleitung sitzt mitten unter ihnen. Es gibt freie Stühle für die Fachlehrkräfte, die sich dazusetzen und ihre Beobachtungen einbringen. Die Tagesordnung ist strukturiert und steht an der Tafel. Es wird zu Beginn gefragt, ob weitere Tagesordnungspunkte erwünscht seien. Die Punkte werden nach und nach abgearbeitet, es wird diskutiert, Vereinbarungen werden getroffen. Der Elternbeirat hat einen Beratungsstand in der Eingangshalle aufgebaut, an dem sich die Eltern informieren können. Es wird dafür geworben, Klassenelternsprecherin oder -sprecher zu werden und damit die Anliegen der jeweiligen Klasse zu vertreten. Die Schulleitung ist an dem Elternabend präsent, um Fragen zu beantworten. Eltern werden als verantwortliche Mitgestalter wahrgenommen, welche die Schule und ihr Leitbild prägen. (Oechslein (2011) 243) Es werden speziell Eltern mit Migrationsgeschichte als Klassenelternsprecherinnen und -sprecher geworben, die als spezielle Kontaktpersonen und Multiplikatoren innerhalb der Schulfamilie fungieren können. Der Elternbeirat hat sich die Mühe gemacht, die Schulordnung sowie die Fördermöglichkeiten für bedürftige Kinder in verschiedene, an der Schule gängige Sprachen zu übersetzen. Die Schule und der Elternbeirat sind in ihrem Stadtteil oder ihrer Gemeinde mit außerschulischen Partnern gut vernetzt. Zum Beispiel haben sie gute Verbindungen zu Bildungslotsen, die ausländischen Kindern ehrenamtlich helfen oder zu Elternbüros wie NEST, die professionelle Hilfestellung zur Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule im interkulturellen Kontext geben können.

An vielen Schulen ist glücklicherweise dieses Bild nicht nur Fiktion, sondern bereits Realität geworden. Fazit: Die wichtigste Voraussetzung für eine gelingende Elternarbeit ist die gegenseitige Wertschätzung und Achtung. Sieht man die Eltern als „Experten“, so können diese sich auch als grundlegende Partner im Entwicklungsprozess ihrer Kinder fühlen. Eltern verschiedener Kulturen streben womöglich auch Unterschiedliches für ihre Kinder an und treten mit ungleichen Erwartungen an sie heran. Da Erziehung und Bildung im gesellschaftlichen Kontext „vor dem Hintergrund religiöser und weltanschaulicher Haltungen sowie im Zusammenhang mit kulturellen Bedingungen und Traditionen“ (Schlösser (2007) 115) stattfindet, ist das Angebot zum erzieherischen Dialog und zur Bildungspartnerschaft mit Eltern unabdingbar. Je eher alle Bildungspartner für diese Thematik sensibilisiert sind, umso mehr kann sich in einer gemeinsamen Elternarbeit das „Bild des gelebten Miteinanders“ (Schlösser (2007) 119) spiegeln.

## Quellenverzeichnis

Béatrice Hecht-El Minshawi (2003): Interkulturelle Kompetenz - For a Better Understanding. Schlüsselfaktoren für internationale Zusammenarbeit. Weinheim Beltz

Dr. Karin E. Oechslein (2011), „Wie kann Elternarbeit erfolgreich sein? Ein Aufriss an Themen und Erfahrungsfeldern“. In Schüler & Eltern 9/2011, S. 243-245

Prof. Werner Sacher (2012): „Elternarbeit mit Migranten“ in: Michael Matzner (Hg.) Handbuch Migration und Bildung. Weinheim: Beltz, S.301-314

Prof. Werner Sacher (2007) Eröffnungsvortrag zur Tagung „Elternarbeit: Herausforderung und Chance für den Bildungserfolg junger Migranten“ am 14. / 15. 12. 2007 in der Ev. Akademie Bad Boll (Powerpoint-Vortrag)

Elke Schlösser (2007): Wir verstehen uns gut, Spielerisch Deutsch lernen, Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule, Münster: Ökotoxia

Ahmet Toprak (2004): Türöffner und Stolpersteine, Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V..

### **Internetverweis auf NEST (Nürnberger Elternbüro für Schulerfolg und Teilhabe)**

[http://www.nuernberg.de/internet/paedagogisches\\_institut/nest.html](http://www.nuernberg.de/internet/paedagogisches_institut/nest.html)

### Zu den Autoren:

**Ilknur Kaynak** studierte an der Universität Augsburg Lehramt an Grundschulen und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Seit 2005 unterrichtet sie an der Theodor-Heuss-Schule, Grundschule Memmingen. Sie ist Beraterin Migration und unterrichtet zudem in Kooperation mit dem Strigel-Gymnasium in Memmingen Viertklässler im „Sprachsensiblen Fachunterricht“.

**Vasiliki Dourakaki** unterrichtet Deutsch sowie Englisch und ist Unterstufenbetreuerin an einem Gymnasium im Nürnberger Land. Als Schülerin mit griechischer Migrationsgeschichte war sie nach dem Erwerb des bayerischen Abiturs stolz darauf, als „Bildungsinländerin“ zu gelten.

**Amin Rochdi** ist Realschullehrer an der Werner-von-Siemens-Realschule Erlangen für die Fächer Deutsch, Geschichte und Islamische Religionslehre. Er forscht am Interdisziplinären Zentrum für Islamische Religionslehre der Universität Erlangen-Nürnberg zu Fragen der religiösen Sozialisation junger Musliminnen und Muslime in Deutschland, zur Didaktik der Textarbeit mit dem Koran im Unterricht und zum Fachprofil Islamischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe.

# **Mustafa Inal: Die Wertvorstellungen traditionell islamisch-türkischer Familien in Deutschland und die Auswirkungen auf die interkulturelle Arbeit an Berufsschulen**

## **Vorbemerkung**

Die Lebenswirklichkeit von Familien mit türkischer Zuwanderungsgeschichte in Deutschland ist sehr facettenreich und individuell sehr unterschiedlich. Man kann dementsprechend keine allgemeingültige Aussage über „die türkischen Familien“ in Deutschland treffen. Der vorliegende Aufsatz bezieht sich mehr auf traditionelle islamisch-türkische Familien – er gibt also Hinweise zu einer Gruppe innerhalb der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe. Für diese Familien bleiben einige Werte wie *namus* (Tugendhaftigkeit) oder *şeref* (Ehre bzw. Ansehen) immer noch sehr aktuell, obwohl sie mittlerweile in der dritten oder vierten Generation in Deutschland leben.

Zunächst ein paar Beispiele aus meiner Arbeit als Berufsschullehrer: Einige Lehrkräfte kritisieren, dass viele türkische Jugendliche untereinander befreundet sind und meist die anderen ausschließen. Dabei wissen die Kolleginnen und Kollegen nicht, dass es von einigen Familien so gewollt ist. Schule und Ausbildung bieten den Jugendlichen zwar einen neuen sozialen Raum, aber die Einflüsse und Erwartungen ihrer Familien begleiten die Schülerinnen und Schülern bis zum Ausbildungsbetrieb. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler können sich nicht mit allen anfreunden oder auch an allen Feiern teilnehmen. Warum ist das so? Warum möchten die Familien ihre eigene Kultur bewahren und sie den Kindern weitervermitteln?

Es kommt immer wieder mal vor, dass etwa eine Schülerin, die eine Ausbildung begonnen hat, in die Beratungsstunde der Schule kommt und um Hilfe bittet, weil die Situation bei ihr zu Hause eskaliert ist. Sie möchte nicht heiraten, die Eltern aber machen ihr Druck, da sie ihrer Meinung nach im heiratsfähigen Alter sei. Es gibt aber auch andererseits Fälle, in denen eine Schülerin Beratung bei uns sucht, weil sie mit 18 Jahren schon heiraten möchte, damit sie so schnell wie möglich aus dem Elternhaus ausziehen kann. Dabei stellen sich folgende Fragen: Wie wirkt sich der Einfluss der deutschen Realität auf die türkischen Familien aus? Welche Rolle übernehmen die Mädchen und welche die Jungen?

Wird wiederum ein türkischer Schüler beim Rauchen in der Berufsschule erappt, bittet er den Lehrer darum, es seinem Vater aus Angst vor diesem nicht zu erzählen. Ein anderer Schüler, der die Probezeit in der Berufsfachschule nicht bestanden hat, bittet den Lehrer um eine Probezeitverlängerung, da ihn sein Vater sonst bestrafen werde. Für die Realität dieser Schüler ist demnach von Bedeutung, welche Erziehungsstile es in solchen türkischen Familien gibt.

## **1. Bevölkerungsanteil türkische Migrantinnen und Migranten in Deutschland**

Nach Angaben des Ausländerzentralregisters (AZR) leben in Deutschland gegenwärtig mehr als sieben Millionen Menschen nicht-deutscher Herkunft, davon etwa 1.607.161 Türiinnen und Türken. Das entspricht fast einem Viertel aller in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländer (23,2 Prozent). In Bayern wohnen zurzeit etwa 210.576 türkische Migrantinnen und Migranten, das heißt 18 Prozent der nicht-deutschen Bevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt: *Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*). Im Gegensatz zur deutschen Bevölkerung ist ihre Altersstruktur deutlich jünger. Bundesweit sind etwa sechs Prozent aller Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens (vgl. Baumann, 2001, S.11ff).

Diese hohen Zahlen zeigen, dass Bürger mit türkischer Zuwanderungsgeschichte und muslimischen Glaubens das gesellschaftliche Leben in Deutschland bereits deutlich prägen. Die deutsche Gesellschaft ist multikulturell und multireligiös. Deshalb ist es auch unverzichtbar, den Erziehungs-

stil in traditionellen türkischen bzw. islamischen Familien zu kennen. Dieser unterscheidet sich von den Erziehungsstilen in weniger traditionell lebenden türkischen Familien, aber auch von deutschen oder aber auch polnischen, kroatischen, italienischen oder anderen Familien (vgl. Uslucan, 2007, S.1).

## **2. Die Rolle von Mann und Frau in der traditionell islamisch-türkischen Familie**

Nach traditioneller Auffassung ist der Mann das Oberhaupt der Familie. Er muss für seine Familie sorgen, sieht sich als Hüter der Werte und Normen und erlangt nur Achtung von der Gesellschaft, wenn die Familienehre unangetastet bleibt und in der Familie die Traditionen bewahrt werden. Er ist für die Verheiratung seiner Tochter sowie die Sicherung der beruflichen Zukunft seiner Söhne verantwortlich. Er repräsentiert Prinzipien wie Ehre, Respekt und Würde sowie charakteristische Formen von Männlichkeit. Zu letzterem gehören ein starkes Verantwortungsbewusstsein im Rahmen seiner Männerrolle und eine hohe Leistungsbereitschaft (vgl. Fuhrer/Mayer, 2005, S. 74).

Das Ansehen bzw. die Ehre (*şeref*) eines Mannes innerhalb der Gesellschaft, das er sich im Laufe des Lebens mühsam erarbeiten muss, hat einen hohen Stellenwert. Diese Anerkennung innerhalb einer Gemeinschaft erlangt ein Mann durch sein Verhalten in einem aufrichtigen Leben. Generell ist dieses Ansehen den älteren Männern mit Lebenserfahrung vorbehalten, die dann als Vorbilder gelten (vgl. Petersen, 1985, S 28ff). Im Gegensatz zu *şeref* kann man sich *namus* (Tugendhaftigkeit) nicht verdienen, sondern muss sie schützen und verteidigen. Der Begriff gewinnt dann an Bedeutung, wenn die Tugendhaftigkeit einer Frau und damit die Ehre all ihrer (v.a. männlichen) Verwandten auf dem Spiel steht. Wird diese Eigenschaft einer Frau verletzt, die hauptsächlich mit der vorehelichen Keuschheit und ehelichen Treue verbunden wird, ist auch das Ansehen (*şeref*) der Männer in Gefahr (vgl. Toprak, 2002, S 47). Die Autorität des Vaters ist unanfechtbar und er bestimmt über das Leben und Schicksal seiner Familie. Als Familienvater trägt er die Verantwortung, seine Familie zu ernähren und zu versorgen und kann aus diesem Grund respektvolles und gehorsames Verhalten seiner Familienmitglieder einfordern (vgl. Spohn, 2002, S. 90).

Die Rolle der Frau ist hauptsächlich die der Hausfrau und Mutter. Sie ist für das Wohlergehen und die Erziehung ihrer Kinder zuständig. Von klein auf übernehmen die Kinder die geschlechtsspezifischen Rollenmuster, die ihnen durch die Eltern vorgelebt werden. Obwohl die Eltern für Mädchen und Jungen häufig die gleichen Bildungsbestrebungen haben, vermitteln sie den heranwachsenden Frauen, dass Ehe und Familie wichtiger sind als das berufliche Fortkommen.

## **3. Der Einfluss der deutschen Realität auf traditionelle türkische Familien**

Im Gegensatz zur ersten Generation erlebten die nächsten Generationen nicht den Moment des Aufbruchs aus der gewohnten sozialen Umgebung. Sie wurden in die bestehende Situation hineingeboren bzw. so früh hineingeholt, dass Erinnerungen an die ursprüngliche Heimatkultur nur fragmentarischen Wert haben und nicht mehr die Werte des Lebens repräsentieren. Für die jüngeren Generationen besteht die „Gewissheit des Hierbleibens“ (vgl. Ha, Kien Nghi, *Ethnizität und Migration*, S.45).

Die soziale und kulturelle Realität in Deutschland, die das Aufwachsen der Kinder bestimmt, führt dazu, dass die ganze Familie neue Verhaltensweisen erlernen muss. Zwar wünschen sich die Eltern für ihre Kinder Erfolg in Schule und Ausbildung, gleichzeitig entfernen sich die Kinder dadurch aber auch von den eigenen tradierten Werten. Diesen Widerspruch, sowohl das Neue in die eigene Persönlichkeit zu integrieren, als auch die eigenen kulturellen Wurzeln nicht aufzugeben, fällt

besonders traditionell-islamischen Türkinnen und Türken schwer. Sie müssen sowohl migrationsbedingte Belastungen als auch den Konflikt von modernen und religiösen Werten aushalten und austragen.

Einige der traditionell islamisch-türkischen Familien lassen aus Furcht vor negativen Folgen ihre Kinder weder im Hort, noch im Kindergarten an Spielen mit deutschen Kindern oder an Klassenfahrten teilnehmen, weil sie eine Entfremdung befürchten. Diese Furcht scheint da noch größer zu sein, wo Eltern auch tatsächlich nur wenige Möglichkeiten haben, ihr Kind effektiv zu kontrollieren. So ist vielfach die Tendenz zu beobachten, dass türkisch-islamische Familien hierzulande einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als Familien in der Türkei entwickeln, weil sie die rasche Akkulturation ihrer Kinder gleichzeitig als eine Entfremdung von ihren herkunftskulturellen Bezügen erleben. Ihr Verhalten lässt sich daher als Reaktion auf eine als gefährdend wahrgenommene Migrationssituation verstehen. Eine starke Familienorientierung in der Erziehung kompensiert dabei die vielfach erfahrene soziale Isolation im Alltag (vgl. Uslucan, 2007, S. 3).

#### **4. Pflichten der Kinder in der traditionell islamisch-türkischen Familie**

Die Pflichten der Kinder bestehen zum Beispiel im frühen Beherrschen der Feinheiten der Gastfreundschaft wie etwa dem Begrüßen, dem Verabschieden, der angemessenen Ansprache mit *abi* (für den älteren Bruder) und *abla* (für die ältere Schwester). Es ist äußerst bedeutsam für die öffentliche Selbstdarstellung als „ordentliche“ Familie. Dies kann ein Stück weit auch als interner Gradmesser der elterlichen Erziehungsfähigkeit und des Erziehungserfolges gewertet werden (vgl. Leyendecker, 2003, S. 381 ff).

Für die Familien ist es wichtig, dass die Kinder Respekt gegenüber Älteren zeigen und dass sie ihre Eltern achten. Die Kinder sollen pflichtbewusst, höflich, hilfsbereit und anständig sein. Familiären Kontakten wird ein hoher Wert beigemessen, sie werden besonders gepflegt.

#### **5. Erziehungsstile in traditionell islamisch-türkischen Familien**

Die folgenden Elemente eines traditionellen Erziehungsstils betreffen viele türkische Mädchen und Jungen, haben aber dennoch keinen allgemeingültigen Charakter.

Familien türkischer Herkunft wird häufig ein „religiös-autoritärer“ Erziehungsstil zugeschrieben (vgl. Alamdar-Niemann, 1991, S.69).

Eine geschlechtsspezifische Rollenzuteilung sowie bestimmte Werte- und Verhaltensstrukturen haben immer noch eine wesentliche Bedeutung (vgl. Fuhrer/Mayer, 2005, S. 73ff). Die Erziehungspraktiken werden durch das „Nachahmen“ und „Einüben“ geschlechtsspezifischer und gesellschaftlicher Verhaltensweisen bestimmt. Die Weitergabe der eigenen kulturspezifischen Wert- und Normsysteme in einem anderen soziokulturellen Umfeld erweist sich dabei als besonders schwierige Aufgabe (vgl. Steinbach/Nauck, 2005, S.111).

##### **5.1 Erziehungsstile und Wertevermittlung bei Jungen in traditionell islamisch-türkischen Familien**

Bei Jungen wird erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Entwicklung vom „Mann“ gesprochen. Die Adoleszenzphase (Phase des Heranwachsens) erstreckt sich in der Regel über einen längeren Zeitraum. Ein heranwachsender türkischer Mann muss zunächst Lebenserfahrungen sammeln und

sich vor allem um seinen beruflichen Werdegang kümmern, damit er sich später als Ernährer behaupten kann. Die Bildungswünsche türkischer Eltern sind besonders stark ausgeprägt, sie erwarten eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn von ihren Söhnen.

Des Weiteren scheint der ängstlich-behütende Erziehungstyp allmählich die autoritären Erziehungspraktiken zu ersetzen (vgl. Steinbach/ Nauck, 2005, S.113). Auf diese Weise versuchen die Eltern ihre Söhne vor zu starkem Einfluss des Werte- und Normsystems der Mehrheitsgesellschaft zu schützen. Grundsätzlich ist das Zusammengehörigkeitsgefühl türkischer Familien sehr stark ausgeprägt und drückt sich durch gefühlsbetonte Beziehungen zwischen den Generationen, speziell im Mutter-Sohn-Verhältnis, aus (vgl. Fuhrer/Mayer, 2005, S. 74), was sich bis ins Erwachsenenalter des Sohnes ziehen und zu Problemen in seinen Beziehungen führen kann.

Gewisse Regeln, wie in der Anwesenheit des Vaters weder zu rauchen noch Alkohol zu trinken oder die Beine übereinanderzuschlagen, bestimmen die Beziehungen zwischen Vater und Sohn (vgl. Toprak, 2002, S.38).

Wenn die Mutter nicht ganztags berufstätig ist, wird sie sich liebevoll um ihre Söhne kümmern, sie bekochen und rundum bedienen. Im Gegensatz zum Vater ist ihr Verhalten herzlicher und nachgiebiger (vgl. Toprak, 2002, S.146). Kommt es zwischen Vater und Sohn zum Konflikt, versucht sie ihren Sohn zu schützen und nimmt somit die Vermittlerrolle zwischen ihrem Ehemann und ihrem Sohn ein. Die Mutter wird von ihren Söhnen oft als unantastbar, göttlich und ehrenwert angesehen (vgl. Toprak, 2002, S.146).

Traditionell islamisch-türkische Eltern richten ihren Erziehungsstil eng an den Werten ihrer Religion aus. Viele haben sich aber erst durch die Migration dem Islam in dieser starken Weise zugewandt. Ihr Glauben gab ihnen Selbstbewusstsein und eine Stütze, ein Stück Heimat in einer fremden Umgebung. Die geschlechtsspezifische Erziehung bereitet junge Türken schon früh auf ihre Männer-Rolle vor. Auch hier haben Werte wie Respekt (*saygi*) gegenüber Älteren, Anstand, Wertschätzung der Eltern, Pflichterfüllung, gute Umgangsformen, Hilfsbereitschaft, familiäre Bindungen und Gastfreundschaft einen hohen Stellenwert.

## **5.2 Erziehungsstile und Wertevermittlung bei Mädchen in traditionell islamisch-türkischen Familien**

Die Mädchen werden auch in Deutschland, entsprechend der heimatlichen Norm- und Wertvorstellungen, in erster Linie auf eine Hausfrauen- und Mutterrolle hin erzogen, wobei sehr viel Wert auf die Vermittlung von traditionellen Sitten und Moralvorstellungen gelegt wird (vgl. Riesner, 1995, S.46). Einhergehend mit der Erziehung zur Hausfrau und Mutter steht bei den Mädchen der Erhalt ihrer Ehre durch ihre Tugendhaftigkeit an oberster Stelle. Es gilt, die Jungfräulichkeit der Mädchen zu bewahren, indem man in der Erziehung der Mädchen der Geschlechtertrennung einen hohen Wert beimisst. Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, warum der Kontakt der Mädchen und jungen Frauen zum anderen Geschlecht stark reglementiert ist. Dabei geht es nicht nur um die Ehre der Mädchen und Frauen, sondern vorrangig um die Ehre der gesamten Familie und vor allen Dingen die des Vaters (vgl. Heitmeyer, 1997, S.17).

Da bei traditionell eingestellten Familien die Verheiratung der Tochter eine wichtige Rolle spielt, achtet die gesamte Familie, besonders jedoch die männlichen Familienmitglieder, auf die Wahrung der Ehre der Tochter bzw. der Schwester. Mit der Erziehung gehen diesbezüglich strenge Verhaltenskontrollen einher, die die Bewegungsfreiheit der Mädchen, spätestens ab der Pubertät, stark einschränken (vgl. Riesner, 1995, S. 29). Türkische Töchter in solchen Familien erleben kaum eine Jugendphase, weil sie fast übergangslos vom Kind zur Erwachsenen werden.

Gerade die heranwachsenden türkischen Frauen bauen nur selten Kontakt zu Deutschen auf, da sie durch die Erziehung dazu angehalten werden. Grund hierfür ist, dass die Eltern hierbei befürchten, ihre Töchter könnten sich durch den Kontakt von den türkischen Norm- und Wertvorstellungen entfernen (vgl. Zentrum für Türkeistudien, 1995, S.155).

## Schlusswort

In Anbetracht der genannten Aspekte sollten die Lehrkräfte für die Vielfalt der sogenannten „türkischen Kultur“ sensibilisiert werden. Man kann nicht einfach von „den Muslimen“ oder „den Türken“ sprechen. Fremdzuschreibungen und Selbstzuschreibungen können unterschiedlich sein, so etwa, wenn Migrantinnen und Migranten von Deutschen als Türkinnen und Türken wahrgenommen werden, sie selbst sich jedoch beispielsweise als Kurdinnen und Kurden verstehen (vgl. Uslucan, 2007, S.14).

Wer mit türkischen Familien arbeitet, sollte sich bewusst sein, dass ethnische und religiöse Zugehörigkeit vor allem aber auch die soziale Schicht wichtige Faktoren sind. In der ersten Generation stammten die Zugewanderten häufig aus Gegenden der Türkei, die provinziell und eher konservativ waren, ihr Leben war das der Unterschicht. Die gut integrierten Menschen türkischer Herkunft bewahren sich bewusst wertvolle Elemente der türkischen Kultur und bilden neue Identitäts- und Lebensformen aus, indem sie auf ihre kulturellen Wurzeln zurückgreifen. Sie integrieren sich hierzulande, ohne ihre tradierten Werte ganz aufzugeben. Ihre Familien und ihr beruflicher Werdegang sind ihnen sehr wichtig. Sie vereinen traditionelle Werte einerseits und moderne Lebensaspekte andererseits in einer neuen, eigenen Lebensform.

Besonders in den Großstädten sind Eltern, Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturen und Glaubensrichtungen Teil des Schullebens bzw. des Schulentwicklungsprozesses geworden.

Da wir Lehrkräfte unseren Schülerinnen und Schülern Bildungserfolg wünschen, müssen wir uns auch ihrer Vielfalt anpassen. Das heißt, besondere Situationen (wie oben genannt) in der Schule meistern und die Schülerschaft und ihre Eltern ins Schulleben integrieren. Wichtig ist hierfür eine Willkommenskultur in der Schule. Wir sollten die Ressourcen unserer Schülerinnen und Schülern als Gewinn verstehen und diese auch nutzen.

Falls für uns Lehrkräfte Situationen oder familiäre Strukturen nicht verständlich sind, sollten wir uns auch Unterstützung von außen holen, etwa von Fachkräften, die sich in der interkulturellen Arbeit auskennen (interkulturelle Beraterinnen und Berater, Beratungslehrerinnen und -lehrer, sozialpädagogische Fachkräfte, Bildungslotsinnen und -lotsen etc.).

Das Ziel sollte immer sein, die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen langfristig zu verbessern.

## Literaturverzeichnis

Alamdar-Niemann, Monika (1991). „Einflussfaktoren auf die Erziehungsstile in türkischen Familien in Berlin (West)“. In: Bott, Peter; Merckens, Hans; Schmidt, Folker (Hg.). *Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule* (S.63-77), Hohengehren.

Baumann, U. (2001). „Eine Welt - Viele Religionen. Christen und Muslime in Deutschland“. In: U. Baumann (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen* (S.11-33), Frankfurt.

- Böhnke, Norbert; Inal, Mustafa (2000). „Chancengleichheit und Mitgestaltung“. In: RAA *Interkulturelle Beiträge* 25, Berlin.
- Fuhrer, Urs; Mayer, Simone (2005). „Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation“. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hg.). *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 59-85), Stuttgart.
- Ha, Kien Nghi (1999). *Ethnizität und Migration*, Bd. 9, S.45, Münster.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997). *Verlockender Fundamentalismus*, Frankfurt am Main.
- Leyendecker, Birgit (2003). „Frühe Entwicklung im soziokulturellen Kontext“. In: H. Keller (Hg.) *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 381-431), Bern.
- Petersen, Andrea (1985). *Ehre und Scham: Das Verhältnis der Geschlechter in der Türkei*, Berlin.
- Riesner, Silke (1995). *Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1*, Frankfurt/Main.
- Spohn Margret (2002). *Türkische Männer in Deutschland: Familie und Identität: Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte*, Bielefeld.
- Statistisches Bundesamt (2013). *Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*.
- Steinbach, Anja; Nauck, Bernhard (2005). „Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien“. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hg.). *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*, (S.111-125), Stuttgart.
- Steinbrugger, Leyla; Fedtke-Ribeiro, Kyra-Maria (2006). *Die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten der in Deutschland lebenden türkischen Männer und Frauen der 2. Generation*, Köln.
- Uslucan, Haci-Halil (2005). „Chancen von Migration und Akkulturation“. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hg.). *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*, (S. 226-242), Stuttgart.
- Uslucan, Haci-Halil (2007). *Erziehung und Sozialisation in türkischen-islamischen Familien*, Potsdam.
- Toprak, Ahmet (2002). „Auf Gottes Befehl und mit dem Worte des Propheten“: *Auswirkungen des Erziehungsstils auf die Partnerwahl und die Eheschließung türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland*, Herbolzheim.
- Zentrum für Türkeistudien (1995). *Migration und Emanzipation: Türkische Frauen in Nordrhein-Westfalen*, Opladen.

#### Zum Autor:

**Mustafa Inal** ist Berufsschullehrer an der Beruflichen Schule Direktorat 1 in Nürnberg, er unterrichtet die Fächer Elektrotechnik, Sozialkunde und Ethik. Er ist interkultureller Berater für Berufsschulen, Mitglied des Gesellenprüfungsausschusses der Innung für Elektro- und Informationstechnik Nürnberg-Fürth, Prüfer der abweichenden Fremdsprache Türkisch für Realschulen, Berufsoberschulen und Fachoberschulen in Bayern und Mitglied der RAA Berlin (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V.). Im Jahr 2013 erhielt er den Deutschen Lehrpreis (Deutscher Philologenverband/Vodafone Stiftung).

## **Muhittin Arslan: Interkulturelles Kinder- und Jugendtheater als Beitrag zur Elternarbeit**

### **I. Grundlegendes**

Schulleben fördert nicht nur das Gemeinschaftsgefühl in der Schule, es hat auch einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Eltern der Schülerschaft. Die musischen Werke und Talente der eigenen Kinder durch eine Kunstaussstellung, in der Schulband, im Chor oder bei einer Theateraufführung zu erleben, gehört für Eltern sicherlich zu solch besonderen Ereignissen, die sie mit Stolz erfüllen. Darüber hinaus tragen künstlerische Darstellungen dazu bei, dass Eltern der Schule gegenüber eher positiv gestimmt sind, da ihren Kindern Raum gegeben wird, ihre künstlerischen Begabungen zu entfalten.

Besondere Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler dürfen in diesem Zusammenhang selbstverständlich auch nicht lediglich auf künstlerische Bereiche beschränkt werden. In anderen Fächern des Regelunterrichts sollten sie unter individuell förderlichen Bedingungen ebenso ihren Begabungen nachgehen dürfen. Eine Ausstellung nur auf die Bildende Kunst zu reduzieren, und beispielsweise kreative Texte, physikalische Experimente oder mathematische Knobelien außen vor zu lassen, wäre sicherlich eine zu einschränkende Sichtweise auf die Gestaltung einer schulischen Schau. Grundlegend gilt: Selbstwirksamkeitserfahrungen, die einen enormen Einfluss auf den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler haben, finden nicht nur in künstlerisch-musischen Fächern oder auf der Bühne statt.

Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten wird in erster Linie mit Elternabenden, Elternbeiratswahlen und Einzelgesprächen in Verbindung gebracht. Hierbei ist eine respektvolle und sachliche Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften sicherlich von Vorteil. Des Weiteren ist man an den Schulen bemüht, Eltern bei schulischen Aktivitäten oder Festen kooperativ teilhaben zu lassen. Dies sind direkte, explizite Maßnahmen in der Elternarbeit. Dass ein pädagogisch relevanter Zusammenhang zwischen Schulleben und impliziter Elternarbeit besteht, ist erst auf den zweiten Blick ersichtlich.

Folgende Thesen spielen neben theaterpädagogischen Zielen bei der impliziten Elternarbeit eine Rolle:

1. Ein interkultureller Theaterabend in der Schule ist gleichzeitig ein Ort für informelle Elterngespräche im Sinne einer Willkommens- und Begegnungskultur.
2. Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften finden nicht nur dann statt, wenn ein Disziplinproblem vorliegt.
3. Eltern, die normalerweise den Informationsaustausch mit der Schule wenig oder kaum pflegen, bauen Unsicherheiten gegenüber Unvertrautem und „Schwellenängste“ ab, wenn sie eine unterhaltsame Theatervorstellung in der Schule besuchen.
4. Der Besuch einer interkulturellen Theaterveranstaltung ist für die Elternschaft der erste Schritt für mehr Partizipation am Schulleben. Möglicherweise sind die Eltern bei einer Folgeveranstaltung eher bereit, sich einzubringen, z. B. durch einen kulinarischen oder biografischen Beitrag.
5. Eltern mit Migrationsgeschichte können sich mit Interkulturellem Schultheater inhaltlich mehr identifizieren. Analog hierzu verhält es sich mit bilingualen Szenen in einem Theaterstück. Eltern mit Migrationsgeschichte fühlen sich wertgeschätzt und besuchen schulische Veranstaltungen häufiger.

6. Eine Schule, die interkulturelle Aktivitäten insbesondere im Bereich des Schullebens intensiv betreibt, kann eher mit der Teilnahme der Eltern mit Migrationsgeschichte bei schulischen Belangen rechnen. Wertschätzung bedeutet, eine einladende Schumatmosphäre zu schaffen.

Welche Ziele und Inhalte sollen interkulturelle Theaterprojekte haben, damit sie über ihren künstlerischen Wert hinaus auch der Elternarbeit implizit und „nebenbei“ dienlich sein können?

## II. Theaterpädagogische Ziele

### 1. Schultheater, Fremdverstehen und Toleranz in der Curriculumdiskussion

Im Jahre 1967 wurde das Thema Schultheater bundesweit erstmals in die Diskussion in der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) aufgenommen. Es wurde vorgeschlagen das Darstellende Spiel deutlicher ins Curriculum einzubeziehen. Bisher wurde Schulspiel als freiwillige Arbeitsgemeinschaft (AG) durch engagierte Lehrer betrieben. Nun sollte es zur Freude von Theaterpädagogen Bestandteil des amtlichen Lehrplans werden. Es blieb lediglich bei der Diskussion. Seit der Schulreform der 70er Jahre wurde Schulspiel als mögliches Unterrichtsfach zunächst nicht berücksichtigt. Dies mag im Wesentlichen darin begründet gewesen sein, dass das Ausmaß an vorhandenen didaktischen Konzepten in der Lehrerbildung für Schulspiel als eigenständige Disziplin im Stundenplan nicht ausgereicht hat. Auch hieß es in der KMK, die Sekundarstufe II ließe auf Grund des Kurssystems zu wenig Freiraum für Theaterspiel.<sup>8</sup>

Es bleibt also immer noch dabei: Lehrkräfte, die Schulspiel als Arbeitsgemeinschaft im Nachmittagsunterricht anbieten, können weiterhin Fortbildungs- und Workshop-Angebote in der näheren Umgebung nutzen, um sich neue Anregungen aus der Theaterpädagogik zu holen – mit dem Ziel die Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum regulären Unterricht an sozialen und kreativen Gruppenprozessen teilhaben zu lassen. Ebenfalls besteht die Möglichkeit „Darstellendes Spiel“ an bestimmten Universitäten zu studieren.

Der derzeitige Lehrplan für die bayerische Hauptschule indessen räumt im Rahmen des Deutschunterrichts und der Kunsterziehung dem Darstellenden Spiel das Fremdverstehen und die Förderung von Toleranz mit ein. So heißt es bereits in Kapitel II im Fachprofil „Deutsch“:

„Durch einen aktiven Umgang mit Gedichten, epischen Klein- und Großformen sowie dramatischen Texten erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler eine literarische Grundbildung. Diese wird textspezifisch aufgebaut, rezipierend, einführend, analysierend, aber auch besonders gut durch die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren. Das Konzipieren und Erstellen von Ton- und Videoaufnahmen, eigenen Theateraufführungen, das sinnbetonte Vorlesen und der stimmige Gedichtvortrag öffnen den Zugang zur Literatur. [...] Lesestoffe aus anderen und über andere Kulturen schaffen Brücken in einer immer enger werdenden Welt, auch zu ausländischen Mitschülern, und fördern Fremdverstehen und Toleranz. [...].“<sup>9</sup>

Weiterhin ist Darstellendes Spiel im Rahmen der Kunsterziehung in allen Jahrgangsstufen explizit vertreten, z. B. ist für die 5. Klassen unter 5.6 „Verkleiden, Verwandeln und Spielen: Klassentheater“ vorgesehen.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup>vgl. SCHWAB 1991, S.262

<sup>9</sup>Lehrplan für die bayerische Hauptschule (LPHS) 2004, S.34

<sup>10</sup>LPHS 2004, S.134/135

## 2. (Interkulturelle) Zielaspekte in einer Schultheatergruppe

„...und am Ende ist doch das schlechteste Theater besser als die beste Langweil.“<sup>11</sup>  
(Johann Wolfgang von Goethe)

Die Möglichkeiten einer pädagogischen Zielsetzung durch das Theaterspiel sind vielfältig. Im Folgenden soll das vorliegende Thema im Kontext „Elternarbeit“ zweckmäßig betrachtet werden. Hierzu ist eine kurze Diskussion über die Dimensionen des Schultheaters, die zu einer erziehungsgerechten Lernzielformulierung führen, unumgänglich. Zugleich sollte festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte zumindest bei der Formulierung von grundlegenden theaterpädagogischen Zielen keine Sonderstellung einnehmen brauchen, da diese schließlich universell sind. Aus welchen pädagogisch und didaktisch relevanten Einzelheiten setzt sich das Interkulturelle Theater zusammen?

### 2.1 Freude am Spiel

Schülerinnen und Schülern soll die Schule auch Freude machen - ein sehr bedeutender Faktor. Neben weiteren Aktivitäten/Angeboten aus dem Bereich des Schullebens ist Schulspiel als Wahlfach sicherlich eine Bereicherung für einen heiteren Lernort. Zudem beruht das Theaterspiel am Nachmittag auf einer freiwilligen Teilnahme der Schülerinnen und Schüler, was demnach eine intrinsische Motivation erwarten lässt.

Wichtig ist hierbei auch die Rolle der Spielleitung, die schließlich eine Vorbildfunktion hat, indem sie durch demonstratives Vorspielen – vor allem im Vorfeld – bei den Nachwuchstalenten eine Begeisterung am Schauspiel hervorrufen kann.

Bedeutsam für den Faktor „Freude“ ist aber auch die Einstellung der Theaterlehrkraft, von den Schülerinnen und Schülern keine Imitation des professionellen Theaters abzuverlangen. Die jungen Schauspielerinnen und Schauspieler sollen nicht überfordert, sondern gefördert werden.

### 2.2 Selbsterfahrung, emotionales Gedächtnis, Selbstdarstellung und Selbstwirksamkeit

Der menschliche Körper selbst ist das Darstellungsmittel im Theater schlechthin. Um sich aber dessen bewusst bedienen zu können, bedarf es einer Selbsterfahrung des Körpers, d.h. er muss sich selbst in seinen Fähigkeiten kennen lernen:

„Ein Mime sollte sich, a priori, mit einer größeren Einfachheit als irgendein anderer bewegen können, weil er seinen eigenen Körper kennt. Mime sein heißt ja vor allem seinen Körper genau kennen und beherrschen.“<sup>12</sup>

(Jean-Louis Barrault)

#### 2.2.1 Selbsterfahrung: Körperliche Fertigkeiten

Als Grundlage für eine persönliche Rollenfindung in der Schule sei der Ausbau folgender Fertigkeiten am eigenen Körper empfohlen:

---

<sup>11</sup>in DOBEL 1995, Spalte 910

<sup>12</sup>in BRAUNECK 2001, S.368

- **Formung der Mimik:** der Schauspieler sollte in der Lage sein, seine darzustellenden Gefühle durch Anspannung der Gesichtspartien zum Ausdruck zu bringen; z. B. trauriges, fröhliches, nachdenkliches Gesicht usw.
- **Bewegung des Körpers (Gestik):** bestimmte Körperhaltungen vermitteln auch entsprechende Gefühle und Situationen; z. B. steife, lockere, angespannte, zitternde, begrüßende, abweisende Bewegung usw.
- **Einsatz der Stimme/des Atems:** eine entsprechende Stimmlage erzeugt mit der gelenkten Atmung Schwingungen im Raum, die eine Atmosphäre schaffen; z. B. lautes, zorniges, leises, flüsterndes, hauchendes, hohes, tiefes, weinerliches, lachendes, panisches Sprechen usw.

Nun gibt es zwei Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler diese fein- und grobmotorischen Fertigkeiten des eigenen Körpers zu erlernen bzw. zu erfahren. Entweder übt man diese systematisch und mit großem Zeitaufwand der Reihe nach auf der Bühne durch, oder man integriert sie schülergerecht in prägnante Theaterspiele. Die zweite, spielerische Variante zeigt sich als besonders motivierend.

Hieraus leitet sich ein weiteres pädagogisches Ziel ab: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch entsprechende Theaterspiele ihren Körper als Medium des Schauspiels mit den o.g. Fertigkeiten erfahren, wobei es dabei zu beachten gilt, dass all diese Einzelgeschicke fast immer zusammenwirken und als Einheit zu sehen sind.<sup>13</sup>

### 2.2.2 Das emotionale Gedächtnis: Der Brückenbau zur Zweitsprache

Über die Beherrschung der physischen Körperteile hinaus stellt sich hier die Frage nach der Gefühlserzeugung beim Spiel. Die Kinder verfügen auf jeden Fall über ein emotionales Repertoire an verschiedensten Gefühlsregungen, das sie sehr unbewusst im Alltag einsetzen. Beim Theaterspielen erfahren die Schülerinnen und Schüler ihr emotionales Selbst bewusst. Denn gerade diese Anlagen im Menschen sollen während des Schauspielens beabsichtigt und sogar künstlich in einer gespielten Situation hervorgebracht und reaktiviert werden. Demnach geht es nicht darum, Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Defizitorientierung neue Gefühle einzugeben – was allemal ein nahezu unmögliches Unterfangen ist –, vielmehr sollen die jungen Theaterspielerinnen und Theaterspieler ihre „Gefühle wiedererleben“.<sup>14</sup>

Gerade dieses sog. „emotionale Gedächtnis“<sup>15</sup> ist der wertvolle Schatz in den Kindern, der auch bei der Rollenfindung bzw. Charakterbildung zu einem Stück den wesentlichen Kern bildet. Es ist auch der empfindlichere Teil im Menschen, da im Alltag erfahrene Gefühle der Schülerinnen und Schüler nicht immer mit ihrer Umwelt harmonieren; man denke an Konfliktsituationen mit Eltern, Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrkräften. Es ist auch eine mit Wagnis beseelte Angelegenheit einen Schüler/eine Schülerin Gefühle erzeugen zu lassen, die unter Umständen eine mit negativen Erfahrungen besetzte Assoziation in sich bergen. Zwar ist in diesem Rahmen des interkulturellen Schulspiels kein typisch erzieherisches Konfliktrollenspiel<sup>16</sup> vorgesehen, jedoch sollte man die empfindliche Gefühlswelt der Kinder berücksichtigen.

<sup>13</sup>vgl. THIESEN, S.17

<sup>14</sup>vgl. SCHUSTER, S.61

<sup>15</sup>nach VON REUMONT, ebd.; vgl. auch RELLSTAB, S.36

<sup>16</sup>SCHUSTER hat sich mit den erzieherischen Funktionen des Rollenspiels in diesem Zusammenhang näher befasst; es geht hier vor allem um die Aufarbeitung von menschlichen Problemen bzw. Konflikten im szenischen Spiel, wobei die vier Grundfertigkeiten Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Kommunikative Kompetenz erprobt und gefördert werden; vgl. hierzu SCHUSTER, S.86/87

Vorsicht sollte man als Spielleitung auch bei der Kritik an Gespieltem zeigen, indem man z. B. die Schülerinnen und Schüler positiv verstärkt und für bereits Beherrschtes lobt:

„Wie kann man einem Schauspieler ‘die Wahrheit sagen’ und zugleich den Menschen in ihm respektieren? Einfach, indem man ihn liebt.“<sup>17</sup>

(Christian MORGENSTERN)

Das emotionale Gedächtnis spielt auch eine entscheidende Rolle, was das Erlernen der Zweitsprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte anbelangt. Denn das flüssige Sprechen oder Schreiben hängt auch vom emotionalen Zugang zur zu erlernenden Fremd- bzw. Zweitsprache – hier Deutsch – ab. Hierbei ist im Schulalltag das Phänomen zu beobachten, dass manche junge Menschen mit Migrationsgeschichte ihre Muttersprache zwar fließend beherrschen, jedoch Deutsch stockend sprechen. Das ständige Übersetzen von der Muttersprache in die Zweitsprache kann hier im Sprachfluss hemmend sein. Theaterspiel kann diese emotionale Brücke zur Zweitsprache aufbauen und Sprechblockaden abbauen.

### 2.2.3 Die Selbstdarstellung

Die „Darstellung“ ist nach Felix RELLSTAB, der sich an den Vorstellungen des bekannten Schauspielkünstlers Konstantin S. STANISLAWSKI orientiert, wie folgt definiert:

„Die Darstellung ist unmittelbares Ergebnis der einzelnen Stufen der Annäherung an die Rolle, der differenzierten Analyse, der Bewertung und der Rechtfertigung. Die individuelle Arbeit des einzelnen Schauspielers wird vom Regisseur, ‚dem Heiratsvermittler zwischen Schauspieler und Rolle‘, angeregt und in Gang gehalten. Der Regisseur legt danach seinen Inszenierungsplan an, er führt gleichsam das Individuelle zu einem Ganzen zusammen. Stanislawski lehnte den Regie-Despoten, der die Schauspieler wie Marionetten behandelt, in seiner späteren Schaffenszeit vollständig ab. Der Inszenierungsplan soll ‚das Ergebnis seiner Arbeit mit den Schauspielern und den anderen Mitarbeitern sein‘. Es soll den ‚natürlichen Anlagen der Schauspieler entsprechen, ihnen verwandt sein‘.“<sup>18</sup>

Für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, die schließlich in einer Arbeitsgemeinschaft Theater als Schauspielerinnen und Schauspieler auftreten, hat die Rollenfindung eine entscheidende Bedeutung. Das Selbst der Schülerinnen und Schüler begegnet der zu spielenden Rolle. Dies ist zunächst ein polares Verhältnis zwischen dem „Ich“ und dem „Du“ der Rolle, die es nun miteinander zu vereinbaren und gegenseitig anzunähern gilt. Wenn die Spielleitung nun die Rolle des „Heiratsvermittlers“ zwischen Schülerinnen und Schülern und Charakterrolle einnimmt, muss sie davon ausgehen, dass der kleine Schauspieler bereits Anlagen seines individuellen Charakters mitbringt und diese auch zum Ausdruck zu bringen vermag. Das pädagogische Ziel läuft hierbei darauf hinaus, dem Schüler/der Schülerin bei der Rollenfindung seiner/ihrer Persönlichkeit einen Freiraum für Ausdruck auf der Bühne zu verschaffen, so dass er/sie Anerkennung durch die Anforderung einer neuen, „fremden“ Rolle erfährt. Die Schülerin oder der Schüler fühlt sich hierbei nicht als „Marionette“ der Regie behandelt, sondern arbeitet bei der Rollenfindung mit seiner individuellen Person.

Die Selbstdarstellung geht also über die körperlichen Fertigkeiten und das Bedienen des emotionalen Gedächtnisses hinaus. Sie umfasst diese und bildet in dieser Arbeit somit einen Oberbegriff, der die personalen Dispositionen bei Schülerinnen und Schülern als Hauptaugenmerk

---

<sup>17</sup>MORGENSTERN, S.405

<sup>18</sup>RELLSTAB 1992, S.125

verfolgt. Die hiermit definierte Selbstdarstellung ist gerade in der Theaterpädagogik ein sehr wichtiges Ziel, da zum einen eine Talentförderung stattfindet, die zugleich die Persönlichkeit des Kindes zu stärken imstande ist, und zum anderen unter Umständen unterdrückten Fähigkeiten großen Raum verschafft:

„Jedermann hat künstlerische Fähigkeiten; die Erziehung hat unsere Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt. Kinder tanzen, singen und malen. Mit zunehmender Unterdrückung, der sie durch Familie, Schule und Arbeit ausgesetzt sind, glauben sie schließlich selbst, dass sie weder Tänzer, Sänger noch Maler sein können. In Wirklichkeit aber kann jeder alles, auch wenn er es nicht in einem bestimmten Bereich zur Meisterschaft bringt.“<sup>19</sup>

(Augusto BOAL „Für ein Theater der Befreiung“)

#### 2.2.4 Weitere pädagogische Ziele

Ein Schauspiel-Training durch die Methode der Selbstdarstellung eröffnet der Schülerin oder dem Schüler auch weitere Wege in ihrer oder seiner Lernlaufbahn. In der folgenden Aufzählung sollen kurz ein paar Zielaspekte erscheinen, die als Konsequenz der Selbstdarstellung auch für andere Fächer in der Schule von Bedeutung sein können:

- **Selbstsicherheit/Selbstvertrauen:** Ein sichereres Auftreten vor einem Publikum jeglicher Art ist bereits „die halbe Miete“ eines selbstbewussten Vortrags; man denke hierbei an eine Rede oder ein Referat vor der Klasse. Ängstlichkeit und Unsicherheit bei einem dargebotenen Thema führt oftmals zu einer bedrückenden Atmosphäre. Nicht überheblich an sich selbst zu glauben stellt eine wichtige Tugend im Alltag dar.
- **Improvisationsgabe/Phantasie:** Mit ungeahnten, unvorhersehbaren Situationen schnell umgehen zu können, kann durch Improvisationsübungen spielerisch trainiert werden. Kreative Potentiale aus dem Selbst des Schülers/der Schülerin werden unter Umständen freigelegt. Vor allem die Phantasie wird bei der persönlichen Charakterfindung in einer zu spielenden Rolle angeregt.
- **Distanziertheit:** Ein in Selbstdarstellung geübter Schüler hat nicht nur über seine gespielte Rolle nachgedacht, sondern kann unter Umständen in der Lage sein über sich selbst zu reflektieren. Eine grundlegende Fähigkeit, die Selbsteinschätzung in Schule und anderen Lebenslagen ermöglicht.
- **Beobachtungsgabe:** Wer bestimmte Signale der Körpersprache aus der Distanz betrachtet oder experimentell an sich übt, wird offensichtlich eher imstande sein nonverbale Bestandteile der Kommunikation auszumachen. In einer Gesprächsführung ist diese Beobachtungsgabe sicher von Vorteil.
- **Überwindung von Klischees:** Eine persönliche Rolleninterpretation des Schülers/der Schülerin kann klischeehafte Charakter in Frage stellen; z. B. die Prinzessin in einem Märchen habe immer lange, blonde Haare; der Wolf sei immer der Böse usw. Auch hierbei findet Reflexion über Rollenverhalten im Alltag statt. Inwieweit die Spielleitung sozialkundliche Elemente in Spielprozesse einbaut, kann sie durchaus je nach Erforderlichkeit selbst bestimmen.

---

<sup>19</sup>in BRAUNECK 2001, S.302

### **2.3 Interkulturelles Theater als Spiel vor einem multikulturellen Publikum**

In der öffentlichen Meinung zeigt sich Theater aus der Perspektive des Publikums oft als Ereignis der Unterhaltung. Man geht ins Theater, lehnt sich zurück, durchlebt eine vielleicht spannende Handlung, klatscht und geht kulturell befriedigt mit einer bestimmten Meinung über das Stück wieder nach Hause. Das ist die passive, aufnehmende Seite des Theaters. Den aktiven, anbietenden Teil eines Schauspiels bilden die Darstellenden, zusammen mit dem Regisseur/der Regisseurin und den technischen Angestellten. Im Schulspiel ist dem nicht anders. Die AG Theater hat durchaus das Ziel, einem Publikum ihr geduldig eingeübtes Stück vorzustellen. Daraus leitet sich ein sehr wichtiges pädagogisches Ziel ab. Es ist nämlich nicht unbedingt ein Kinderspiel unaufgeregt vor eine Masse von Menschen auf die Bühne bzw. „vor die Lampe“ zu treten. Das sogenannte „Lampenfieber“ gehört zu der Selbsterfahrung des Auftritts durchaus dazu. Es geht dabei nicht darum es abzubauen, sondern diese besondere Form der Aufregung in sich zu erleben und solange zu erdulden, bis sie plötzlich im Spielfluss verschwindet. Eine gemeinsame Reflexion über dieses sonderbare Gefühl der Angst sollte in der Schulspielgruppe nicht ausbleiben.

Ein weiterer bedeutender pädagogischer Aspekt ist – neben dem Vorspielen in der eigenen Theatergruppe – die Aufführung vor Schulklassen oder vor den Eltern. Oft können die Schülerinnen und Schüler es nicht erwarten, vor bekannten Leuten zu spielen. Es ist anscheinend ein spannendes Bedürfnis sich Anerkennung, Wertschätzung und Respekt für die geschaffte Arbeit einzuholen. Dies ist sicherlich eines der zentralen pädagogischen Ziele, um die Persönlichkeit des theaterinteressierten Kindes weiterhin zu stärken. Unter Umständen ist eine Frustration durch Leistungsanforderungen in anderen Fächern gegeben. Es soll den Schülerinnen und Schülern also eine weitere Möglichkeit eingeräumt werden durch theatralische Selbstdarstellung zu einer Würdigung zu kommen. Der Beifall zeigt in diesem Fall nicht nur eine Bestätigung eines guten Stücks, sondern symbolisiert zusätzlich das Motto: „Du hast dich überwunden! Du hast es geschafft!“ Genau diese Selbstwirksamkeitserfahrung überträgt sich auf die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Das Mitfiebers der Eltern beim Gelingen einer „runden Aufführung“ ihres Kindes ist letztendlich der zentrale Punkt einer impliziten Elternarbeit.

### **2.4 Gemeinschaft erfahren - Interkulturelles Lernen in der Arbeitsgemeinschaft (AG)**

Die Schülerinnen und Schüler erfahren in der AG Theater eine Gemeinschaft, die zusammen an einem Stück arbeitet. Dass hierbei natürlich der Austausch von individuellen oder kulturellen Vorstellungen stattfindet und ebenso der Anlass zu vielen Diskussionen gegeben ist, sollte man als Spielleitung keineswegs außer Acht lassen. Ob man nun für einen Überblick ein Soziogramm über Gruppeninteraktion entwirft oder nicht, bleibt eine Ermessensfrage. Jedenfalls bietet eine derartige Zusammenarbeit an einer Aufführung die Gelegenheit, Zusammenhalt und Gemeinschaft erfahrbar zu machen und somit einen Beitrag zur Überwindung von kulturellen Konflikten zu leisten. Gegenseitige Inspiration kann eigene Ideen bereichern. Kooperation in einem Theaterprojekt fördert gemeinschaftliches Denken und kann (kulturelle) Disharmonien in der Gruppe abbauen, was schließlich im Erwachsenenalter, im zukünftigen Beruf und in einer demokratisch geprägten Gesellschaft eine große Rolle spielt.

### **III. Beispiele für Interkulturelle Theaterprojekte**

Interkulturell geprägte Theaterstücke sind im Schulalltag eher noch eine Rarität. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass sich Lehrkräfte ohne Migrationsgeschichte an interkulturelle Themen bei Inszenierungen kaum heranwagen möchten, da diese eine gewisse öffentliche Brisanz

haben könnten. Wenn man sich in der „Herkunftskultur“ der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte unsicher fühlt und keinen kulturellen „Stolpersteinen“ begegnen möchte, wird man wohl eher auf Kulturparodien verzichten – nach dem Motto: „Den Türkenwitz darf auch nur ein Türke erzählen“. Dennoch sei hier empfohlen, sich mit kulturellen Tabuthemen durch Theaterstücke auseinanderzusetzen. Es ist nur eine Frage des Vertrauens der Schülerinnen und Schüler der betreffenden Lehrkraft gegenüber. Ein interkulturelles Theaterstück ohne Parodie oder Konflikt bietet kaum Stoff für Reflexionen über eine „Herkunftskultur“, es wäre vielmehr ermüdend. Nicht nur auf der Bühne sind bei kulturellen Begegnungen Konflikte vorprogrammiert. Die Frage ist nur, wie man dieses Spannungsverhältnis wieder löst. Eine Auswahl an Theaterprojekten, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der Johann-Daniel-Preißler-Schule in Nürnberg seit 2001 in Eigenproduktion entstanden sind, sei hier im Folgenden aufgelistet. Zum einen sollen sie inhaltlich weitere Projektideen anregen, zum anderen auch Beispiele für eine gelungene implizite Elternarbeit sein.

Je Theaterstück werden Fotos, eine kurze Inhaltsangabe und ein Textauszug aufgeführt.

## 1. Zwei Seelen wohnen ach in einem Land

### – eine interkulturelle und bilinguale Faustparodie

Der Widersacher Mephisto und sein türkischer Kollege Musto wollen zwei Menschen aus verschiedenen Kulturen einander begegnen lassen, die beide in einer Sinnkrise stecken. Die Rede ist von Heinrich und Hayri, der eine in Deutschland, der andere in Istanbul. Durch einen Teufelspakt wird Heinrich in die Türkei katapultiert und steht plötzlich im Studierzimmer seines türkischen Pendants Hayri. Nach Kommunikationsschwierigkeiten stellt sich heraus, dass der deutsche Faust wirklich in Istanbul gelandet ist. Dieser fällt schließlich in Ohnmacht. Eine Freundschaft entsteht, die jedoch von Hayris türkischem Vater Mustafa überschattet wird. Heinrich verliebt sich auf der Straße in die schöne Gülay, die Tochter des stolzen Türken Mustafa. Nachdem Heinrich seine Seele dem Mephisto endgültig verkauft, verlangt er schließlich vom Teufel die Einwanderung Gülays nach Deutschland. Sie, die schöne Schwester Hayris, muss aus Gründen der Familienehre aber mit der ganzen Familie einreisen. Hayri verliebt sich indessen in die Schwester des deutschen Fausts Margarete. Das Spiel der beiden Teufel ist eindeutig: die zwei Familien in einen Konflikt bringen. Nach einer unerwarteten Versöhnung beider Seiten intervenieren die Teufel, und das Ende der Geschichte hat doch noch eine „böse“ Überraschung: Heinrich muss als Heiratsbedingung beschnitten werden.

#### **Textauszug:**

Hans:

Wenn man vom Teufel spricht...

Mustafa:

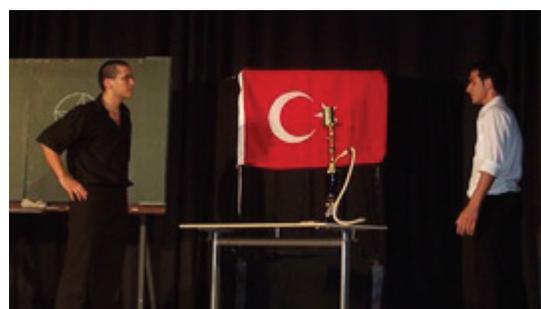
Cin işi mi desem, şeytan işi mi desem...?

(Ist das ein Spiel eines Dschinn oder eines Teufels...?)

Nazife:

Ağzını hayıra aç, beyim. Onlar sadece Alman galiba.

(Sag nichts Böses, Mann. Es sind wahrscheinlich nur Deutsche.)



Mustafa:  
Sus, kadın aklınla karışma!  
(Schweig, misch dich mit deinen Frauengedanken nicht ein.)

Martha:  
Ich glaube, Hans, es sind die Türken.

Hans:  
Einst standen sie vor Wien, jetzt sind sie in meiner Wohnung!  
Und Deutsch können sie auch nicht!



## 2. Omay und Ioulia – eine Liebesgeschichte in Gostanbul

Auch in diesem Stück geht es um den Konflikt zweier Sippen: die griechische Familie Kapulatis und die türkischen Murtazas sind Türnachbarn – beide wohnhaft in Nürnbergs Stadtteil Gostenhof, der auch Gostanbul genannt wird. Adaptiert an Shakespeares Romeo und Julia verliebt sich der türkische Omay in das griechische Nachbarsmädchen Ioulia. Analog zur Originalgeschichte und doch teils parodiert nimmt die Tragödie als bilinguales Theaterstück seinen Lauf – mit einem Unterschied: es hat ein Happy-End.

### **Textauszug:**

Omay:  
Im Ernst, mein Cousin, ich liebe eine Frau.

Bender: *(zückt seine Messer und richtet sie aufs Publikum)*  
Ein schönes Ziel, mein scharfer Freund, trifft man am besten.

Omay: *(drückt Benders Messer nieder)*  
Sie wird nicht mal geritzt von Amors Pfeil.

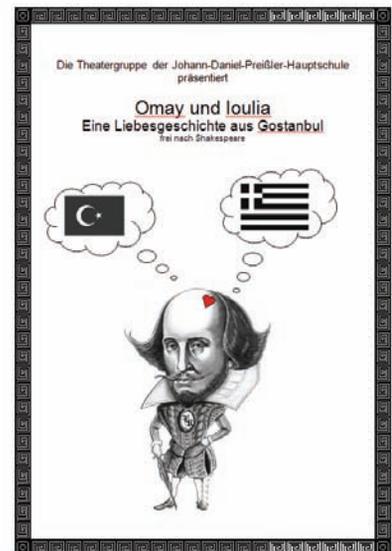
Bender:  
Folge meinem Rat: Hör auf, an sie zu denken.

Omay:  
Dann zeig mir mal, wie man zu denken aufhört.

Bender:  
Sieh dich doch um und wirf ein Auge auf die Schönheit anderer.  
*(zeigt auf die zwei Frauen)*

Omay:  
Du lehrst mich nicht, wie man vergisst. Hoşça kal!  
*(Ab.)*

Bender: *(hinterher)*  
Sei dir da mal nicht so sicher!



### 3. Geliebter Freund Franz

Geschlossenes Jugendheim Friedberg bei Augsburg. Lara, die Aufsichtsperson in der Strafanstalt, ist eine vom Bayerischen Innenministerium beauftragte Sozialpädagogin, die ein Modellprojekt zur Resozialisierung von straffällig gewordenen Jugendlichen mit Migrationsgeschichte leiten soll. Franz, ein etwas ungeschickter Psychologie-Student aus München, hat von dem Modellprojekt gehört und möchte eine Woche lang Daten für seine Diplomarbeit erheben. Bestandteil seiner Recherchen sind seine Interviews mit türkischen Jugendlichen, die aber misslingen. Straftäter Kerim, ein stolzer Anführer seiner kleinen Clique, nimmt den Möchtegern-Psychologen nicht ernst. Kerim und seine beiden Knastbrüder Şeref und Omar werfen ihm Assimilationsversuche vor, weil Franz sich mit dem Außenseiter Nergis anfreundet. Nergis, der etwas schüchterne und melancholische Jugendliche, hat einen türkischen Vater, aber eine deutsche Mutter. Kerim versucht ihn von seinen türkischen Wurzeln zu überzeugen und von dem geliebten Freund Franz fernzuhalten.

#### **Textauszug:**

Nergis:

Das Leben hier hat keinen Wert.

Kerim: (*schaut sich um*)

Hier im Knast nicht. Du hast Recht. Weißt du, in der Türkei, da haben meine Eltern ein Haus mit einem großen Garten. In Mersin. Ja, in Mersin, da ist es schön! Die haben Orangen im Garten. Ooo... und das weite Meer dort. Sitzt du am Strand und schaust du stundenlang drauf, weißt du? Ab und zu kommt eine Touristin vorbei, wow! Und du machst ein Augenbad, Alder!

Nergis:

Das heißt Augenweide.

Kerim:

Augenweide? Göz banyosu, oğlum, göz banyosu! Anlasana!

Nergis:

Du darfst nicht immer alles genauso übersetzen.

Kerim:

Oğlum, guckst du: wenn du am Strand sitzt, am Meer, da kommt eine blonde Chica vorbei und du sagst „Augenweide“, wo ist da die Weide, lan? – Ich sag’ Augenbad!

Nergis:

Dann versteht dich keiner mehr.

Kerim:

Die Türken verstehen mich doch, lan! Das langt!

Nergis:

Warum willst du dich nicht mit allen verstehen?

Kerim:

Die sind anders!



#### 4. Hello Africa

Ein Kindersoldat Edson kommt in den Himmel und begegnet einem weiß gekleideten Mann, der seine türkische Gebetskette schwingt. Stutzig stellt der Junge fest, dass er gerade gestorben ist. Er glaubt dem Herren in Weiß aber zunächst nicht, dass dieser Gott sei. Nach der Überzeugungsarbeit Gottes dreht sich alles um den Grund des Ablebens des Jungen. Am Ende steht fest: Es hätte alles anders kommen können. Der Kindersoldat darf auf die Erde zurück, um die Situation, die zu seinem Tod führte, abzuwenden/positiv zu wenden.

##### **Textauszug:**

Edson: (richtet sein Maschinengewehr auf den weiß gekleideten Mann)  
Wer bist du? Was suchst du in unserem Bezirk?

Gott:  
Das funktioniert hier nicht.

Edson:  
Was meinst du?

Gott:  
Deine Waffe. Die funktioniert hier nicht.

Edson:  
Diese Tricks kenn' ich. Bleib da, wo du bist. Ich mach' dich alle! Ich knall' dich ab!

Gott: *lacht*  
Diese Menschen! Ach diese Menschen! Du – kannst – mich – hier – nicht – töten!

Edson:  
Hey, das ist nicht lustig! Meine Waffe ist scharf!

Gott: *erschreckt ihn*  
Boom!

Edson: *drückt (immer wieder) ab*  
Halt's Maul! Meine Waffe ist doch geladen!? Meine Waffe ist geladen!

Gott: *nimmt die Waffe ab und wirft sie weg*  
Hier ist das wirklich Spielzeug, mein Junge!

Edson: *knickt ein, schaut seinen „Tespah“ (Gebetskranz) an*  
Wer bist du?

Gott: *nimmt ihn zur Seite*  
Ich bin Gott.

Edson: *peinliche Pause*  
Gott ist ein Türke?

Gott:  
Manchmal.



## 5. Wenn in China ein Reissack umfällt

Auszug aus dem von Schülerinnen und Schülern verfassten Programmtext:

„Immer noch müssen Kinder in vielen Ländern arbeiten. Manchmal hauen sie Steine, bis ihre Hände wund sind und werden vielleicht auch noch geschlagen. Manchmal müssen sie z. B. in Indien den ganzen Tag Baumwolle pflücken und haben dennoch wenig zum Essen. Ein Mädchen in Mexiko aber, das Müll sammelt, um an etwas Brot zu kommen, wird in unserem neuen Stück der berühmte Zorro sein: eine Heldin, die die Welt verändern will. Wird ihr das gelingen?

In kurzen Episoden aus drei Ländern zeigen wir Dir eine zusammenhängende Geschichte nach wahren Begebenheiten. Alles, was Du in unserem Stück siehst, passiert in diesem Moment: während Du in der Schule lernst, am Abend eine unterhaltsame Sendung im Fernsehen schaust, mit Deinem Handy telefonierst, mit Deinem Computer spielst oder surfst. Mache Dir bewusst, dass viele Menschen auf dem Planeten noch sehr viel Menschlichkeit und Mitgefühl wiedererlangen müssen, damit unsere Welt eine bessere wird.“

Addo und Oji sind zwei Kinder im Kongo, die gerade in einer Coltanmine Steine klopfen müssen. Der Aufseher, der die beiden zwingt weiterzuarbeiten, verliert sein Handy.

### **Textauszug:**

Addo:

Ich glaube, es ist ihm aus der Tasche gefallen. Was ist das?

Oji:

Vielleicht eine Waffe oder so?

Addo:

Wenn es eine Granate ist, wirf sie weg! Mein Bruder hat mal mit so etwas gespielt.

Oji:

Hey, das ist keine Granate. Granaten sehen anders aus. *(liest die Schrift auf dem Handy)* Nuuukiiiaa.

Addo: *(lacht)*

Du kannst ja lesen! Gib her. Vielleicht ist es ja ein Rasierapparat. Bzzzz!

Oji:

Hör auf. Wenn der Aufseher das mitkriegt...

Addo:

...was dann?

Oji:

Vielleicht ist es was Wichtiges.

Addo:

Oder man kann damit vielleicht mehr Steinchen finden. Bzzzt! Piep, piep, piep. Ich hab's, es ist ein Radio. *(tanzt)*

Oji: *(lässt sich mitreißen, nimmt sich das Handy)*

Nein! Man wünscht sich was, dann ist es einfach da. Gib mal her. Ich wünsche mir Kartoffeln. Ja, einen Berg Kartoffeln. Wosch! Da! Siehst du's?



Addo:

Nein! Gib her! Das ist ein Voodoo-Zauber. Ich will wissen, was mein Papa gerade macht. *(ist in Trance)*  
Wosch! Schau mal, er hat sich in Europa ein Auto gekauft. Er ist ein Millionär und hat Geld wie Heu!

Oji:

Hey, ich hab's! Wir verkaufen das Ding! Dann sind wir vielleicht Millionäre! Das Ding ist bestimmt was wert!

Addo:

Nein, nein, nein! Das ist so etwas wie ein Telefon, und man kann damit zu Gott sprechen. Man wählt einfach die Nummern eins eins eins, und er holt uns hier raus.

Oji:

Nein, ich glaube, er kann uns auch ohne das Ding hier hören.

Addo:

Jetzt hab ich's aber echt! Es verleiht mir Macht. Macht über die ganze Welt!



*Plötzlich klingelt das Handy. Addo erschrickt und wirft es gegen die Bühnenwand. Das Handy zerspringt in seine Einzelteile. Beide sind sprachlos.*

## **6. Lebenszüge – ein Zugabteil zu verschiedenen Zeiten der Geschichte (aufgeführt zum Bahnjubiläum 2010)**

### **a) Ein Zug am Morgen (Berufsverkehr)**

Es ist langweilig im Zug. Die Menschen sind mehr in ihrer eigenen Gedankenwelt versunken, und das Publikum erfährt einen Ausschnitt aus den Gedanken von sechs Bahnreisenden, die sich früh am Morgen im Berufsverkehr befinden. Aus ihrem Alltag werden diese Personen, darunter zwei Schüler, herausgerissen, da seltsamerweise nacheinander „schräge Typen“ das Abteil betreten und Unruhe stiften: eine hübsche Frau, ein Punker, zwei Hare-Krishna-Sänger, ein Obdachloser, ein Exhibitionist und ein kleines Kind. Letzteres wird von den Passagieren zur Ruhe ermahnt. Als sich die Situation doch als „Verstehen Sie Spaß“ entpuppt, werden die Passagiere plötzlich sehr mitteilungsfreudig und aktiv, da sie schließlich im Fernsehen sind. Eine Parodie auf die Presse- und Medienbesessenheit mancher Leute.

### **b) Eine Zugfahrt in Indien**

Die Szene beginnt in der Zeit kurz nach dem Salzmarsch von Mahatma Gandhi im Jahre 1930. Im Zug befinden sich viele Passagiere, darunter zwei Kinder namens Kamal und Gita, die sich über ein Säckchen Salz unterhalten, das sie von Gandhi persönlich bekommen haben. Zwei britische Soldaten kommen hinzu und suchen den Mahatma. Doch keiner weiß, wo er sich befindet. Kamal behauptet mutig, dass Gandhi in seiner Hosentasche sei und zeigt das Säckchen Salz, was wiederum fast einen ernststen Konflikt mit den beiden britischen Soldaten auszulösen droht. Gemeinschaftlich vertreiben die Passagiere die beiden Briten. Es folgt ein Zeitwechsel. Kamal und Gita sind nun alt, leben verheiratet im Jahre 2009 und befinden sich wieder im Zugabteil - diesmal in der 1. Klasse. Ein indischer Milliardär, namens Mallya, der gerade Gandhis „fünf Sachen“ für 1,8 Mio. Dollar ersteigert hat (beruht auf einer Tatsache), betritt das Abteil und verlangt von den beiden, dass sie bitte in die 3. Klasse gehen mögen. Kamal erinnert sich an die Zeit mit den beiden britischen Soldaten und geht mit Mallya auf Konfrontation. Dieser entdeckt das Säckchen Salz als fehlendes Artefakt zu seiner Gandhi-Sammlung und bietet den beiden dafür die Fahrt in der 1. Klasse an.

c) **Orient-Express nach Istanbul**

Die Handlung des Films bzw. Romans von Agatha Christie „Mord im Orient Express“ wird in einer schnelllebigen Zeit in dieser Szene entsprechend schnell gespielt. Der Film dauert etwa 128 Minuten, unsere Szene 5 Minuten. Im Anschluss wird das Publikum die gleiche Szene in 2 Minuten gespielt sehen, schließlich in nur einer Minute, dann zum Schluss in nur 20 Sekunden. Die Schnelllebigkeit wird ad absurdum geführt.

d) **Ziel Mauthausen 1944**

Diese traurige Szene spielt sich in einem KZ-Waggon ab, in dem sich acht Häftlinge befinden. Sie wird hauptsächlich mit Musik pantomimisch gespielt. Der Waggon ist ohne Sitze, dunkel abgedeckt und verschlossen. Die Tür kann aufgeschoben werden. Ein Kind geht vorbei und legt eine gelbe Blume in die Mitte der Bühne vorne ab. Ein Mädchen macht kurz die Tür einen Spalt auf, verschließt sie verängstigt aber wieder. Ein SS-Soldat kommt vorbei, öffnet die Tür, man sieht acht sitzende Menschen. Das Mädchen sitzt in einer Ecke. Der Wachmann ruft authentische Namen aus dem Totenbuch Mauthausen. Die Häftlinge geben ein „Ja.“ zurück. Er macht einen Haken in eine Liste und verschließt die Tür wieder. Wieder öffnet ein Mädchen die Tür von innen, sieht dem Soldaten hinterher und schiebt die Tür schließlich ganz auf. Als das Mädchen auf allen Vieren zur Blume geht, kommt ein SS-Mann und schießt mit dem Fuß die Blume weg. Das Mädchen wird von dem zweiten SS-Mann wieder in den Waggon hineingerzert. Die Tür wird verschlossen. Nacheinander kommen fünf Darsteller in einen Halbkreis mit dem Rücken zum Publikum und rufen dem Waggon nationalsozialistische Sprüche (im Stück verfremdet!) zu. Das Tor geht auf, alle acht sind versammelt und haben eine Weltkugel in den Händen. Das Mädchen nimmt sie, kommt heraus und gibt sie dem Ersten. Alle fünf - streitend um den Ball - ab. Das Mädchen blickt hinterher. Zurückgelassen beginnt das Mädchen um den Waggon herumzulaufen. Mit jeder Umrundung fällt einer im Waggon um. Als sie die 7. Runde beginnen will, fängt sie ein SS-Mann ab und möchte ihr eine schwarze Blume überreichen. Kurz bevor das Mädchen die Blume annehmen möchte, erscheint das Kind erneut mit einer Blume und möchte das Annehmen der dunklen Blume verhindern. Das Mädchen zögert, nimmt die schwarze Blume doch an und geht mit dem SS-Mann. Das Kind geht zur Mitte der Bühne und „schließt die gelbe Blume in sein Herz“. Langsam geht es in die Hocke und beschützt die Blume, bis sie sich einrollt. Kriegsgeräusche ertönen am Ende der Szene.

e) **Gastarbeiterzug nach Deutschland**

Ismail, Kadir, Mustafa und Zeki sind vier Gastarbeiter, die gerade in Deutschland angekommen im Abteil Gespräche führen, allerdings auf Türkisch. Bis einer von ihnen bemerkt, dass die Zuschauer ja nichts verstehen. Sie müssen Deutsch sprechen. Sie kommen zur deutschen Nationalhymne, die mit türkischen Instrumenten eingespielt wird, erneut auf die Bühne und setzen ihre Unterhaltung fort. Nach einer Weile und kurzen Begegnungen mit „den Deutschen“ steht für sie fest, dass Deutsche anscheinend keinen Knoblauch mögen. Als schließlich Zeki seinen aus der Türkei mitgebrachten Döner essen möchte, kommt es zu ernststen Meinungsverschiedenheiten. Eine witzige Pantomime zum Thema „Döner und Ehre“ soll helfen sich wieder auf „das Türkische“ zu besinnen und den Konflikt beizulegen. Als aber ein deutscher Fahrgast - vom Duft des Döners betört - vorbeikommt und von der „Türkenwurstsemmel“ kosten darf, werden die vier Gastarbeiter eines Besseren belehrt: Der Deutsche liebt Knoblauch! Ismail entdeckt eine Marktlücke und hisst die Dönerflagge über Deutschland.

**Textauszug:**

*Kadir packt eine Knoblauchwurst aus und will sie mit Brot essen.*

Mustafa:

Kadir! Was machst du da?

Kadir:

Sucuk ekmek! Knoblauchwurst und Brot.

Mustafa: *(will ihm das Essen wegnehmen, Kadir weigert sich anfangs)*

Hör auf damit. Gib das her. Gib das her! Gib das sofort her.



*Mustafa nimmt Kadir das „Sucuk“ weg und wirft es aus dem Zugfenster.*

Zeki:

Hey, jetzt hast du das Beste weggeschmissen. Warum?

Mustafa:

Sag mal, spinnt ihr oder was? Knobi-Wurst in Deutschland? Mein Onkel hat mir erzählt, dass die Deutschen allergisch darauf reagieren.

Kadir:

Soll ich jetzt Schoko-Zigarillos in mein Brot reintun, oder was?

Mustafa: *(nimmt Kadir mit vor zum Bühnenrand)*

Du, das ist sowas wie verboten, tabu, untersagt, gesetzeswidrig, illegal. Die Deutschen essen keinen Knoblauch, pflanzen keinen Knoblauch, küssen nicht mit Knoblauch, gehen mit Knoblauch nicht ins Bett! Sie haben das hier!

*Mustafa reicht ihm einen Tablettenriegel.*

Kadir:

Was ist das denn jetzt?

Mustafa:

Knoblauchpillen! Riecht nicht, stinkt nicht, brauchst du nix pflanzen, und das Beste: Kannst alle Frauen der Welt damit küssen!

*Kadir und die anderen nehmen schon mal eine.*

İsmail:

So wahr ich İsmail heiße, es wird eine Zeit kommen, da werden die Deutschen Knoblauch lieben. Das verspreche ich! Ich weiß nur noch nicht, mit was.



## Literaturangaben

BRAUNECK, Manfred: „Theater im 20. Jahrhundert“; Reinbek bei Hamburg, 2001.

DOBEL, Richard: „Lexikon der GOETHE-Zitate“; München, 1995.

LEHRPLAN für die bayerische Hauptschule (LPHS); München, 2004.

MORGENSTERN, Christian: „Gesammelte Werke“; München, 1996.

RELLSTAB, Felix: „Stanislawski-Buch – Einführung in das ‚System‘“; Wädenswil (Schweiz), 1992.

SCHUSTER, Karl † : „Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht“; Baltmannsweiler, 1994.

SCHWAB, Lothar/WEBER Richard: „Theaterlexikon – Kompaktwissen für Schüler und junge Erwachsene“; Frankfurt am Main, 1991.

STANISLAWSKI, Konstantin Sergejewitsch: „Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst“; Band I+II; Berlin, 1963.

THIESEN, Peter: „Drauflosspieltheater“; Weinheim, 1990.

### Zum Autor:

**Muhittin Arslan** ist in Hof an der Saale geboren. Als Lehrer an der Mittelschule in Zirndorf unterrichtet er derzeit unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sein Arbeitsschwerpunkt liegt im Fach Deutsch als Zweitsprache. Er ist Berater Migration in Mittelfranken, Lehrbeauftragter an der Universität Bamberg und Experte für Interkulturelles Kinder- und Jugendtheater.

## 4. BILDUNGSERFOLG DURCH SPRACHE

### ***Inci Dirim: Bildungssprache und ihre Förderung – Forschungsergebnisse, Konzepte und Materialien***

#### **1. Einführung**

Ein Unterschied zwischen den Bildungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besteht häufig in deren sprachlichen Zugängen zur monolingual organisierten Schule. Auch wenn die wie immer festgestellte Eigenschaft ‚Migrationshintergrund‘ keine automatischen Rückschlüsse auf das Vorhandensein von Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen bzw. geringe(re)n Sprachkompetenzen im Deutschen erlaubt, zeigen Studien, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ein dauerhaftes Merkmal von Regionen darstellt, in denen große Gruppen von Migrantinnen und Migranten wohnhaft sind. Kinder erwerben in diesen Regionen, etwa in städtischen Gebieten, in ihrem Lebensumfeld verschiedene Sprachen in dem Ausmaß, in dem sie diese brauchen, um Beziehungen zu gestalten, Bedürfnisse zu befriedigen, Ziele zu erreichen und um sich die Welt, wie sie sich ihnen darstellt, anzueignen. Die dabei entstehende „lebensweltliche Zwei- und Mehrsprachigkeit“ (vgl. Gogolin 1989) bedeutet u.a., dass nicht bei allen Kindern mit denselben Sprachständen gerechnet werden kann, auch nicht im Deutschen, weil die Bewältigung des Lebens in den je spezifischen mehrsprachigen Umgebungen der Kinder nicht die Aneignung genau der jeweils identischen sprachlichen Mittel erfordert.

Die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen wird in der Regel erst dann zu einem ‚Problem‘, wenn sie in ein Bildungssystem eingeschult werden, das darauf eingestellt ist, mit monolingualen, deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten (vgl. Mecheril & Quehl 2006). Diese Einstellung wird immer mehr in Frage gestellt, da sie Schülerinnen und Schüler benachteiligt, deren Sprachkompetenzen nicht denen entsprechen, die von der Schule erwartet werden. Lehrerinnen und Lehrer, die in migrationsbedingt sprachlich heterogenen Klassen arbeiten, suchen nach Möglichkeiten, die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen zu nutzen und aufzubauen, ohne dass dabei die deutsche Sprache eine Barriere darstellt. Ziel der vorliegenden Handreichung ist es, einige Fragen, die bei dieser Suche entstehen, mit einem Überblickswissen zu beantworten. Da der Forschungsstand es nicht erlaubt, auf alle Fragen eine Antwort zu geben, sind auch Lehrerinnen und Lehrer gebeten, die vorgeschlagenen Zugänge und dargestellten Erkenntnisse forschend zu prüfen und weiter zu entwickeln.

**Zur Perspektive und zum Aufbau des Aufsatzes:** Da wissenschaftliches Arbeiten nicht ‚objektiv‘ erfolgt, sondern stets bestimmten erkenntnistheoretischen Traditionen verpflichtet ist, soll das Angebot, das hier verfasst wird, transparent gemacht werden. Der vorliegende Text besitzt eine migrationspädagogische Ausrichtung (nach Mecheril u.a. 2010); es geht demnach nicht darum, Defizite von Schülerinnen und Schülern aufzudecken, sondern darum, – in aller Kürze formuliert – Migrationsphänomene im Zusammenhang gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu verstehen und Konsequenzen für die Schule aus diesem Blick heraus zu formulieren. Der vorliegende Beitrag ist in diesem Kontext von den Überlegungen des Philosophen Foucault angeregt und orientiert sich an der Frage: „Wie kann es Lehrerinnen und Lehrern aller Unterrichtsfächer gelingen, mit Sprache so umzugehen, dass alle Schülerinnen und Schüler ohne sprachliche Barrieren am Unterrichtsgeschehen beteiligt werden?“ (vgl. Foucault 1992).

Im Zentrum der Überlegungen stehen Kinder und Jugendliche, die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsen und die unter Bedingungen beschult werden, die nicht mit ihren sprachlichen Bildungsvoraussetzungen kompatibel sind.

Zunächst werden einige spracherwerbtheoretische Überlegungen vorgestellt. Danach geht es um Modelle der sprachlichen Gestaltung von Bildungssystemen. Nach der Einordnung des deutsch(sprachig)en Bildungssystems auf der Modellebene richtet sich der Fokus auf die sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts, wobei das Konzept der ‚Bildungssprache‘ besonders berücksichtigt wird. Auch wenn es die deutsche Bildungssprache ist, um die es gehen wird, werden Möglichkeiten des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in die Förderung besprochen. Ein weiterer Aspekt, den der Aufsatz mit berücksichtigt, ist die Reduzierung von unerwünschten Effekten, die mit Sprachförderung verbunden sein können, etwa die Gefahr der ‚Erzeugung‘ von Gruppen von Kindern und Jugendlichen, denen etwas zu fehlen scheint, die nicht kompetent erscheinen, denen geholfen werden muss und komplementär dazu von Schülerinnen und Schülern, welche ‚die richtigen‘ sind. Es wird davon ausgegangen, dass diese Zuordnungen auf Kinder und Jugendliche ungewollt subjektivierend wirken und Selbstverständnisse erzeugen können, die mit Gefühlen der Überlegenheit und Unterlegenheit anderen gegenüber einhergehen und gesellschaftliche Hierarchien festschreiben. Da Sprache nicht nur ein Mittel der Kommunikation ist, sondern auch ein Mittel, mit dem Bewertungen verknüpft sind, ist eine allein technische Vorgehensweise der Sprachförderung als pädagogisch nicht ausreichend einzuordnen. Eine gesellschaftsbezogene Betrachtung der Sprache(n) der Kinder und Jugendlichen erfordert eine migrationspädagogische Betrachtung von sprachbezogenen Vorgehensweisen der Lehrkräfte. Diesem Grundsatz folgt der vorliegende Aufsatz.

## **2. Was ist „normal“? Spracherwerb von migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen**

Grundsätzlich lernen alle Kinder, unabhängig davon, ob sie ein-, zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, den Umgang mit sprachlicher Heterogenität - vorausgesetzt, unter ‚Heterogenität‘ werden nicht nur unterschiedliche Sprachen verstanden. Jedes Kind lernt in der Kommunikation mit verschiedenen Gesprächspartnern unterschiedliche Register einer Sprache bzw. von Sprachen zu verstehen und zu gebrauchen, so merken Kinder etwa, dass etwa die Großmutter anders spricht als die Mutter, dass die Nachbarn anders sprechen als die Eltern, dass die Eltern mit einer Ärztin anders sprechen als mit der Lehrerin, auch wenn sie noch nicht wissen, dass dieses jeweils andere Sprechen ‚Dialekt‘ genannt wird oder ‚Soziolekt‘ oder ‚Sprache‘ und möglicherweise nicht benennen können, was diese ‚Andersheit‘ jeweils ausmacht. Auch ohne im Einzelnen zu wissen, mit welchem Begriff bzw. Namen die unterschiedlichen Sprechweisen benannt werden und welcher Beschaffenheit sie sind, eignen sich Kinder in der Kommunikation interaktiv die Mittel an, die in den jeweiligen Gesprächskontexten ‚gültig‘ sind (vgl. Dirim 1998). Aus dieser Perspektive betrachtet sind alle Kinder mehrsprachig; aus Sicht des Individuums macht es auf einer ganz grundsätzlichen Ebene der ‚Sprachigkeit‘ keinen Unterschied, ob zwischen Mitteln gewählt wird, die für die Umgebung als Register einer Sprache gelten oder als Mittel verschiedener Sprachen (vgl. den Begriff der ‚Muttersprachlichen Mehrsprachigkeit‘ bei Wandruszka 1979). Sprache ist sehr viel mehr als ein nationalstaatlicher Code, der einen bestimmten Namen bekommen hat. Dennoch existiert in der Gesellschaft die Vorstellung von unveränderbaren, schon immer gegebenen verschiedenen Sprachen und Kontexten, in denen die eine oder andere Sprache gültig sein darf und – komplementär dazu – in denen die andere Sprache ausgeklammert bleiben muss, kurz: die äußere Mehrsprachigkeit, die sich von der inneren unterscheidet. Doch auch diese Unterscheidung ist es nicht allein, welche die Situation der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zu verstehen ermöglicht. Kennzeichnend für den Sprachgebrauch in Familien und von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im familiären und außerfamiliären Bereich ist das Mischen der Sprachen. So wie es ‚gang und gäbe‘ ist, Standard und Dialekt zu mischen, so ist es ‚gang und gäbe‘ und damit ‚normal‘, dass zwei- und mehrsprachig aufwachsende Menschen die

Sprachen gemischt sprechen. Den Normalitätsannahmen von Sprache sei der Hinweis zu verdanken, dass Sprachmischungen funktional sind, dass Veränderungen von Sprache(n) unter gegenseitiger Anregung mehr als erwartbar sind (vgl. Krehut & Dirim 2008).

Wie vielfältig der Erwerb von Sprachen in migrationsgesellschaftlichen Umgebungen sein kann, belegt u.a. eine Wiener Studie, in der mit Interviews herausgearbeitet wurde, welche Sprachen Kinder sprechen, die die 4. und 5. Klasse Primarstufe besuchen. Es hat sich gezeigt, dass von den ca. 2.923 Kindern, die Türkisch als Sprache angeben, die sie verstehen und sprechen, nur 0,44% Türkisch als alleinige Sprache angeben, die zu Hause verwendet wird. Bei allen anderen hat sich gezeigt, dass sie neben dem Türkischen auch Deutsch und oft mindestens eine weitere Minderheitensprache sprechen. Wichtig ist auch, dass diese Sprachen nicht gleichzeitig gelernt werden, dass es ganz von der Veränderung der Lebenssituation der Familie abhängt, welche Sprache hinzukommt bzw. bedeutsam wird oder auch von dem Kind aktiv gebraucht werden muss, etwa wenn die Großmutter kommt, die nur Kurdisch spricht und versteht (vgl. Brizić 2009: 109f.).

Die Vielfalt der Spracherwerbskonstellationen in der Migrationsgesellschaft ist mit den gängigen Spracherwerbtheorien, mit denen in pädagogischen Kontexten gearbeitet wird, nicht hinreichend beschreibbar. Mehr noch: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit stellt klassische Vorstellungen von Sprache(n) und von ‚Muttersprache‘ bzw. ‚Erstsprache‘ in Frage. Daher ist Vorsicht geboten, etwa im Hinblick auf traditionelle Urteile, die manchmal folgendermaßen lauten: „Die Kinder müssen ja erst einmal ihre Muttersprache Türkisch richtig lernen, wenn sie gut Deutsch lernen wollen.“ Eine solche Forderung wird im Hinblick auf ein Kind, das zu Hause Kurdisch, Deutsch und Türkisch spricht, bedeutungslos. Welche Sprache ist die ‚Muttersprache‘? Gängige Theorien von Sprachen arbeiten mit Vorstellungen von Nationalsprachen, die in einer festgefügtten Reihenfolge gelernt werden (sollten) – eine Vorstellung, die die empirische Realität, wie wir sie leben und vorfinden, nur zum Teil zu erfassen vermag. Und: wie viel von den Sprachen sollten die Kinder beherrschen? Von keinem Kind, das in Deutschland aufgewachsen ist, kann erwartet werden, das es dasselbe Türkisch wie in der Türkei spricht, dasselbe Griechisch wie in Griechenland, etc.. Die Normalitätsannahmen, mit denen erkannt, beschrieben und erklärt wird, etwa mit Hilfe der Hypothese der ‚doppelseitigen Halbsprachigkeit‘, scheitern an den Sprachverhältnissen, die für migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Kinder gültig sind.

Bei aller Vorsicht stellt sich dennoch die Frage, wovon ausgegangen werden kann, wenn migrationsbedingt zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder in die monolingual organisierte Schule eingeschult werden. Folgende Grundsätze wären hier zu beachten:

- Je früher die Kinder und Jugendlichen anfangen Deutsch zu lernen, desto weniger unterscheidet sich der Erwerb des Deutschen von den monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern in qualitativer Hinsicht (vgl. Döll 2012). Dennoch hält das Deutsche für Kinder, die Deutsch im privaten Umfeld nicht als alleinige und wichtigste Sprache sprechen, einige spezifische ‚Stolpersteine‘ bereit, die es zu berücksichtigen gilt (vgl. Rösch 2008).
- Je später die Kinder und Jugendlichen anfangen Deutsch zu lernen, weil sie einen Teil ihres Lebens in einem Staat mit einer anderen Schulsprache verbracht haben, desto mehr kann damit gerechnet werden, dass ihre Migrationssprache auf Grund der darin bereits erfolgten schulischen Sozialisation eine wichtige Ressource darstellt, auf die zurückgegriffen werden sollte.
- Bestimmend für die Aneignung des Deutschen sind außer dem Faktor des Zeitpunkts, an dem der Deutschwerb beginnt (‚Kontaktdauer‘), die Faktoren Kontaktintensität zum Deutschen bzw. Menge des Inputs sowie die Qualität des Inputs (vgl. Döll 2012).

- Da die Kontaktintensität zum Deutschen nicht durch Änderung der sozialräumlichen Umgebung erhöht werden kann, tritt die Bedeutung der Qualität des Inputs in den Vordergrund, womit die pädagogischen Förderaktivitäten in den Bildungsinstitutionen in die Pflicht genommen sind.
- Die nicht-deutschen Sprachen der Kinder und Jugendlichen und das Deutsche beeinflussen sich gegenseitig; allerdings ist dieser Einfluss nicht in Form einer kausalen Reihenfolge des ‚richtigen Erwerbs‘ der Sprachen zu denken. Wenn Kommunikationsmöglichkeiten in einer Sprache weiter entwickelt sind als in der anderen, dient diese Sprache als ‚Motor‘ für die Entwicklung der anderen (vgl. Reich 2009). Spezifische pädagogische Aktivitäten können Kinder in den Übertragungsprozessen zwischen den Sprachen unterstützen, die Sprachen füreinander ‚fruchtbar machen‘ (vgl. Roth o.J.).

### **3. Mit welchen sprachlichen Modellen kann Schule der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit gerecht werden?**

Die ‚Anwendung‘ von Monolingualität ist nicht die einzige Möglichkeit der sprachlichen Gestaltung von Bildungssystemen, wenngleich eine sehr verbreitete. Vor allem Studien aus dem USA zeigen, dass bilinguale Modelle weitaus bessere Bedingungen für zweisprachig aufwachsende Kinder bieten als monolinguale (vgl. Reich & Roth u.a. 2002: 17f). Auch wenn diese Studien sich auf – weitgehend – bilinguale Gebiete mit autochthonen Minoritäten beziehen, in denen z. B. Spanisch und Englisch gesprochen werden, hat sich in Deutschland gezeigt, dass in migrationsbedingt heterogenen Stadtteilen bilinguale Modelle durchaus erfolgreich angewandt werden können. Dabei handelt es sich um Schulen, die von Schülerinnen und Schülern verschiedener Sprachen besucht werden, in denen jedoch in zwei Sprachen (Deutsch und Türkisch etwa), die in der Umgebung der Schule verankert sind, unterrichtet wird. Ein Beispiel hierfür stellt der Modellversuch ‚Bilinguale Grundschule‘ in Hamburg dar (vgl. Dirim, Döll und Neumann 2011). Bilinguale Modelle können in verschiedenen Formen angeboten werden. Kennzeichnend für sie ist, dass in ihnen die Sprache der Minorität bzw. die Migrationssprache nicht nur als Sprachenfach unterrichtet wird, sondern auch als Medium für die Vermittlung von Fachinhalten genutzt wird. Bilinguale (und auch trilinguale) Modelle stellen zweifellos eine sehr gute Möglichkeit für die aktive Nutzung und den Ausbau der sprachlichen Ressourcen von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund dar.

Monolinguale Schulen zeigen sich im Spektrum der sprachlichen Bildungsmodelle als ergänzungsbedürftig hinsichtlich einer mehrsprachigen Perspektive (vgl. Reich & Roth u.a. 2002: 17f). Dennoch ist es mit Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht realistisch, die Monolingualität der nationalen Schule von heute auf morgen zu aufzugeben. In den letzten Jahren wurden daher zahlreiche Untersuchungen der Weiterentwicklung von monolingualen Angeboten gewidmet, wobei folgende Gestaltungsmerkmale sich als Erfolg versprechende (im Sinne der Reduzierung der Schlechterstellung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) herauskristallierten (vgl. Gogolin & Lange 2010 und zusammenfassend Dirim & Mecheril 2010):

- Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht
- Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern
- Schullaufbahnübergreifende Unterstützung im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache
- Bildungsangebote in den Migrationssprachen
- Nutzung der Migrationssprachen als Medium des Lernens
- Verzahnung der Angebote in den Migrationssprachen mit der DaZ-Förderung
- diagnosegestützte Sprachförderung
- Konzentration der Förderung auf die Unterstützung in der Aneignung der Bildungssprache

#### 4. Was heißt Bildungssprache? - zu den schulischen Registern

„Bildungssprache ist eine Art, Sprache zu verwenden, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation“ (Reich 2008 in Gogolin & Lange 2010: 7).

„Bildungssprache“ ist nicht das einzige Sprachregister, das in der Kommunikation im schulischen Kontext eingesetzt wird. An Schulen finden zwischen Schülerinnen und Schülern, zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie vielen weiteren am Schulgeschehen Beteiligten informelle Gespräche statt, die eher umgangssprachlich bzw. alltagssprachlich gehalten sind und die möglicherweise ebenso große Relevanz wie die Bildungssprache besitzen. Dass man sich gegenwärtig jedoch sehr viel mehr auf die Unterstützung der Aneignung der Bildungssprache konzentriert als die der Alltags- bzw. Umgangssprache liegt daran, dass in empirischen Studien festgestellt worden ist, dass Kinder und Jugendliche, die die Zweitsprache lernen, sich die Umgangssprache innerhalb kurzer Zeit (etwa 6 Monate bis 2 Jahre) auch ohne explizite Förderung aneignen. Die Aneignung der Bildungssprache allerdings ist ein mehrjähriger Prozess; Studien aus dem amtlich englischsprachigen Raum zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess eine 5- bis 8-jährige Begleitung benötigen (vgl. Gogolin & Lange 2010: 13). Zwar beziehen sich diese Studien auf das Englische als Zweitsprache, es gibt jedoch keinen Grund für die deutsche Bildungssprache eine kürzere Aneignungsdauer anzunehmen, was an den Merkmalen der Bildungssprache an sich liegt, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Komplexe Satzstrukturen
- Präzise Ausdrucksweise
- Tradierte und als ‚höherwertig‘ empfundene Ausdrucksweise (z. B. Nominalkonstruktionen)
- Verwendung von Fachwortschatz
- Auch in der mündlichen Kommunikation Befolgung von Regeln der geschriebenen Sprache („konzeptionelle Mündlichkeit“)
- Weitgehender Verzicht auf Deixis sowie Mimik und Gestik
- Syntaktisch vollständige Formulierungen

Die Bildungssprache wird im Unterricht aller Schulfächer verwendet. Bei den oben genannten Merkmalen handelt es sich also um solche, die in jeder Unterrichtsstunde vorkommen. Allerdings ist die Fachsprache ein Bestandteil der Bildungssprache, die in jedem Unterrichtsfach andere Eigenschaften aufweist. Die Fachsprache des Deutschunterrichts z. B. ist eine andere als die des Mathematikunterrichts. Deutsch ist keineswegs das alleinige Unterrichtsfach, in dem die Bildungssprache verwendet werden muss. Allerdings ist es als sprachaffines Fach eines, in dem viele Merkmale der Bildungssprache explizit geübt werden.

Bei der Bildungssprache handelt es sich um ein Register, das von allen Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schule zu erwerben ist, wobei die Kinder und Jugendlichen je nach familiärer Sprachaktivität und Sprach(en)wahl mit unterschiedlichen Vorkenntnissen bezüglich bildungssprachlichen Mitteln ausgestattet sind. Dass Bildungssprache ein von allen Kindern in der Schule zu erlernendes Register darstellt, heißt jedoch nicht, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von sprachlicher Herkunft die Bildungssprache auf dieselbe Art lernen könnten. Seiteneinsteiger des deutschsprachigen Bildungssystems haben z. B. mit spezifischen Stolpersteinen des Deutschen zu kämpfen, die für Kinder und Jugendliche, die Deutsch von klein auf lernen, zumeist keine Bedeutung besitzen, wie etwa der Gebrauch von trennbaren Verben.

Das Konzept der Bildungssprache eröffnet die Möglichkeit, den Fokus auf das sprachliche Lernen und die Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler zu richten, ohne dass dabei die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders herausgehoben werden muss. Damit wird die Gefahr der Konstruktion von ‚Problem‘-Schülerinnen und –Schülern reduziert, wenngleich nicht aufgehoben. Es spielt weiterhin eine Rolle, dass es sich bei den bestehenden Fördermodellen - zum Teil notgedrungen – um den Umgang mit der deutschen Bildungssprache handelt und nicht etwa mit der türkischen, arabischen etc.. Der herkunftssprachliche Unterricht ist aus dem Diskurs der Förderung der Bildungssprache weitgehend ausgeklammert, es ist auch noch nicht im linguistischen Sinne für alle Migrationssprachen ausgearbeitet worden, welche Mittel als bildungssprachliche Mittel der jeweiligen Sprache gelten können.

Welche Elemente auf der Mikroebene der Systemlinguistik und auf der Makroebene der kontext-bezogenen Sprachstrukturen zur Bildungssprache gehören, wurde bisher empirisch nicht festgestellt. Es existieren jedoch theoretische Modellierungen von Bildungssprache, zu der das folgende, im Rahmen des Modellversuchs FörMig<sup>20</sup> herausgearbeitete, gehört (Gogolin & Lange 2010: 3):

### **Infokasten: Merkmale von Bildungssprache**

Die Merkmale von Bildungssprache lassen sich auf mehreren Ebenen zusammenfassen (nach Reich 2008) – allerdings steht eine empirische Prüfung dieser Merkmale noch aus:

**Diskursive Merkmale** betreffen den Rahmen und die Formen, die kennzeichnend für Bildungssprache sind, u.a.

- eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel;
- ein hoher Anteil monologischer Formen (z. B. Vortrag, Referat, Aufsatz);
- fachgruppentypische Textsorten (z. B. Protokoll, Bericht, Erörterung)

und

- stilistische Konventionen (z. B. Sachlichkeit, logische Gliederung, ein dem Gegenstand angemessener Textumfang).

**Lexikalisch-semantische Merkmale** beziehen sich auf Eigenarten des Wortschatzes und auf einzelne Bedeutungen. Kennzeichnend für Bildungssprache sind u.a.

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z. B. „nach oben transportieren“ statt „raufbringen“);
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z. B. „erhitzen“, „sich entfalten“, „sich beziehen“);
- nominale Zusammensetzungen (z. B. „Winkelmesser“) und
- normierte Fachbegriffe (z. B. „rechtwinklig“, „Dreisatz“)

**Syntaktische und textuelle Merkmale** der Bildungssprache beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau und im Aufbau von Texten, u.a.:

- explizite Markierungen der Kohäsion (Textzusammenhang);

---

<sup>20</sup> FörMig: Es handelt sich um das BLK-geförderte Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, das 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern durchgeführt und vom Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet wurde; s. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>

- Satzgefüge (z. B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive);
- Unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passivsätze, man-Sätze);
- Funktionsverbgefüge (z. B.: „zur Explosion bringen“, „einer Prüfung unterziehen“, „in Betrieb nehmen“) und
- umfängliche Attribute (z. B. „die nach oben offene Richter-Skala“, „der sich daraus ergebende Schluss“).

## 5. Mit welchen Konzepten und Methoden kann die Aneignung der Bildungssprache unterstützt werden?

Im Rahmen des Modellversuchs FörMig wurde das Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ entwickelt, in dessen Zentrum die ‚Bildungssprache‘ steht (Gogolin & Lange 2010). Der Begriff der ‚Sprachbildung‘ ersetzt in diesem Konzept den der ‚Sprachförderung‘, u.a. um anzuzeigen, dass es sich nicht um eine additive Sprachfördermaßnahme handelt. Unter dem Attribut ‚durchgängig‘ ist wiederum zu verstehen, dass es sich bei der Unterstützung der Aneignung der Bildungssprache um eine langfristige und schullaufbahnübergreifende Aufgabe handelt (‚vertikale Dimension‘). Zugleich ist damit gemeint, dass diese Unterstützung in der Aneignung der Bildungssprache Deutsch in allen Unterrichtsfächern realisiert wird (‚horizontale Dimension‘).

Weiter gefasst werden in die sprachliche Bildung auch außerschulische Bildungs- und Sozialisationsinstanzen eingebunden (‚Vernetzung‘). Hierbei handelt es sich nicht nur um Eltern, die mit verschiedenen Aktivitäten in die sprachliche Bildung ihrer Kinder einbezogen werden, sondern auch um Institutionen, mit denen Eltern und Schulen in kurz- oder langfristigen Projekten zusammenarbeiten können, z. B. Bibliotheken.

Bei der Berücksichtigung der schullaufbahnübergreifenden Förderung geht es vor allem um die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, die aufeinander aufbauen, allerdings oft nicht genügend miteinander kooperieren. Im Modellprojekt FörMig wurden daher verschiedene Möglichkeiten der Kooperation und der sprachbezogenen Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Schulformen ausgearbeitet (Gogolin & Lange 2010).

### *Literaturtip:*

Gogolin, Ingrid & Imke Lange (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von D. Grießbach. Münster / New York / München / Berlin (Waxmann)

Im Zentrum der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ steht der Unterricht. Nach den neuesten Erkenntnissen ist jedes Unterrichtsfach unter Berücksichtigung von Sprache zu gestalten. In den letzten Jahren sind daher bereits zahlreiche Modelle für den sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt worden (zum Überblick s. Gogolin & Lange 2010: 15). Konkret heißt das, dass beispielsweise im Geschichtsunterricht Texte, die gelesen werden, auch unter sprachbezogenen Aspekten bearbeitet werden. Idealerweise würde dies unter Absprache des gesamten Kollegiums geschehen, nachdem mit einer Sprachstandsanalyse festgestellt wurde, welche bildungssprachlichen Elemente sinnvollerweise als Querschnittsaufgabe vom gesamten Lehrerkollegium behandelt werden sollten. Erfolgt diese Absprache, dann würden im Geschichtsunterricht die Schülerinnen und Schüler etwa dazu angeregt werden, in der Lektüre, die sie bearbeiten, Nebensätze mit der Konjunktion ‚wodurch‘ zu markieren bzw. den Inhalt des Textes mit Hilfe dieser Konjunktion wieder zu geben. Die Behandlung dieser Nebensätze würde in allen Unterrichtsfächern stattfinden.

*Literaturtip* für einen Überblick über Verfahren zur Erfassung des Sprachstandes als Grundlage zur diagnosegestützten Sprachförderung:

Döll, Marion & İnci Dirim (2010): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden (VS Verlag), S. 153-167

Verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung des Unterrichts unter Fokussierung von sprachlichen Merkmalen sind in der Broschüre „durchgängige Sprachbildung“ zu finden (Gogolin & Lange 2010).

Besonders ertragreich scheint die Methode des ‚Scaffolding‘, das aus dem amtlich englischsprachigen Raum stammt: „Als Scaffolding wird ein Unterstützungskonzept beim Lernen bezeichnet, das sich nicht nur auf Bildungssprache und Lernen in der Zweitsprache bezieht, sich aber dabei gut anwenden lässt: Die Lernenden bekommen ein Gerüst (*scaffold*) gebaut, das es ihnen ermöglicht, die nächste Stufe in ihrem sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erklimmen. Dahinter steht eine theoretische Annahme des Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski, der die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ als die Phase des Übergangs bezeichnet, in der ein Kind mit dem zu Lernenden an dem anschließt, was es bereits kann.

Die soziale, kommunikative Unterstützung des Kindes ist in diesem Prozess besonders nötig. Gemeinsam ko-konstruieren das Kind und die es unterstützenden Personen – also unter anderem Lehrkräfte – neues Wissen und erweiterte Fähigkeiten, die auf bereits erreichten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen aufbauen.

*Literaturtipps* zur Methode des Scaffolding:

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding.

<http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>

Thürman, Eike (2013): Scaffolding. In: Hallet, Wolfgang & Fank G. Königs (Hrsg.): Handbuch bilingualer Unterricht / Content an Language Integrated Learning. Seelze (Kallmeyer), S. 236-243

Thürmann, Eike & Hellmut J. Vollmer (2011): Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts.

[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/HS/Beobachtungsraster\\_SprachsensiblerFachunterricht.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/Beobachtungsraster_SprachsensiblerFachunterricht.pdf).

Das Scaffolding ist also ein Gerüst, welches das Lernen insbesondere in der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ stützt und fördert, danach wird das Gerüst langsam wieder abgebaut, wenn das Gelernte sicher allein ‚stehen‘ kann.“ Gogolin & Lange 2010: 31f)

Dem deutschsprachigen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurde die Methode des Scaffolding zuerst durch eine Übersetzung von Thomas Quehl zugänglich gemacht, der einen Artikel von Pauline Gibbons zum sprachsensiblen Unterricht ins Deutsche übertrug (Gibbons 2006). Seit der Veröffentlichung des Artikels von Gibbons befassten sich mehrere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in deutscher Sprache publizieren, näher mit dem Scaffolding. Kniffka beschrieb unter Rückgriff auf die Arbeiten von Gibbons das ‚Makro- und Mikroscaffolding‘ für die Planung und Durchführung des Unterrichts, das in folgenden Schritten besteht, die aufeinander aufbauen (Kniffka 2010: 2):

- a) Bedarfsanalyse
- b) Lernstandsanalyse
- c) Unterrichtsplanung
- d) Unterrichtsinteraktion

Detaillierte Methoden zur Unterrichtsinteraktion wurden von Thürmann (2013) und von Thürmann und Vollmer (2011) herausgearbeitet. Die von Thürmann & Vollmer angebotene und im Internet zugängliche „Checkliste“ zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts bietet in folgender Hinsicht Hilfestellungen für die Unterrichtsplanung an:

- a) Transparenz der sprachlichen Anteile an den fachunterrichtlichen Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen
- b) Unterrichtliche Sprachverwendung der Lehrkraft
- c) Interaktion im Unterricht und Gelegenheiten für die Schüler zum Sprachhandeln
- d) Gezielte Unterstützung für fachunterrichtlich spezifische sprachliche Mittel, Strategien und Textsorten
- e) Sprachliche Angemessenheit von Materialien (Texte, Medien, Lehr- und Lernmittel)
- f) Sprachliche Aspekte der Leistungsdiagnose und -bewertung

Ein Beispiel für die transparente Vermittlung der sprachlichen Anteile an den fachunterrichtlichen Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen (a) wäre, dass am Anfang einer Unterrichtseinheit den Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht nur die fachlichen, sondern auch die sprachlichen Unterrichtsziele erklärt werden (=doppelter Fokus).

## **6. Wie lassen sich Migrationssprachen in die Förderung der Bildungssprache einbeziehen?**

Methoden zur bildungssprachlichen Förderung der Migrationssprachen und deren Vernetzung mit der Förderung des Deutschen (als Zweitsprache) wurden noch nicht explizit und systematisch herausgearbeitet. Von Hans-Joachim Roth (o. J.) liegt meines Wissens der bisher einzige veröffentlichte Vorschlag zur Nutzung des ‚bilingualen Scaffolding‘ für die Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache vor.

Beobachtungen aus bilingualen Schulen können jedoch auch als Scaffolding-Ansätze zur Entwicklung der Bildungssprachen in den einbezogenen Sprachen gewertet werden. Allerdings liegen auch hierzu noch keine systematischen Analysen vor. Eine Beobachtung lässt etwa vermuten, wie ein bilinguales Scaffolding realisiert werden könnte, das auf einer Makro-Ebene im Sinne der durchgängigen Sprachbildung mehrere Jahre umfasst: die Lehrerin einer Hamburger Grundschulklasse hatte im ersten Schuljahr im Sachunterricht alle ihre Äußerungen in beiden Sprachen formuliert. Auf Nachfrage, weshalb sie dies tue, hatte sie geantwortet, dass sie den Kindern ermöglichen wolle, beide Sprachen zu lernen und dass sie das Deutsche im Sachunterricht über die Jahre so abbauen bzw. reduzieren werde, dass damit das Klassenziel, dass alle Kinder, auch die monolingual deutschsprachig eingeschulten, im vierten Schuljahr dem ausschließlich auf Türkisch durchgeführten Sachunterricht folgen könnten. Eine andere häufige Beobachtung aus diesen Klassen wäre die Anweisung für eine Übung der Schülerinnen und Schüler erst in der gesellschaftlich schwächeren Sprache Türkisch und dann auf Deutsch, um ihre Aufmerksamkeit auf das Verstehen der türkischen Äußerungen zu richten.<sup>21</sup>

Im Modellversuch FörMig wurden verschiedene Möglichkeiten des Einbezugs der Migrationssprachen erprobt; überwiegend handelt es sich um den Aufbau der literalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen in beiden Sprachen durch bilinguale Lektüre (Gogolin & Lange 2010).

---

<sup>21</sup> Es handelt sich um eigene Beobachtungen im Unterricht. Zu den Ergebnissen der Evaluation der türkisch-deutschen Klassen des Modellversuchs bilinguale Grundschule in Hamburg s. Dirim, Döll und Neumann 2011.

Denkbar wäre es, dass Kooperationen zwischen dem herkunftssprachlichen Unterricht und verschiedenen Unterrichtsfächern stattfinden, um explizit bildungssprachliche Aspekte der Sprachen miteinander vergleichend zu bearbeiten. Allerdings fehlt es hierzu derzeit noch an Forschungsgrundlagen. Eine Schwierigkeit, die ebenfalls noch kaum besprochen wurde, sind Effekte des unterschiedlichen Prestiges, das den einzelnen Sprachen gesellschaftlich zugeordnet wird. Es wird nicht allein ausreichend sein, im Sinne einer Technik Migrationssprachen in den Unterricht einzubinden; es wird auch darum gehen müssen, wie es möglich ist, die Markierung von unterordnender ‚Andersheit‘ durch die Verwendung von prestigieniedrigen Sprachen zu verhindern (vgl. Dirim, Eder und Springsits 2013.).

**Fazit:** In den letzten Jahren sind verschiedene Methoden zur bildungssprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet worden. Ein Vorteil der beschriebenen Vorgehensweisen ist die integrierte Sprachförderung, die sowohl einen Fachbezug enthält als auch Markierung von Andersheit reduziert, wenn alle Kinder Adressaten der Förderbemühungen sind. Allerdings dürfen dabei spezifische Bedarfe von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch im häuslichen Bereich nicht als dominante Sprache sprechen bzw. die Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger sind und damit im klassischen Sinne Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen, nicht in Vergessenheit geraten. Die Konzentration auf die deutsche Bildungssprache ist im Rahmen des monolingualen Bildungssystems und der Anforderungen der deutschsprachigen Berufswelt verständlich. Letztlich wird im (fächerübergreifenden) sprachdidaktischen Bereich die alleinige Konzentration auf das Deutsche aber nicht geeignet sein, eine Gleichstellung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer späteren Chancen in Gesellschaft und Berufswelt zu erreichen. Zwei- und mehrsprachige Vorgehensweisen werden diesem Ziel zumindest teilweise eher dienlich sein und müssten daher weiter ausgebaut werden.

#### **Literatur:**

Brizić, Katharina (2009): „Multilingual Cities“ in Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. Und 4. Volksschulklassen. Unveröffentlichter Vorbericht. Akademie der Wissenschaften. Wien.

Dirim, İnci (1998): „Var mı lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster (Waxmann)

Dirim, İnci; Döll, Marion & Ursula Neumann (2011): Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Melanie Steinle (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen (Narr), 129-156

Dirim, İnci, Eder, Ulrike & Birgit Springsits (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina & Ira Gawlitzek (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Freiburg i. Breisgau (Filibach), 121-141

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FörMig Edition Band 8. Münster (Waxmann)

Döll, Marion & İnci Dirim (2010): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden (VS Verlag), S. 153-167

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin (Merve)

Gogolin, Ingrid (1989): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg (Bergmann + Helbig)

Gogolin, Ingrid & Imke Lange (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster / New York / München / Berlin (Waxmann)

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In Mecheril, Paul & Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a. (Waxmann), S. 269-273

Krehut, Anne & İnci Dirim (2008): Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band VIII: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (hrsg. v. Ahrenholz, Bernd und Ingelore Oomen-Welke). Baltmannsweiler (Schneider), S. 409-419

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding.

<http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>. Zugriff am 31.3.2013

Mecheril, Paul; Castro-Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Claus Melter (2010): Migrationspädagogik. Beltz (Weinheim)

Mecheril, Paul & Thomas Quehl (2009): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul & Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster (Waxmann), S.355-381.

Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster / New York / München / Berlin (Waxmann)

Reich, Hans H. und Hans Joachim Roth in Zusammenarbeit mit İnci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport)

Roth, Hans-Joachim (o. J.): Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung.

[http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS\\_3/Artikel\\_Scaffolding\\_ein\\_Ansatz\\_soll\\_in\\_Materialien.pdf](http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_3/Artikel_Scaffolding_ein_Ansatz_soll_in_Materialien.pdf).

Zugriff am 31.3.2013

Rösch, Heidi (2003): Die Stolpersteine der deutschen Sprache. In: Dies. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung. Hannover (Schroedel Verlag), S. 96-97

Thürman, Eike (2013): Scaffolding. In: Hallet, Wolfgang & Fank G. Königs (Hrsg.): Handbuch bilingualer Unterricht / Content an Language Integrated Learning. Seelze (Kallmeyer), S. 236-243

Thürmann, Eike & Hellmut J. Vollmer (2011): Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts.

[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/HS/Beobachtungsraster\\_SprachsensiblerFachunterricht.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/Beobachtungsraster_SprachsensiblerFachunterricht.pdf). Zugriff am 31.3.2013

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München (Piper)

Zur Autorin:

Prof. Dr. **Inci Dirim** ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, der Schulbildung in der Migrationsgesellschaft, hier speziell auf Methoden der Sprachförderung und der sprachlichen Bildung sowie der gesellschaftstheoretischen Reflexion der disziplinären Entwicklungen des Fachgebiets Deutsch als Zweitsprache.

## **Aysen Hendek: Sprachprobleme bei Interferenzen zwischen Deutsch und Türkisch**

„Isch kauf Edeka!“ – Die Macher des Werbespots für die erwähnte Supermarktkette legen dem türkischstämmigen Comedian Kaya Yanar diesen Satz in den Mund. Es handelt sich um eine Art Wortspiel, denn während Yanar wegen dieser Aussage von einem anderen Kunden im Geschäft verbessert wird, es heiße doch „bei Edeka“, sodass man hier eine Anspielung auf eine Interferenz mit der Muttersprache des Comedian hat, wird selbiger von einem ebenfalls anwesenden Verkäufer richtig verstanden – er kauft Edeka-Produkte.

Auch wenn es sich hier nur um eine Spielerei handelt, solche Interferenzfehler, d. h. durch die Einwirkung des wie in diesem Fall türkischen Sprachsystems auf das deutsche entstehende Fehler sind nach wie vor keine Seltenheit. Betroffen sind Kinder und Jugendliche, die Deutsch erst im Kindergarten oder sogar in der Schule gelernt haben. I. d. R. hat in diesen Familien ein Elternteil, meist die Mutter, aus dem Heimatland nach Deutschland eingeheiratet. Dieser Elternteil spricht kein oder zumindest kaum Deutsch, sodass die Erstsprache des Kindes die ‚Muttersprache‘ wird. Beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch werden dann Regeln der bereits gefestigten Erstsprache auf die neue übertragen, wie im oben genannten Beispiel, in dem die Präposition im deutschen Satz weggelassen wird, da es im Türkischen keine gibt.<sup>22</sup> Allerdings beruhen lediglich 5% bis 10% aller Fehler auf Interferenzen. Bei echt bilingualen Kindern treten solche Probleme nicht auf; bei ihnen ist vielmehr ein mehr oder weniger absichtliches „[g]emischt[es] [S]prechen“<sup>23</sup> zu beobachten. Umgekehrte Interferenzen, also eine Einwirkung des deutschen Sprachsystems auf das türkische, kommen v. a. bei Kindern aus Familien vor, die, um Sprachproblemen vorzubeugen, zu Hause überwiegend Deutsch sprechen. Die beiden letzten Phänomene werden am Ende des Artikels kurz angesprochen.

Doch zunächst soll die für den Schulalltag, insbesondere für den Deutschunterricht bedeutende Wirkrichtung Türkisch – Deutsch behandelt werden. Hierfür ist ein kurzer Abriss der türkischen Grammatik vonnöten. Dies soll nicht nur dazu dienen, den Lesern einen kleinen Überblick über das doch eher fremde Sprachsystem zu geben, sondern eine Hilfestellung für v. a. den Deutschunterricht sein. Denn es ist nicht ausreichend, den Schülern, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, die Regeln der Grammatik ihrer Zweitsprache auswendig lernen zu lassen. Vielmehr ist die Vermeidung von Fehlern lediglich durch das Ausbilden eines Bewusstseins für beide Sprachsysteme zu erreichen. Das bedeutet, dass die Lehrkraft vermehrt kontrastive Grammatikarbeit leisten muss: eine bewusste Gegenüberstellung voneinander abweichender Elemente beider Sprachen zum Ausdruck desselben Sachverhalts. So gesehen, wäre die Voraussetzung für einen ertragreichen Unterricht, dass sich die Lehrkraft Kenntnisse in der Erstsprache ihrer Schüler aneignen müsste, was für alle im Klassenzimmer vorzufindenden Sprachen sicherlich nicht möglich ist.<sup>24</sup> Sinnvoller scheint es, wenn für diese Aufgabe eigens dafür geschulte Förderlehrer eingesetzt würden.

---

<sup>22</sup> Stattdessen gibt es wenige Postpositionen, z. B. *bıçak ile* (oder verkürzt *bıçakla*) – *mit dem Messer*.

<sup>23</sup> Vgl. Hinnenkamp, Volker, *Gemischt sprechen*, [http://www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich\\_SK/Hinnenkamp\\_gemischt\\_sprechen.pdf](http://www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_SK/Hinnenkamp_gemischt_sprechen.pdf) (letzter Abruf: 17.03.2013)

<sup>24</sup> Es ist bereits ausgearbeitetes Material vorhanden, z. B. Li Hamburg, „*Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung*“ (Handreichung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg mit zahlreichen detaillierten Sprachvergleichen und Hinweisen für Spracharbeit).

## Sprachtypus

Türkisch ist ein agglutinierender (= anklebender, anfügender) Sprachtyp: Hierbei treten die einzelnen Glieder im Satz durch Affixe in Beziehung. Die Wörter sind Aneinanderreihungen einer Vielzahl von Morphemen. Dabei findet kaum eine Verschmelzung der einzelnen Glieder (jeweils mit eindeutiger Funktion und Bedeutung) statt.<sup>25</sup>

Um dem Leser eine Vorstellung von der Leistung dieses Sprachsystems zu geben, soll hier ein Beispiel genannt werden, das in der Literatur oft so oder leicht abgewandelt verwendet wird:

*Avrupalılaştırıramadıklarımızdan mısınız?*<sup>26</sup>

*Gehören Sie/Gehört ihr zu denjenigen, die wir nicht haben europäisieren können?*

Avrupa – lı – laş – tır – a – ma –  
Europa (ä)isch werden lassen können nicht

*dık* – *ları* – *mız* – *dan*  
,Partizip Perfekt‘ 3. P. Pl. („denjenigen“) 1. P. Pl. „zu“  
~ Partizipialkonstruktion für Relativsatz

*mi* – *sınız?*  
Fragepartikel 2. P. Sg. von „sein“

Im Grunde ist der ganze Satz ein einziges Wort, *mısınız* wird lediglich als deutliche Absetzung als Frage abgetrennt.

## Suffixe und Partikel

Wie am obigen Beispiel zu erkennen ist, sind In- bzw. Suffixe die Hauptakteure der türkischen Sprache. Einige von ihnen bzw. ihr Gebrauch sind auch die Ursache für manche Interferenzfehler. Hier sind zunächst die **Personalsuffixe** zu nennen, die z. B. für die Bildung der Personalformen der Verben notwendig sind.

In der folgenden Übersicht sind die Endungen rot dargestellt, sie entsprechen dem deutschen Verb *sein* und werden an Adjektive oder Tempussuffixe angehängt. Die Personalpronomen (können) entfallen (vgl. Latein):

Sg.: 1. (*ben*) – *-im*      2. (*sen*) – *-sin*      3. (*o*) – *-ı*  
Pl.: 1. (*biz*) – *-iz*      2. (*siz*) – *-sınız*      3. (*onlar*) – *-ler*

So kann der Satz *Ich bin müde* im Türkischen lediglich durch ein Wort ausgedrückt werden: *Yorgunum*.<sup>27</sup> Bereits hier ergeben sich erste Fehlerquellen für den Lerner der deutschen Sprache. Da das Türkische kein Verb *sein* besitzt (zur kontrastiven Veranschaulichung wird nur das

<sup>25</sup> Vgl. König, Werner, *dtv-Atlas Deutsche Sprache*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, <sup>12</sup>1998, S. 35.

<sup>26</sup> Z. B. [http://www.turkishclass.com/forumTitle\\_49602](http://www.turkishclass.com/forumTitle_49602); eigentlicher Ursprung nicht bekannt.

<sup>27</sup> Die Personalsuffixe unterliegen der sogenannten großen Vokalharmonie (gV), d. h. bei allen Endungen mit *i* werden die Vokale wie folgt an den vorangehenden Vokal angepasst: Vokal der Vorsilbe *e* oder *i* → Vokal der Endung unverändert *i*; *ö* und *ü* → *ü*; *a* und *ı* → *ı*; *o* und *u* → *u*; Ziel dieser progressiven Assimilation ist, einen vokalisch einheitlichen Klang zu erhalten; in genuin türkischen Wörtern ist keine Mischung von hellen und dunklen Vokalen vorhanden, nur in Lehnwörtern (z. B. aus dem Persischen, Arabischen, Französischen); ein weiteres Beispiel: *Wir sind fleißig*. – *Çalışkanız*.

Konstrukt *imek* verwendet), wird es auch bei deutschen Äußerungen weggelassen, es entstehen Sätze wie *\*Ich müde*.

Wie vieles werden auch Besitzverhältnisse anhand von Endungen, den **Possessivsuffixen** dargestellt. Die Possessivpronomen (*benim, senin, onun, bizim, sizin, onların*) sind zum Ausdruck der Besitzanzeige nicht nötig, ihre Verwendung dient nur zur Betonung. Die Suffixe (*-m, -n, -i, -miz, -niz, -leri*) tragen die eigentliche Bedeutung:

*deine* Tasche – (*senin*) çantan                      *eure* Schule – (*sizin*) okulunuz<sup>28</sup>

Um auf weitere Stolpersteine eingehen zu können, ist es auch notwendig, kurz auf die Tempusendungen einzugehen. Hier wird exemplarisch das **Präsenssuffix** *-iyor* (gV) herausgegriffen. Dem **Verbstamm** wird zunächst das Tempus- und dann das nötige **Personalsuffix** angehängt:

*rennen* = *koşmak*                      *Ihr rennt.* → *Koşuyorsunuz.*

Das eigentliche Problem liegt aber in der Verneinung, die hier anhand eines Infix, *-me-* (kV)<sup>29</sup>, ausgedrückt wird und nicht mit Hilfe eines Adverbs, das dem Verb nachgestellt wird, wie es im Deutschen der Fall ist.

*Du schreibst nicht.* → *Yazmıyorsun.*<sup>30</sup>

Das Ergebnis ist *\*Du nicht schreibst*. Dieser Fehler kommt aber sehr selten vor, da das Erlernen der deutschen Sprache i. d. R. spätestens im Kindergartenalter stattfindet und dieses Phänomen keine große Schwierigkeit bietet. Bei Migranten der ersten Generation, die als Erwachsene nach Deutschland kamen, ist zudem nur der Infinitiv zu hören: *\*Du nicht schreiben*.

Eine weitere Fehlerquelle bieten die Entscheidungsfragen, d. h. die Verwendung der Fragepartikel *mi-* (gV). Dabei werden die Partikel zwischen **Tempus-** und **Personalendung** (abgetrennt vom Verb) platziert, die Wortstellung des Aussagesatzes wird jedoch beibehalten.

*Du kommst.* – *Geliyorsun.*                      *Kommst du?* – *Geliyor musun?*

Dieser Satzbau hat zur Folge, dass im Deutschen eine Art Intonationsfrage entstehen kann:

*\*Du kommst?*<sup>31</sup>

## Kasussystem

Der nun folgende Themenkomplex ist v. a. verantwortlich für Kasus- und Satzbaufehler, denn das Kasussystem des Türkischen ist im Vergleich zum Deutschen um den Ablativ und den Lokativ erweitert und auch der Gebrauch des jeweiligen Kasus entspricht i. d. R. nicht der Funktion, die das Äquivalent im Deutschen hat.

<sup>28</sup> Nach Konsonant am Wortende wird Bindevokal *-i-* eingefügt; nach Vokal am Wortende Bindekonsonant *-s-* in 3. Pers. Sg.: *çantası* – *seine/ihre Tasche*.

<sup>29</sup> KV bedeutet kleine Vokalharmonie, die dieselbe Funktion hat wie ihr bereits erwähntes großes Pendant; setzt bei Endungen mit *e* ein: Vokal der Endung wird nach dunklen Vokalen (*a, ı, o, u*) in der Vorsilbe zu *a*; z. B. Pluralendung *-ler*: *gözler* (Augen), aber *bacaklar* (Beine).

<sup>30</sup> Das *e* in *-me* entfällt vor *-iyor*.

<sup>31</sup> Wie im Französischen: *Tu viens?* Allerdings nicht im Sinne eines Ausdrucks des Erstaunens, sondern als normale Entscheidungsfrage; bei Sprechern der ersten Generation sogar *\*Du kommen?*

Hier zunächst eine Übersicht über die Kasus- und Numerusendungen:<sup>32</sup>

Letzter Vokal des Nominativs	<i>e</i> oder <i>i</i>	<i>ö</i> oder <i>ü</i>	<i>a</i> oder <i>ı</i>	<i>o</i> oder <i>u</i>
<b>Singular</b>				
Akkusativ (- <i>i</i> )	-( <i>y</i> ) <i>i</i>	-( <i>y</i> ) <i>ü</i>	-( <i>y</i> ) <i>ı</i>	-( <i>y</i> ) <i>u</i>
Genitiv (- <i>in</i> )	-( <i>n</i> ) <i>in</i>	-( <i>n</i> ) <i>ün</i>	-( <i>n</i> ) <i>ın</i>	-( <i>n</i> ) <i>un</i>
Dativ (- <i>e</i> )	-( <i>y</i> ) <i>e</i>		-( <i>y</i> ) <i>a</i>	
Lokativ (- <i>de</i> )	- <i>de/te</i>		- <i>da/ta</i>	
Ablativ (- <i>den</i> )	- <i>den/ten</i>		- <i>dan/tan</i>	
<b>Plural<sup>33</sup></b>				
Akkusativ	- <i>leri</i>		- <i>ları</i>	
Genitiv	- <i>lerin</i>		- <i>ların</i>	
Dativ	- <i>lere</i>		- <i>lara</i>	
Lokativ	- <i>lerde</i>		- <i>larda</i>	
Ablativ	- <i>lerden</i>		- <i>lardan</i>	

Da das Akkusativ- und Genitiv-Suffix *i*-Endungen sind, folgen sie der großen Vokalharmonie, sodass hier vier verschiedene Ergebnisse auftreten. Das *d* des Lokativs und des Ablativs wird nach stimmlosen Konsonanten zu *t* angeglichen (progressive Assimilation). Um ein Nebeneinander von zwei Vokalen zu verhindern, wird zwischen dem letzten vokalischen Buchstaben des Substantivs und dem Vokal der Endung ein Bindekonsonant (*n* bzw. *y*) eingefügt.

- Hierfür ein paar Beispiele:
1. *elmaları* (Akk. Pl.) – *die Äpfel*
  2. *çilekleri* (Akk. Pl.) – *die Erdbeeren*
  3. *radyonun* (Gen. Sg.) – *des Radios*
  4. *dolaptan* (Abl. Sg.) – *,aus dem Schrank'*

Im Folgenden werden nur einige der Gebrauchsmöglichkeiten der Kasus aufgeführt. Die Auswahl fällt auf die Aspekte, die zu Fehlern im Deutschen führen können.

Der von Lewis als **Absoluter Kasus**<sup>34</sup> bezeichnete Fall hat ein Null-Morphem und fungiert zum einen als Nominativ, also als Subjekt des Satzes:

*Kitap ilginç. – Das Buch ist interessant.*

<sup>32</sup> Tabelle nach Lewis, Geoffrey L., *Turkish Grammar*, Oxford: Clarendon, 1967, S. 34.

<sup>33</sup> Der Plural weist nur zwei Endungsvarianten auf: Da durch die kV der Pluralendung *-ler* vor dem Kasussuffix nur zwei mögliche Vokale (*a* und *e*) auftreten, sind trotz der gV der *i*-Endung im Akkusativ und Genitiv nur die Versionen mit *i* und *ı* möglich.

<sup>34</sup> Vgl. Lewis, S. 28 (*absolute case*).

Zum anderen erscheint er als unbestimmter Akkusativ, d. h. als unbestimmtes direktes bzw. Akkusativobjekt:

*Kitap satıyorlar. – Sie verkaufen Bücher.*

Der **Akkusativ** bezeichnet hingegen ein bestimmtes direktes Objekt, das Akkusativobjekt:

*Kitabı ve defteri getiriyorum. – Ich bringe das Buch und das Heft mit.*

Das Substantiv im **Genitiv** steht in einem possessiven oder bestimmenden Verhältnis zu einem anderen, so wie es auch im Deutschen der Fall ist:

*Würzburg'un bağları – Würzburgs Weinberge*

oder *duvarın rengi – die Farbe der Wand*

Im Gebrauch des **Dativs** sind zwar auch Parallelen zwischen beiden Sprachen zu finden (indirektes bzw. Dativobjekt: *Ali'ye resmi gösterdim. – Ich habe Ali das Bild gezeigt.*), jedoch wird im Deutschen einiges mit Hilfe von Präpositionalgruppen ausgedrückt, was einer primär türkischsprachigen Person mit bereits voll ausgebildetem Sprachsystem beim Erlernen der deutschen Sprache massive Probleme bereitet, da sie keine Präpositionen kennt. So wird z. B. der Ort, in dessen Richtung das Verbalgeschehen abläuft, lediglich mit der im Dativ stehenden Ortsbezeichnung dargestellt, während das Deutsche dafür eine Adverbialergänzung (= adverbiale Bestimmung) mit einer Präposition verwendet:

*Ahmet okula gidiyor. – Ahmet geht zur Schule.*

Ähnlich verhält es sich mit dem Ausdruck des Zwecks des Verbalgeschehens:

*Ders çalışmaya<sup>35</sup> gidiyorum. – Ich gehe lernen / zum Lernen.*

Ein letztes Beispiel aus diesem Bereich sind Preisangaben: *on Avro'ya – für zehn Euro.*

Eine Sonderstellung innerhalb des Themas Interferenz fällt den beiden Kasus Lokativ und Ablativ zu, da diese im Deutschen nicht existieren. D. h. es bereitet dem Lerner der deutschen Sprache große Schwierigkeiten, die Inhalte, die in der Muttersprache mit diesen beiden Fällen ausgedrückt werden, im Deutschen adäquat auszudrücken.

So werden temporale (*Ramazan'da – im Ramadan*), lokale (*üniversitede – in der Universität*) und abstrakte ( *radyoda – im Radio*) Positionierungen mit Hilfe des **Lokativs** ausgedrückt, während das Deutsche wiederum Präpositionalgruppen verwendet. Zahlreiche Angaben zu Form, Größe, Farbe und Alter (z. B. *yirmi yaşında – im Alter von 20 Jahren*) stehen ebenfalls im Lokativ.

Zuletzt werden noch wenige Verwendungsmöglichkeiten des **Ablativs** genannt. Der wichtigste Gebrauch ist die Angabe des Ortes, der Ausgangspunkt des Verbalgeschehens ist:

*Großwallstadt'tan geliyorum. – Ich komme aus Großwallstadt.*

Auch das Material, aus dem etwas besteht, wird anhand des Ablativs ausgedrückt:

*ipekten – aus Seide*

Der Grund bzw. der Auslöser für das Verbalgeschehen steht ebenfalls im Ablativ:

*açlıktan ölmek – verhungern (an Hunger sterben')*

Zuletzt soll noch der Gebrauch des Ablativs in Komparationen erwähnt werden. Das zweite Element von Steigerungen steht in diesem Kasus:

---

<sup>35</sup> *Çalışma* = Verbalnomen; wörtlich heißt der Satz: ‚Ich gehe zum Aufgaben (be-)arbeiten.‘

*Istanbul İzmir'den büyük.*<sup>36</sup> – *Istanbul ist größer als Izmir.*

Abgesehen von der letzten Möglichkeit für die Verwendung dieses Kasus steht in allen deutschen Entsprechungen eine Präposition, ein Sachverhalt, der zu grammatikalisch falschen Äußerungen wie *\*Ich komme Schule (... aus der Schule.)* führt. Da es zum Ausdruck dieses Inhalts im Türkischen lediglich der Ablativendung an der Ortsbezeichnung bedarf, sodass keine Notwendigkeit für eine Präposition besteht, wird diese auch in der deutschen Aussage weggelassen. Zudem ist kein Wissen über ein mögliches äquivalentes Suffix im Deutschen vorhanden, was zur Folge hat, dass Schule einfach in der Grundform verwendet wird.

Ganz besonders große Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen bereitet die Tatsache, dass das Türkische keine Relativpronomen bzw. keine Relativsätze kennt. Inhalte dieser Attributsätze werden im türkischen Sprachsystem in Partizipialkonstruktionen wiedergegeben, die ihrerseits meist keine deutschen Äquivalente haben:

*Kennst du die Dame, die dort sitzt?*

→ *Orada oturan bayanı tanıyor musun?*

→ *Kennst du die dort sitzende Dame?*

*die Frau, deren Katze weggelaufen ist, ...*

→ *kedisi kaçan kadın...*

→ *\*ihre Katze weggelaufen seiende Frau...*

*ein Ziel, das wir nicht erreichen werden können...*

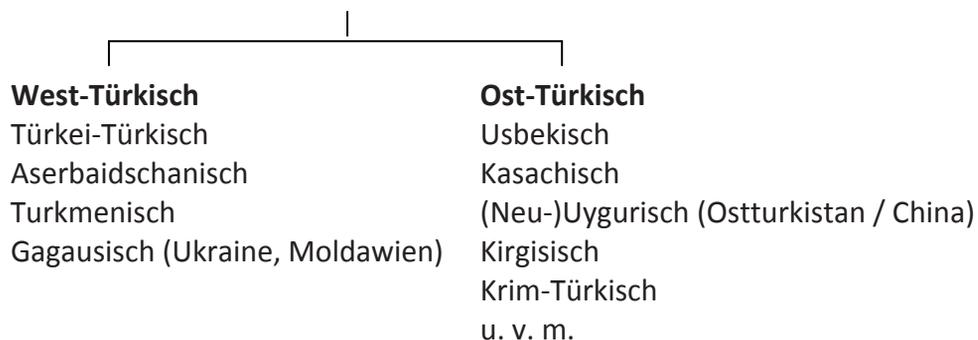
→ *erişemeyeceğimiz bir emel...*

→ *\*ein wir nicht erreichen werden könnendes Ziel...*

Während der erste Satz auch im Deutschen korrekt ist und durchaus Verwendung findet, sind die Partizipialkonstruktionen in den beiden folgenden Beispielen nicht möglich.

Ähnliche Sprachprobleme wie türkischstämmige Schüler können auch bei Sprechern anderer Turksprachen beobachtet werden.<sup>37</sup> Die bekanntesten türkischen Sprachen sind folgende:<sup>38</sup>

### Turksprachen



<sup>36</sup> Keine Komparativendung, das Adjektiv steht im Positiv.

<sup>37</sup> Etwa 40 nah verwandte Sprachen mit ca. 200 Mio. Erst- / Zweitsprachlern, die sich untereinander i. d. R. gut verstehen.

<sup>38</sup> Nach Ahmet Bican Ercilasun in: Hengirmen, Mehmet, *Türkçe Dilbilgisi*, Ankara: Engin Yayınevi, <sup>4</sup>2002, S. 450.

## Praktische Anwendung

Die folgenden Sätze enthalten die häufigsten Fehler aus verschiedenen Bereichen (mit je einem Phänomen). Ihre Ursachen sind im Anschluss begründet. Dabei werden z. T. Aspekte, die bereits bei der Vermittlung der türkischen Grammatik Erwähnung fanden, noch einmal angesprochen und erläutert. Darüber hinaus finden sich auch neue Beispiele. Diese Sätze können als Übung verwendet werden, um das bisher angeeignete Wissen anzuwenden.

## Aussprache / Rechtschreibung

*\*Du **sch**ipinst. – Du **sp**innst.*

Da in türkischen Wörtern zwei aufeinanderfolgende Konsonanten bis auf wenige Ausnahmen, die meist nicht-türkischen Ursprungs sind (z. B. die Schwarzmeerküstenstadt Trabzon), nur an Silbengrenzen möglich sind, wird auch zwischen zwei Konsonanten im Deutschen ein Sprossvokal<sup>39</sup> eingebaut. Außerdem werden Doppelkonsonanten betont einzeln ausgesprochen (z. B. *an-ne* – Mutter → *Mut-ter*) und bilden die Silbengrenze.

## Genus, Artikel und Deklination

*\*Mann pflanzt Baum.*

Das Türkische verfügt über kein grammatisches Genus, sodass der Nutzen im Deutschen nicht einleuchtet. Folglich werden die Artikel weggelassen: Ein nicht sinneinschränkender Telegrammstil entsteht.

*\*Die Mädchen ist nett.*

Mitunter werden die Artikel auch falsch verwendet, da Logik und Konsequenz fehlen. Obwohl ein *Mädchen* weiblich ist, ist es aus grammatischer Perspektive ein Neutrum.

Trotz ihrer inhaltlichen Gemeinsamkeit haben verschiedene Möbelstücke unterschiedliche Genera: der Tisch, der Schrank, aber das Sofa.

*\*Das Glas steht auf der Tisch.*

Zudem kommt erschwerend hinzu, dass auch die Artikel dekliniert werden müssen.

*\*Der Junge malt ein bunt Bild.*

Da es im Türkischen keine Adjektivdeklination gibt, wird auch im Deutschen nur die Grundform verwendet.

*\*Das buntes Bild wird aufgehängt.*

Das Adjektiv bietet eine weitere Fehlerquelle, da es im Deutschen sogar noch die Unterscheidung zwischen starker (ohne / mit unbest. Artikel) und schwacher (mit best. Artikel) Deklination gibt.

---

<sup>39</sup> Folgt auch der Vokalharmonie.

## Pluralbildung

*\*die Tischen, die Bäckern, die Blatten...*

Das Türkische weist nur eine Form der Pluralbildung auf, während das Deutsche zahlreiche zur Verfügung hat. Da auch hier ein eindeutiges Muster fehlt, bereitet die Wahl der richtigen Art Schwierigkeiten.

## Konjugation

*\*Lese ein Buch.*

Obwohl das Personalpronomen im Deutschen Teil der Konjugation ist, wird es z. T. weggelassen, da dessen Verwendung im Türkischen redundant bzw. leicht sinnverändernd sein kann (Betonung).

*\*Du schlafst schon?*

Bei der Konjugation türkischer Verben werden nur Tempus- und Personalendungen an den Verbstamm angehängt. Dass es im Deutschen dabei auch zu Änderungen des Stammvokals (*biegen – bog*) oder sogar des ganzen Stamms (*bringen – brachte*) kommen kann, muss dem Lerner bewusst gemacht werden.

*\*Ich gestern angekommen.*

Das Türkische kennt keine Hilfsverben, daher sind zweigliedrige Verbformen, wie hier das Perfekt, eine weitere Hürde. Der Sprecher kann den Sinn der Verben *haben* oder *sein* nicht nachvollziehen, da diese bedeutungsleer sind und somit unlogisch erscheinen.

## Possessivpronomen

*\*Nimm Jacke mit, es ist kalt.*

Ähnlich verhält es sich mit dem Possessivpronomen, das im Türkischen nur zur Betonung der Besitzverhältnisse gebraucht wird (*deine Jacke, nicht meine*), während es im Deutschen obligatorisch ist.

## Wortschatz

*\*Ich spiele gerne zu Latino-Musik.*

Wenn auch sehr selten, können Übertragungen türkischer Homonyme ins Deutsche stattfinden. Dies ist aber nur bei Personen der Fall, die nicht vom Kleinkindalter an Deutsch gesprochen haben und mit dem deutschen Wortschatz nicht ausreichend vertraut sind (*oynamak = spielen, tanzen; kurt = Wolf, Wurm*).

*\*Ich reiße das Papier.*

Im Türkischen gibt es keine Präfixverben. Die differenzierende Bedeutung des deutschen Präfix ist entweder implizit im Basisverb vorhanden oder wird anhand von Umschreibungen (*tamamen yırtmak = ‚vollständig reißen‘*) bzw. einem anderen, expliziteren Verb (*parçalamak = ‚in Stücke teilen‘*) ausgedrückt. Daher wird das Präfix oft auch im deutschen Satz weggelassen. Ein zusätzliches Problem in diesem Zusammenhang sind die trennbaren und nichttrennbaren Präfixverben:

*Ich schlafe am Samstag aus. vs. Ich beantworte die Frage.*

So können Sätze wie *\*Ich ausschlafe am Samstag* entstehen.

## Wortfolge

*\*Ich habe beantwortet die Frage.*

Da es im Türkischen, wie bereits erwähnt, keine mehrgliedrigen Verbformen im deutschen Sinne (Hilfsverb + Vollverb)<sup>40</sup> gibt, kennt die Sprache auch keine verbalen Klammern. Das Prädikat steht im Satz i. d. R. ganz hinten.

*\*Am Wochenende du fährst weg?*

Die im Türkischen fehlende Umstellung der Satzglieder im Fragesatz (nur Fragepartikel vor Personalsuffix) führt zu Problemen in der Anordnung der Elemente in deutschen Fragesätzen.

## Satzglieder und Kasus

*\*Ich gehe Bahnhof.*

Dieses klassische Beispiel für Interferenzfehler entsteht aus der Tatsache, dass es im Türkischen keine Präpositionen gibt, d. h. Adverbialen werden nur mit Hilfe der jeweils geforderten Kasusendungen ausgedrückt. Wegen der fehlenden Erfahrung mit dieser Wortart ergeben sich zusätzlich Schwierigkeiten mit der Kasusreaktion bei Wechselprepositionen:

*\*Ich gehe in dem Keller.      da: Ich bin im Keller.*

*\*Der Student fragt dem Professor. – Öğrenci profesöre soruyor.*

Hier findet eine Übertragung des Kasus im Türkischen auf das Deutsche statt.

## Interferenzen Deutsch → Türkisch

Wie am Anfang des Artikels erwähnt, soll auch die entgegengesetzte Richtung der Interferenz kurz angesprochen werden. Denn auch die Qualität des Türkischen, das von Türkischstämmigen in Deutschland gesprochen wird, leidet unter dem Einfluss der deutschen Sprache. So stellt sich die Frage, ob es schon ein „Deutschlandtürkisch“<sup>41</sup> gibt. Die Sprechweise von Diasporatürken klingt für Türkeitürken bisweilen abweichend von ihrem eigenen Sprachgebrauch, denn auch die jüngeren Generationen bedienen sich einer älteren Form der Sprache, der konservierten Varianten (je nach Herkunftsgebiet und Bildungsgrad unterschiedlich) der ersten Einwanderergeneration. Jedoch sind diese Unterschiede so gering, meist sind es nur Gebrauchsunterschiede im Wortschatz, die aber weder verständniseinschränkend noch -störend sind, sodass man das Türkisch der Migranten in Deutschland nicht als Diasporavarietät bezeichnen kann. Es ist bislang auch keine Entwicklung dahin zu beobachten.

---

<sup>40</sup> Es gibt zusammengesetzte Zeitformen, die neben dem eigentlichen Tempus z. B. noch den Inhalt „Hörensagen“ darstellen: *Ali geliyor. – Ali kommt.* (beides Präsens) vs. *Ali geliyormuş. – Ali komme / käme.* Im Türkischen werden die Präsensendung *-iyor* und die ‚Gerücht‘-Endung *-miş* (gV) hintereinandergeschaltet; im Deutschen wird das je nach Vertrauenswürdigkeit der Quelle bzw. Aussageabsicht des Sprechers durch den Konjunktiv I oder II ausgedrückt.

<sup>41</sup> Vgl. Cindark, İbrahim, Sema Aslan, „Deutschlandtürkisch“:

<http://www.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik/Deutschlandtuerkisch.pdf> (letzter Abruf: 17.03.2013)

Vielmehr hängt der Grad der Abweichungen vom Standardtürkischen vom Bildungsgrad der Sprecher und v. a. ihrer Eltern, von denen sie die Sprache in erster Linie lernen, und z. B. von der Lesegewohnheit der Familien ab. Außerdem liegt die Ursache für den manchmal fehlerhaften Gebrauch der Sprache an der fehlenden Übung im schriftsprachlichen Bereich, denn i. d. R. ist kein Unterricht in der Erstsprache erteilt worden, und nur z. T. an Interferenzen mit dem Deutschen.

So wird z. B. die deutsche Kasusreaktion übernommen: \**Sana dinliyorum.* – *Ich höre dir zu.* Wie im Deutschen wird der Dativ verwendet, obwohl das Verb *dinlemek* den Akkusativ verlangt: *Seni dinliyorum.* – \**Ich höre dich zu.*

Eine weitere Abweichung vom Standardtürkischen ist der redundante Gebrauch des Personalpronomens in einem gewöhnlichen Aussagesatz, der keine Betonung des Subjekts einschließt:

(\*) *Öğle yemeğini yedikten sonra ben sana gelirim.*

– *Nachdem ich zu Mittag gegessen habe, komme ich zu dir.*

Obwohl es völlig ausreichend und gängig ist, das Personalpronomen wegzulassen (... *sonra sana gelirim.*), wird es dennoch verwendet, da es aus dem Deutschen so bekannt ist. Es entsteht dabei zwar kein grammatikalisch falscher Satz, jedoch wird das Subjekt dadurch betont, d. h. es wird die Bedeutung ‚ich komme zu dir, nicht du zu mir‘ hinzugefügt.

Während diese genannten Interferenzfehler tatsächlich auf fehlenden Grammatikkenntnissen beruhen, gibt es auch ein Phänomen, das auf eine mehr oder weniger absichtliche Mischung der Erst- und Zweitsprache zurückzuführen ist. Das Gemischt-Sprechen<sup>42</sup> verschafft den Sprechern eine Art neuer ‚Identität‘: Zweisprachige können miteinander nicht nur ausschließlich deutsch oder türkisch sprechen, sondern sie machen vom sogenannten *Code-Switching* Gebrauch, wenn es z. B. darum geht, ein expliziteres, d. h. ein ausdrucksstärkeres bzw. genaueres Wort zu verwenden, obwohl man gerade die jeweils andere Sprache verwendet. Beispielsweise werden Begriffe aus dem universitären Bereich einfach in den türkischen Satz eingegliedert, da es für viele Begriffe keine türkischen Wörter gibt (anderes Bildungssystem) bzw. die türkischen Entsprechungen entweder nicht ganz treffend oder schlicht nicht bekannt sind:

\**Scheinimi aldim.* – *Ich habe meinen Schein geholt / gemacht.*

\**Rückmelden yaptın mı? (\*Hast du Rückmelden gemacht?)*

– *Hast du dich rückgemeldet?*

Die Mischung kann so weit gehen, dass „ein monolektaler Mehrsprachigkeitscode entsteht“<sup>43</sup>, sodass es sich eher um ein *Code-Mixing* handelt. Eine besondere Spielerei in diesem Zusammenhang sind Sätze wie \**Ich bin dün gegelmekt.* – *Ich bin gestern gekommen.* In diesem Satz sind die Regeln der Perfektbildung des Deutschen auf ein türkisches Verb angewendet worden, allerdings als Mischung aus den Regeln für starke und schwache Verben. Dies ist ein Beispiel für ein übertriebenes, bewusstes Vermengen der beiden Sprachen, i. d. R. zu Spaßzwecken, was eine genaue Kenntnis der grammatischen Systeme beider Sprachen voraussetzt.

<sup>42</sup> Vgl. Hinnenkamp, Volker, „Gemischt sprechen“:

[http://www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich\\_SK/Hinnenkamp\\_gemischt\\_sprechen.pdf](http://www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_SK/Hinnenkamp_gemischt_sprechen.pdf) (letzter Abruf: 17.03.2013)

<sup>43</sup> Ebd.

## Vermeidung von Interferenzfehlern

Die beste Methode, Interferenzfehler zu vermeiden, ist die Vorbeugung. Werden Kinder von Beginn an zweisprachig erzogen, treten solche Probleme erst gar nicht auf. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass das Kind für die beiden Sprachen, die es erlernen soll, separate Bezugspersonen hat, d. h. beispielsweise den Vater für das Türkische und die Mutter für das Deutsche. Bis sich die Sprachkenntnisse gefestigt haben, also spätestens zu Beginn des Kindergartenalters, dürfen die Bezugspersonen im Gespräch mit dem Kleinkind die jeweils andere Sprache nicht verwenden, da dieses noch nicht bewusst zwischen zwei Sprachen unterscheiden kann, sondern lediglich zwischen Mutter und Vater bzw. der Art und Weise, wie diese beiden Personen mit ihm kommunizieren. Eine Mischung kann im schlimmsten Fall zur Folge haben, dass keine der beiden Sprachen fehlerfrei erlernt wird.

## Quellen und Literaturhinweise:

Buchberger, Sarah, „DaZ – Interferenzen der türk. Muttersprache“:

[http://www.linguistik.uni-kiel.de/arbeitsberichte/KALiPho\\_Buchberger\\_final.pdf](http://www.linguistik.uni-kiel.de/arbeitsberichte/KALiPho_Buchberger_final.pdf)

Cindark, Ibrahim, Sema Aslan, „Deutschlandtürkisch“:

<http://www.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik/Deutschlandtuerkisch.pdf>

Dirim, İnci Prof. Dr., verschiedene Aufsätze (mit guten Quellenangaben): z. B.

[http://ganzttag-blk.de/ganztags-](http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf)

[box/cms/upload/sprachfrderung/BS\\_4/BS\\_4\\_d/Die Stolpersteine der dt. Sprache und d](http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf)  
[as Trkische Inci Dir.pdf](http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf)

[http://ganzttag-blk.de/ganztags-](http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Deutsch_lernen_auf_der_Grundlage_der_Erstsprache_Trksich_vo.pdf)

[box/cms/upload/sprachfrderung/BS\\_4/BS\\_4\\_d/Deutsch lernen auf der Grundlage der E](http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Deutsch_lernen_auf_der_Grundlage_der_Erstsprache_Trksich_vo.pdf)  
[rstprache Trksich vo.pdf](http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Deutsch_lernen_auf_der_Grundlage_der_Erstsprache_Trksich_vo.pdf)

Drossard, Werner, „Sprachliche Zwischenwelten“:

[http://www.iablis.de/iablis\\_t/2002/drossard.htm](http://www.iablis.de/iablis_t/2002/drossard.htm)

Hengirmen, Mehmet. *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi, <sup>4</sup>2002.

Hinnenkamp, Volker, „Gemischt sprechen“:

[http://www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich SK/Hinnenkamp gemischt sprechen.pdf](http://www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_SK/Hinnenkamp_gemischt_sprechen.pdf)

Huber, Emel Prof. Dr., „Sprachverhalten türkischstämmiger Jugendlicher“:

[http://www.lehrer-info.net/kompetenz-](http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/26/aid/107/title/Das_Sprachverhalten_tuerkischstaemiger_Jugendlicher)

[portal.php/cat/26/aid/107/title/Das Sprachverhalten tuerkischstaemiger Jugendlicher](http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/26/aid/107/title/Das_Sprachverhalten_tuerkischstaemiger_Jugendlicher)  
siehe auch weitere Themengebiete auf *lehrer-info.net*

Institut für deutsche Sprache Mannheim:

<http://www.ids-mannheim.de> (gute Bibliographien, auch für andere Sprachen)

König, Werner. *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, <sup>12</sup>1998.

Li Hamburg, „Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung.“

<http://li.hamburg.de/sprachbildung/material/3258670/sprachbildung.html>

(leider nicht mehr online abrufbar)

Lewis, G. L. *Turkish Grammar*. Oxford: Clarendon, 1967. (Neuaufgabe von 2001 vorhanden)

Das Einstiegsbeispiel mit z. T. recht detaillierten Analysen ist u. a. auf folgenden Seiten zu finden:

[http://www.turkishclass.com/forumTitle\\_49602](http://www.turkishclass.com/forumTitle_49602)

<http://anatolian-thoughts.blogspot.de/2010/07/avrupallastramadklarmzdan-msnz.html>

(letzter Abruf aller Internetquellen: 17.03.2013)

#### Zur Autorin:

**Ayşen Hendek** ist Lehrerin für Deutsch, Englisch und Türkisch an einem Gymnasium am bayerischen Untermain. Obwohl sie als Schülerin mit türkischer Migrationsgeschichte selbst nie Probleme hatte, weiß sie um mögliche Schwierigkeiten der Bikulturalität ihrer Schülerinnen und Schüler und ist als interkulturelle Beraterin tätig.

## **Alparslan Bayramli: Sprachsensibler Fachunterricht in MINT-Fächern**

### **1. Einführung**

„Wenn du die Ziffern einer zweistelligen natürlichen Zahl vertauschst, erhältst du ihre Spiegelzahl. Gib die Menge M aller neun zweistelligen Primzahlen an, deren Spiegelzahlen ebenfalls Primzahlen sind.“ (Eisentraut (2009), 13)

Diese ganz gewöhnliche Aufgabe aus einem Schulbuch des Mathematikunterrichts in der fünften Jahrgangsstufe am Gymnasium bereitet etlichen Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten. Diese liegen weniger in der mathematischen Anforderung, sondern sind vor allem sprachlicher Natur. Sprachschwachen Schülerinnen und Schülern gelingt es nicht oder nur bedingt, die in fachsprachlichen Formulierungen verpackten Informationen bzw. Anweisungen in diesen oder ähnlichen Aufgaben zu verstehen, um sie dann angemessen umzusetzen.

In der Regel sehen die Fachlehrkräfte in den MINT-Fächern ihre Aufgabe darin, den Schülerinnen und Schülern Fachinhalte zu vermitteln, während Sprachförderung in den entsprechenden sprachlichen Fächern geschehen soll. Allerdings ist es durchaus möglich, jeden Fachunterricht durch sprachfördernde Elemente anzureichern. Die Vorteile dieses sogenannten sprachsensiblen Fachunterrichts liegen auf der Hand:

- Im Fachunterricht kann Sprache gezielt an Hand der zu behandelnden Fachinhalte gefördert werden.
- Werden Schülerinnen und Schüler in mehreren Fächern sprachlich gefördert, erhält die Sprachförderung an der Schule eine breite Basis.
- Die sprachlichen Fächer werden entlastet, denn auch diese können sich nicht auf reine Sprachförderung beschränken, sondern müssen ihre eigenen Fachinhalte vermitteln.

Sprachsensibler Fachunterricht birgt natürlich auch Herausforderungen:

- Fachlehrkräfte in den MINT-Fächern sind in der Regel für sprachfördernden Unterricht nicht ausgebildet.
- Sprachsensibler Fachunterricht benötigt eine veränderte zum Teil aufwändigere Vorbereitung durch die Lehrkräfte.
- Es gibt wenig fachspezifische Materialien, die direkt im Unterricht eingesetzt werden könnten.

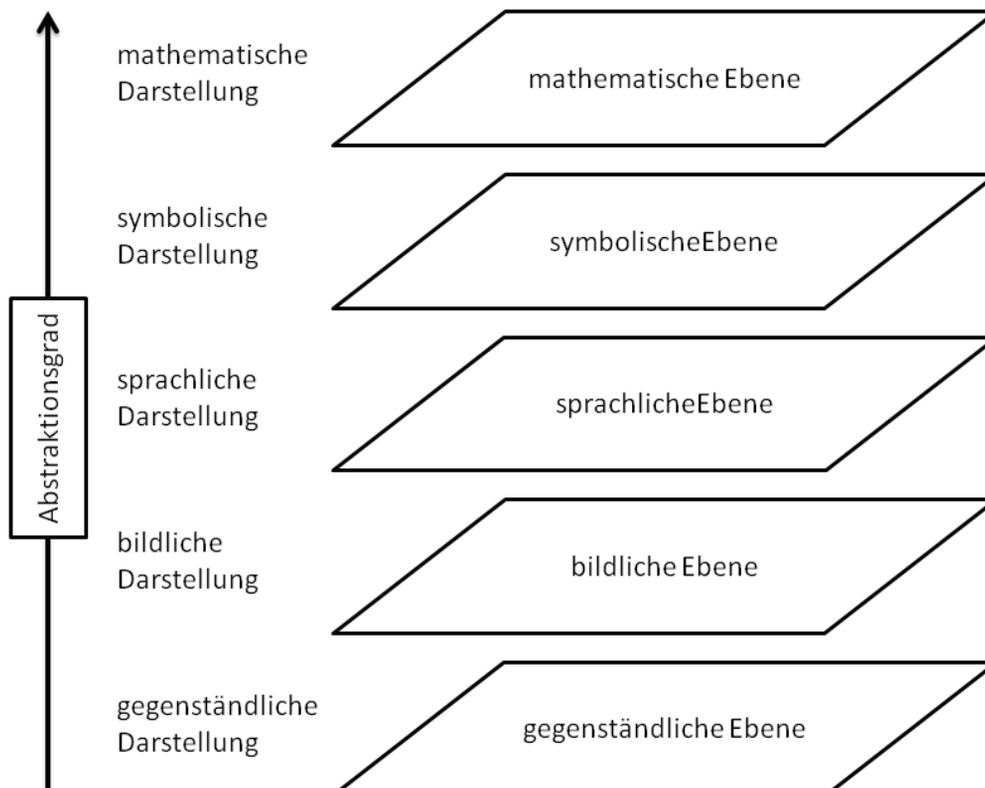
In diesem Beitrag sollen kurz die theoretischen Grundlagen für sprachsensiblen Fachunterricht erläutert werden. Dabei werden sowohl didaktische wie auch methodische Überlegungen ausgeführt. Anschließend wird eine Methode zur Erstellung einer sprachsensiblen Unterrichtssequenz vorgestellt. Danach folgen einige konkrete Unterrichtsbeispiele zu verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen. Die aufgeführten Beispiele beschränken sich auf die Schulart Gymnasium, das Verfahren ist aber prinzipiell auf alle Schularten anwendbar.

## 2. Theorie der Sprachförderung

### 2.1 Didaktik der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht

Die didaktische Sichtweise auf den sprachsensiblen Fachunterricht versucht zu klären, welche Rolle die Sprache in unterrichtlichen Situationen spielt und mit welchen sprachlichen Problemen im Fachunterricht zu rechnen ist.

Der Zusammenhang zwischen Fachunterricht und Sprache wird deutlich, wenn man sich zunächst vor Augen führt, welche Darstellungsformen im Unterricht verwendet werden. Für eine Systematisierung kann der Abstraktionsgrad der Darstellungsform verwendet werden (Vgl. Leisen (2010), 35):



Beispiele für die einzelnen Darstellungen sind:

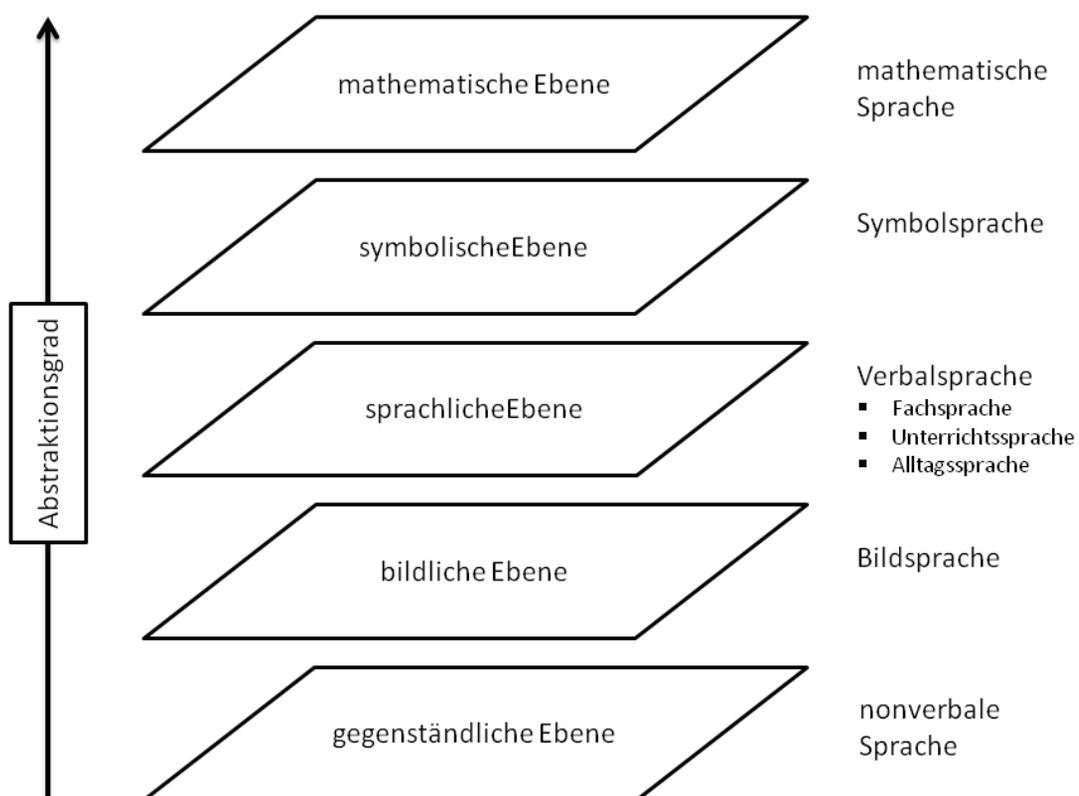
- Gegenständliche Darstellung: Die Lehrkraft führt ein Experiment vor.
- Bildliche Darstellung: Auf einem Arbeitsblatt wird die schematische Zeichnung eines Verbrennungsmotors verwendet.
- Sprachliche Darstellung: Ein Text zu einer Aufgabe wird vorgelesen oder die Lehrkraft führt ein Unterrichtsgespräch mit den Schülerinnen und Schülern.
- Symbolische Darstellung: Im Rahmen einer Versuchsauswertung werden Werte in eine Tabelle eingetragen und dann als Graph angetragen oder ein Flussdiagramm soll einen bestimmten Ablauf veranschaulichen.
- Mathematische Darstellung: Es werden Formeln verwendet, um physikalische Zusammenhänge kompakt darzustellen. Mittels der Formeln werden Berechnungen ausgeführt.

Des Weiteren ist es hilfreich, die Sprachformen zu unterscheiden, die im Fachunterricht vorkommen (Vgl. Leisen (2010), 46ff):

- Alltagssprache: Dies ist die im alltäglichen Umgang gesprochene Sprache, die auch in Schulbüchern oder Fachtexten benutzt wird, um an Alltagssituationen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.
- Fachsprache: Diese wird für Definitionen oder Merksätze verwendet. Sie enthält Fachbegriffe und Satz- bzw. Textkonstruktionen, die in der Alltagssprache kaum vorkommen.
- Unterrichtssprache: Sie ist abhängig vom schulischen Kontext eine Sprache, die in unterrichtlichen Situationen verwendet wird und in ihrem Abstraktionsgrad variierend Merkmale einer Schriftsprache trägt.
- Symbolische und mathematische Sprache: Einen sehr hohen Abstraktionsgrad aufweisend wird diese Sprache meist für die Darstellung mathematischer oder technischer Sachverhalte verwendet.
- Bildsprache: Alle bildlichen Darstellungen wie Skizzen, Schaubilder, Fotografien usw. in Lehrbüchern im Fachunterricht sind der Bildsprache zuzurechnen.

Die Sprachformen Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache lassen sich insgesamt als Bildungssprache bezeichnen.

Darstellungsformen und Sprachformen lassen sich in ihrer Korrelation zusammenfassen (Vgl. Leisen (2010), 48):



Bei näherer Betrachtung lassen sich die Quellen typischer Sprachprobleme des Fachunterrichts identifizieren (Vgl. Leisen (2010), 49ff):

- Morphologie und Syntax: Die Fachsprache zeichnet sich durch spezifische morphologische und syntaktische Merkmale aus, die in dieser Dichte in der Alltagssprache nicht vorkommen und somit das Verständnis erschweren. Beispiele hierfür sind substantivierte Infinitive („das Reiben“), Adjektive mit „nicht“ („nicht leitend“, „nicht teilbar“), komplexe Attribute („die über die Ruhelage hinaus schwingende Feder“).
- Fachtypische Sprachstrukturen: In fachlichem Kontext werden Wörter oft mit einer anderen Bedeutung belegt als in der Alltagssprache oder in komplexen Redenwendungen verwendet. Das Wort „Betrag“ hat im Mathematikunterricht eine spezifische Bedeutung, die sich von derjenigen im Wort „Geldbetrag“ unterscheidet. Im Physikunterricht muss das Wort „Kraft“ zusammen mit bestimmten Verben wie „wirken“ oder „erfahren“ verwendet werden.
- Fachinhalte: Diese führen oft zu Verständnisproblemen, da zum einen verschiedenste Darstellungsformen wie Tabellen, Diagramme usw. zum Tragen kommen und zum anderen Fachtexte oft in einer verdichteten komplexen Sprache verfasst sind. Dadurch ergeben sich dem Leser sogenannte Leerstellen, also Stellen deren Bedeutung unklar ist.
- Spezifische Struktur von Fachtexten: Auch der spezifische Aufbau von Fachtexten kann zu Verständnisproblemen führen. Das Lesen und Verstehen von Sachtexten bedarf oft einer besonderen Anstrengung.

Angesichts der oben genannten Darstellungs- und Sprachformen des Fachunterrichts und der sprachlich bedingten Schwierigkeiten, die damit einhergehen, lässt sich ein didaktisches Prinzip aufstellen, das als Grundlage für die Entwicklung geeigneter Methoden dienen soll:

„Darstellungsformen sind Mittel und Zweck zur Verbalisierung fachlicher Sachverhalte. Die hierdurch herbeigeführte Kommunikation leistet einen ausgesprochen hohen Beitrag zur Sprachförderung. Es ist deshalb didaktisch klug, sogar zwingend, die nachfolgend skizzierte Methode «Wechsel der Darstellungsform» ins Zentrum der Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts zu stellen.“ (Leisen (2010), 33)

Der Wechsel der Darstellungsformen bringt folgende Vorteile (Vgl. Leisen (2010), 33ff):

- Er gibt den Schülerinnen und Schülern die Chance, sich auf die Darstellungsform zu konzentrieren, die individuell den besten Zugang zu einem Sachverhalt eröffnet.
- Er veranlasst die Schülerinnen und Schüler zu einer fachlichen Kommunikation.
- Er lässt sich auf alle Sachfächer anwenden.
- Er schafft eine Verbindung zwischen einem Alltagsverständnis und einem sachlich-wissenschaftlichen Verständnis.

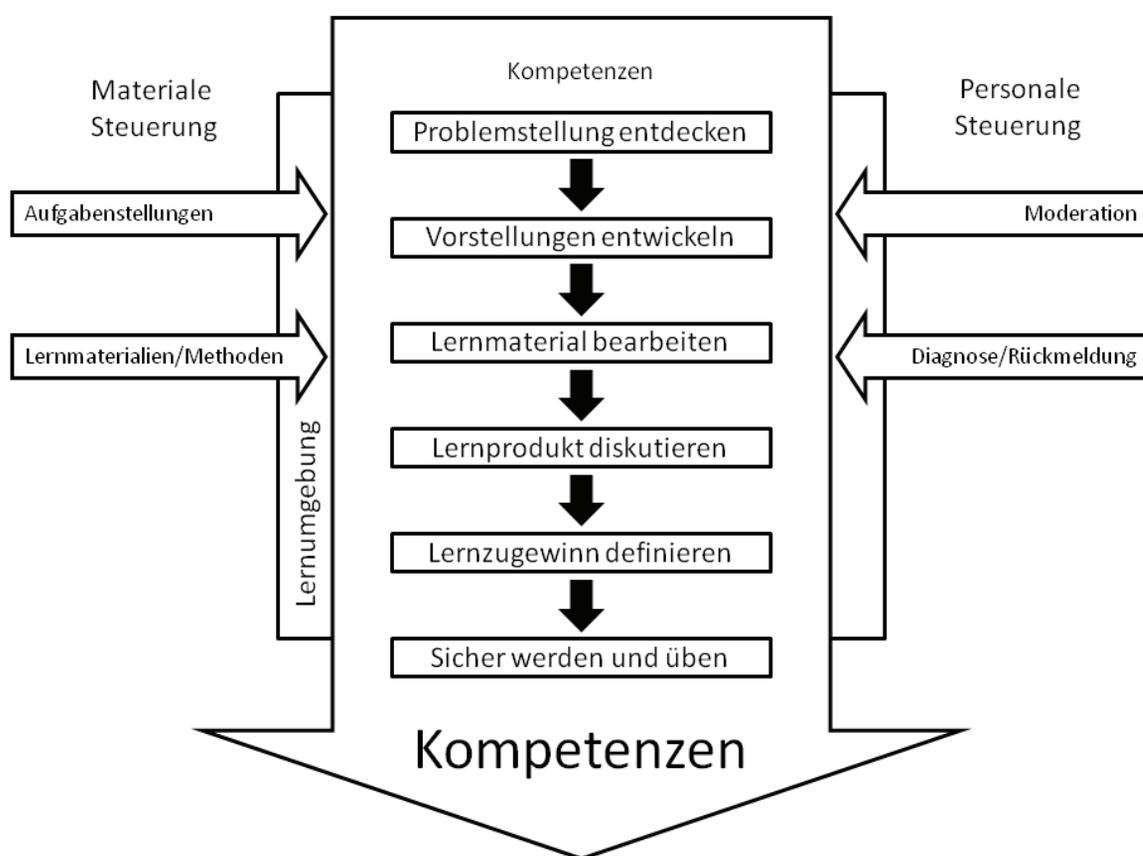
Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich oft mit sprachlichen Problemen in der Schule zu kämpfen haben, lässt sich erklären, wenn man sich den Mechanismus des Zweitspracherwerbs genauer anschaut. Der kanadische Pädagoge James Cummins untersuchte 1979, wie Kinder kanadischer Sprachminderheiten die jeweilige Zweitsprache erlernten. Dabei führte er zur Erklärung die Begriffe BICS und CALP ein. BICS steht für Basic Interpersonal Communicative Skills und bezeichnet weitgehend die Fähigkeit, grundlegende alltägliche Sprachsituationen, also Sprache in ihrer Mündlichkeit, zu beherrschen. CALP steht für Cognitive Academic Language Proficiency und meint die Fähigkeit, Sprache im

akademischen bzw. Bildungsbereich, also in ihrer Schriftlichkeit zu bewältigen. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass CALP-Fähigkeiten auf BICS-Fähigkeiten aufbauen. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Schule nicht in ein anregendes förderndes BICS-Sprachbad tauchen, nicht in der Lage sind, im schulischen Bereich die nötigen CALP-Kompetenzen zu entwickeln (Vgl. Leisen (2010), 59ff).

## 2.2 Methodik der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht

Die Methodik beschäftigt sich mit den Wegen, auf denen eine Förderung der Sprache im Fachunterricht erreicht werden kann und mit den Werkzeugen, die dafür verwendet werden können.

Geeignete Methoden zu finden wird möglich, wenn man sich den Prozess des Lernens und seine Steuerung durch die Lehrkraft in materialer und personaler Hinsicht vor Augen führt. (Vgl. Leisen (2010), 74ff)



Die Lehrkraft steuert den kompetenzorientierten Lehr-Lern-Prozess sowohl material über Aufgabenstellung, Lernmaterialien und Methoden als auch personal über Moderation, Diagnose und Rückmeldung. Der Unterricht wird auf die Lernprozesse abgestimmt.

Ein wichtiges Element der materialen Steuerung sind kompetenzorientierte Lernaufgaben. In ihnen lassen sich fachliche und sprachliche Lernvorgänge kombinieren und sie können im Rahmen einer Binnendifferenzierung mittels abgestufter Lernhilfen an verschiedene Sprachniveaus innerhalb der Schülerschaft angepasst werden. Eine wichtige Rahmenbedingung ist die strenge Trennung zwischen Lern- und Leistungssituationen.

Die personale Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses findet hauptsächlich im Unterrichtsgespräch statt. Neben einer professionellen Führung werden für den sprachsensiblen Fachunterricht weitere Anforderungen an das Unterrichtsgespräch gestellt (Vgl. Leisen (2010), 94ff):

- Es muss sich am Sprachstand und Sprachvermögen der Lerner orientieren.
- Die Sprachumgebung muss für die Lerner angenehm und anregend sein, was durch Sprachhilfen, Vereinfachungen, Geduld und Unterstützungsbereitschaft seitens der Lehrkraft erreicht werden kann.

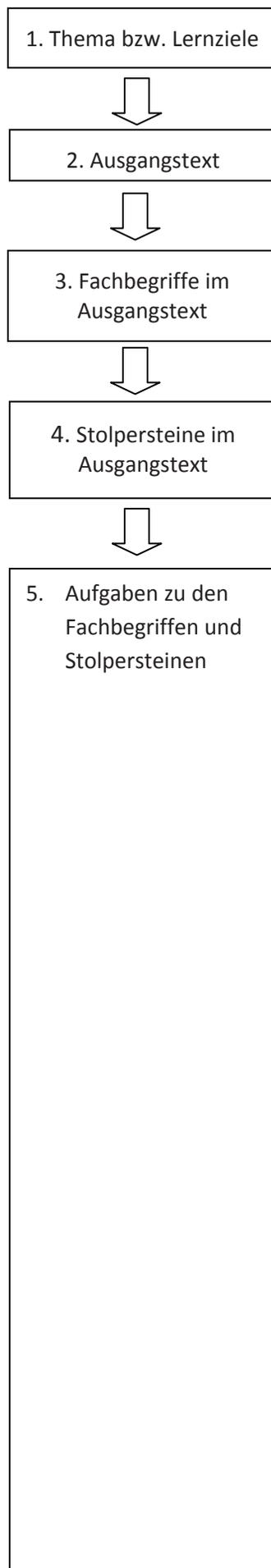
Sprachsensibler Unterricht lebt von der praktischen Umsetzung im Unterricht. Eine Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen der Sprachförderung ist zwar geboten, doch werden nicht alle Lehrkräfte im schulischen Tagesgeschäft dafür genug Zeit finden. Prof. Leisen bietet dafür in seinem „Handbuch Sprachförderung im Fach“ eine ganze Reihe von Methodenwerkzeugen und Strategien für sprachliche Standardsituationen, Lese- und Schreibsituationen an.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Sprachsensibler Unterricht sollte pragmatisch als eine Möglichkeit für neue Unterrichtskonzepte gesehen werden.
- Sprache ist zwar auf ganz natürliche Weise ein Teil des Fachunterrichts, sollte aber bewusster wahrgenommen werden.
- Das Arbeiten mit Texten wie Lesen, Schreiben und Verstehen sollte verstärkt in den Unterricht eingebaut werden. Dabei sollten geeignete Hilfen angeboten werden.
- Es ist hilfreich, sich als Lehrkraft immer wieder auf sprachliche Standardsituationen zu besinnen und dabei bestimmte Strategien anzuwenden.
- Sprachsensibler Fachunterricht lebt von einem bewussten Wechsel der Darstellungsformen.
- Kompetenzorientierte Lernaufgaben bieten gute Gelegenheiten, neuen Inhalte zu behandeln, Kompetenzen zu steigern und Sprache zu fördern.

### **3. Methode zur Erstellung einer sprachsensiblen Unterrichtssequenz**

Als Lehrkraft eines MINT-Faches steht man vor der Herausforderung den eigenen Fachunterricht anders als bisher gewohnt sprachfördernd aufzubereiten. Das Hauptproblem besteht darin, einen Ausgangspunkt zu finden, von dem sich das Unterrichtsgeschehen aus entwickeln kann. Ein einfaches und praktikables Verfahren beruht auf der Idee, einen bestimmten Fachtext herauszugreifen und ins Zentrum der Unterrichtssequenz zu stellen. Dieser Fachtext sollte aus einem Lehrbuch stammen und kann beispielsweise eine Erläuterung, eine Definition, aber auch eine Aufgabe sein. Dieser Fachtext kann von den Schülerinnen und Schülern nur verstanden werden, wenn sie die verwendeten Fachbegriffe verstehen und die oben geschilderten fachsprachlichen Schwierigkeiten, die sogenannten Stolpersteine, meistern. Deshalb müssen zunächst alle Fachbegriffe und Stolpersteine im Text identifiziert werden. Diese bilden gewissermaßen das sprachlich-fachliche Rohmaterial an dem die Schüler und Schülerinnen lernen und üben sollen. Mit Hilfe des Wechsels der Darstellungsformen, den Methodenwerkzeugen und den Leitlinien zur professionellen Sprachförderung von Prof. Leisen lassen sich sukzessive sprach- und fachfördernde Aufgaben entwickeln. Es können kurze Aufgaben sein, die punktuell im Unterricht zum Einsatz kommen bis hin zu längeren Unterrichtssequenzen zu einem Themengebiet. Grafisch lässt sich die Methode folgendermaßen veranschaulichen:



**Typische Stolpersteine**

- Nominalisierungen
- Partizip Präsens
- Komposita
- Unpersönliche Form
- Passivform
- Nomen-Verb-Verbindungen
- rückverweisende Pronomen
- Verknüpfungen (jedoch, sodass)
- spezifische, ungebräuchliche Wörter
- Genitivattribute
- Weitere siehe unten

**Anregung 1**  
 Wechseln Sie die Darstellungsformen:

- Mathematische Ebene (math. Sprache)
- Symbolische Ebene (Symbolsprache)
- Sprachliche Ebene (Verbalsprache)
- Bildliche Ebene (Bildsprache)
- Gegenständliche Ebene (nonverbale Spr.)

**Anregung 2**  
 Bauen Sie mit Hilfe der Methodenwerkzeuge sprachliche Anteile ein:

- Wortgeländer
- Lückentext
- Textpuzzle
- Satzbaukasten
- Weitere siehe unten

Sind gestufte Hilfen sinnvoll?

**Anregung 3**  
 Lassen Sie, wenn sinnvoll, die Sozialformen wechseln. Die Methodenwerkzeuge bieten auch Ideen.

- Partnerkärtchen
- Tandembogen
- Expertenkongress
- Weitere siehe unten

**Anregung 4**  
 Lassen Sie die Schüler, wenn sinnvoll, Lernprodukte erstellen. Die Methodenwerkzeuge bieten auch Ideen.

- Mind-Map
- Lernplakat
- Archiv
- Begriffsnetz
- Weitere siehe unten

Die für die Erstellung der Aufgaben nötigen Stolpersteine (Vgl. Temel (2012), 24 und PIK AS (2011), 28) und Methodenwerkzeuge (Vgl. Leisen (2010), Teil C, 7ff) sind unten aufgeführt.

<b>Auf einen Blick – Sprachliche Stolpersteine</b>	
<b>Fachbegriffe</b>	
<b>Spezifische Wörter:</b> abnehmen, umstellen, lösen, angeben, ...	
<b>Ungebräuchliche Wörter:</b> lauter, rege, ...	
<b>Genitivattribute:</b> eine Seite <u>der</u> Länge 4 cm, ...	
<b>Trennbare Verben:</b> abziehen, einfüllen, ...	
<b>Reflexive Verben:</b> sich ergeben, sich bilden, ...	
<b>Verben mit präpositionalen Angaben:</b> sich zusammensetzen aus, ...	
<b>Nominalisierungen:</b> Erwärmung, Zunahme, ...	
<b>Partizip Präsens:</b> siedend, schwingend, ...	
<b>Komposita:</b> Temperaturerhöhung, ...	
<b>Nullartikel:</b> ohne Hilfe, in Luft, ...	
<b>Unpersönliche Form:</b> man berechnet, es gilt, ...	
<b>Passivformen:</b> das Auto wird beschleunigt, ...	
<b>Multifunktionale Formen:</b> es, dazu, damit, dabei	
<b>Nomen-Verb-Verbindungen:</b> Gleichung aufstellen, Messwert ablesen, ...	
<b>Rückverweisende Pronomen:</b> <u>Seiner</u> Frau brachte er jedes Mal...	
<b>Bedingungssätze</b>	
<b>Relativsätze</b>	
<b>Signale für logische Verknüpfungen:</b> jedoch, sodass, ...	
<b>Inversion:</b> der Körper fällt – fällt der Körper?	
<b>Verbklammer:</b> Ich <u>bin</u> in die Stadt <u>gefahren</u> ,...	
<b>Konjunktiv</b>	
<b>Präpositionen (z. B. Wechselpräpositionen):</b> <u>auf dem</u> Tisch – <u>auf den</u> Tisch, ...	
<b>Konjunktionen:</b> als, da , indem, ...	
<b>Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung:</b> Körper, Stoff, kippen, herrschen, ...	

<b>Auf einen Blick – Methodenwerkzeuge</b>	
<b>Wortliste</b>	Liste wichtiger Wörter
<b>Wortgeländer</b>	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Wörtern
<b>Sprechblasen</b>	Zusatzmaterial zu Text, Bildern, Formeln... in Form von Sprechblasen
<b>Lückentext/Lückenbild</b>	Vorgegebener Text mit sprachdidaktisch sinnvoll eingebauten Lücken
<b>Wortfeld</b>	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Fachbegriffen und Satzbruchstücken

<b>Textpuzzle</b>	Ungeordnet vorgegebene Sätze, Satzteile oder Einzelwörter zum Zusammensetzen
<b>Bildsequenz</b>	Veranschaulichung von Abläufen, Anordnungen und Zusammenhängen durch Bilder
<b>Filmleiste</b>	Veranschaulichung zeitlicher Abläufe durch Bilder in Form von eines „Filmstreifens“
<b>Fehlersuche</b>	In Bilder oder Texte bewusst eingebaute Fehler herausfinden
<b>Lernplakat</b>	Lehr- und Lernmittel zur Visualisierung verschiedenster Inhalte
<b>Mind-Map</b>	Von einem zentralen Begriff ausgehende hierarchische „Ast“-Struktur mit Begriffen, Stichworten und Bildern zu einem Thema
<b>Ideennetz</b>	Astartig angeordnete Sammlung von Ideen und Einfällen zu einem vorgegebenen Begriff
<b>Satzbaukasten</b>	Gerüst aus Satzelementen in Blöcken
<b>Satzmuster</b>	Sammlung standardisierter Redewendungen der Fachsprache
<b>Fragemuster</b>	Sammlung standardisierter Fachfragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads
<b>Bildergeschichte</b>	Kombination aus Bild und Textmaterial
<b>Worträtsel</b>	Variantenreiches Spiel zum Enträtseln von Begriffen
<b>Strukturdiagramm</b>	Lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines funktionalen Zusammenhangs
<b>Flussdiagramm</b>	Lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines zeitlichen Ablaufs
<b>Zuordnung</b>	Paarweise Zuordnung von Begriffen, Gegenständen, Symbolen ...
<b>Thesentopf</b>	Sammlung von Pro-Kontra-Thesen als Ausgangspunkt zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion
<b>Dialog</b>	Handlungsorientierte, lebendige Darstellung eines fachlichen Sachverhalts in Gesprächsform
<b>Gestufte Lernhilfen</b>	Angebot von zunehmend umfangreicheren Hilfen zu einer Aufgabe
<b>Archive</b>	Informationsbausteine zur selbstständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik
<b>Materialbox</b>	Sammlung anregender Materialien für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung
<b>Domino</b>	Zuordnungs-Legespiel mit Kärtchen, die mit beliebigem fachlichen Material versehen und einander zugeordnet sind
<b>Memory</b>	Legespiel, bei dem Kärtchen mit je zwei zueinander „passenden“ Fachbildern und/oder fachlichen Begriffen durch Aufdecken gefunden und richtig zugeordnet werden müssen

<b>Würfelspiel</b>	Spiel, bei dem die Spielfiguren unterschiedlicher Lerner durch Würfeln vorangehen und dabei auf Spielfelder gelangen, auf denen fachliche oder fachsprachliche Aufgaben gelöst werden müssen
<b>Partnerkärtchen</b>	Sammlung von Kärtchensätzen mit paarweise angeordneten Fragen und Antworten zu einem bestimmten Fachthema
<b>Tandembogen</b>	Sammlung von Übungsblättern mit Fragen und Antworten zum Wortschatz und zu sprachlichen Strukturen
<b>Zwei aus Drei</b>	Anspruchsvolles Spiel zur begrifflichen und fachlichen Ausschärfung
<b>Stille Post</b>	Schweigend zwischen verschiedenen Gruppen umlaufende Arbeitsaufträge
<b>Begriffsnetz</b>	Bildhafte nichtlineare Darstellung von Begriffen und Beziehungen in einer Netzstruktur
<b>Kartenabfrage</b>	Brainstorming-Verfahren mit anschließender Strukturierung der Ideen
<b>Lehrerkarussell</b>	Zyklische Arbeitsrunden, in denen Lerner abwechselnd die Lerner- oder Lehrerrolle einnehmen
<b>Kärtchentisch</b>	Lerner notieren Fragen zu einem Themengebiet oder einem Sachverhalt auf Karten, die anschließend geclustert und kategorisiert werden
<b>Schaufensterbummel</b>	Ausstellung von Materialien, z. B. Experimente, Bilder, Texte, Diagramme, ...
<b>Kugellager</b>	Variantenreiche Methode zum Referieren und Zuhören
<b>Expertenkongress</b>	Weitergabe der in einer Expertenrunde erworbenen Kenntnisse
<b>Aushandeln</b>	Lerneraktive Methode, bei der zu einem Sachverhalt ein Konsens ausgehandelt wird

Die Anwendung der oben geschilderten Methode soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.

1. Thema bzw. Lernziele

Mathematik, 6. Jahrgangsstufe: Oberfläche und Oberflächeninhalt von Prismen



2. Ausgangstext

„Zeichne ein Netz eines 12cm hohen dreiseitigen Prismas, dessen Grund- und Deckfläche jeweils ein Dreieck mit lauter Seiten der Länge 6cm ist, im Maßstab 1:2 in dein Heft. Schätze, welchen Bruchteil eines DIN-A4-Blatts dieses verkleinerte Netz einnimmt.“ (Eisentraut (2004), 147)



3. Fachbegriffe im Ausgangstext

-s Netz, -s Prisma, dreiseitig, -e Grundfläche, -e Deckfläche, -s Dreieck, -e Seite, -e Länge, -r Maßstab, -r Bruchteil



4. Stolpersteine im Ausgangstext

- Genetivattribute: ein Netz eines 12cm hohen dreiseitigen Prismas, Seiten der Länge, Bruchteil eines DIN-A4-Blatts
- Rückverweisendes Pronomen: dessen ... ist
- Spezifisches Wort: jeweils
- Ungebräuchliches Wort: lauter
- Trennbares Verb: einnimmt



5. Aufgaben zu den Fachbegriffen und Stolpersteinen

1. Aufgabe

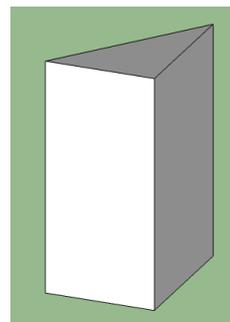
Beschreibe das Prisma auf dem Bild mit Hilfe des Wortgeländers.

Wortgeländer:

gerade – dreiseitig – Prisma

Grundfläche – Deckfläche – Dreieck

Seitenfläche – Rechteck



2. Aufgabe

Fülle die Lücken des Textes aus. Nutze die Wortliste.

Ein Prisma darf man \_\_\_\_\_ nennen, wenn seine \_\_\_\_\_ Rechtecke sind. Die Grund- und die Deckfläche eines geraden Prismas sind \_\_\_\_\_. Die Oberfläche eines dreiseitigen geraden Prismas besteht aus \_\_\_\_\_ Figuren: zwei Dreiecken und drei \_\_\_\_\_. Die \_\_\_\_\_ eines \_\_\_\_\_ geraden Prismas besteht aus sechs Figuren. Die Oberfläche eines zehneitigen geraden Prismas besteht aus \_\_\_\_\_.

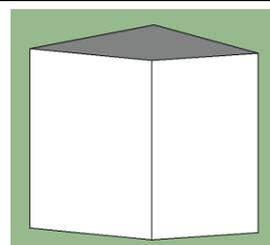
Wortliste:

- -s Rechteck, -e
- -e Figur, -en
- -e Oberfläche, -n
- -e Seitenfläche, -n
- gerade
- kongruent
- fünf
- vierseitig
- zwölf

### 3. Aufgabe

Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge.

- Die Seitenflächen liefern vier Rechtecke.
- Den Flächeninhalt der Rechtecke berechnet man, indem man die Länge mit der Höhe multipliziert.
- Man zerlegt die Oberfläche in lauter Figuren.
- Hat man den Wert aller Figuren bestimmt, so addiert man alle Werte.
- Die Grund- und die Deckfläche liefern zwei kongruente Vierecke.
- Den Oberflächeninhalt eines geraden vierseitigen Prismas berechnet man folgendermaßen.
- Den Flächeninhalt der viereckigen Grund- oder Deckfläche berechnet man, indem man sie in zwei Dreiecke zerlegt und dann den Inhalt der Dreiecke ermittelt.
- Dann berechnet man den Flächeninhalt der einzelnen Figuren.



### 4. Aufgabe

Zeichne zu jeder Karte eine entsprechende Figur oder einen entsprechenden Körper (Schrägbild). Benenne anschließend deine Zeichnung mit den entsprechenden Fachbegriffen.

Die Figur hat lauter gleich lange Seiten.

Die Oberfläche des Körpers besteht aus lauter Rechtecken.

Die Figur hat lauter rechte Innenwinkel.

Die Oberfläche des Körpers besteht aus lauter Quadraten.

Die Seitenflächen des Körpers bestehen aus lauter Rechtecken.

Die Figur hat zwei zueinander parallele Seiten.

#### 4. Beispiele

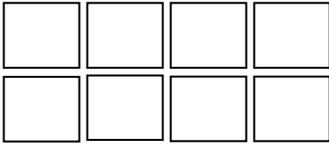
##### Thema: Flächeninhalt eines Trapezes (Gymnasium, Mathematik, 6. Jahrgangsstufe), Wechsel der Darstellungsformen

Im Folgenden wird eine Unterrichtssequenz beschrieben, die je nach Tempo zwei bis drei Unterrichtsstunden dauern kann.

##### **Bildliche Ebene**

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit Fotos von Gegenständen, die verschiedene Trapeze enthalten. Die wichtigste Eigenschaft, die Parallelität zweier gegenüber liegender Seiten ist bekannt oder wird zu Beginn wiederholt.

Es erfolgt ein Tafelanschrieb bzw. Hefteintrag zu den wichtigsten Eigenschaften des Trapezes und zu den nötigen Begriffen wie z. B. Grundlinie und Höhe.



Suche in den Fotos Trapeze und zeichne sie nach. Welche Trapeze haben besondere Eigenschaften? Beschreibe die Eigenschaften.

##### **Gegenständliche Ebene**

Die Lehrkraft verteilt zwei identische Trapeze aus dünnem Karton. Darauf eingezeichnet sind Einheitsquadrate. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, den Flächeninhalt eines Trapezes zu bestimmen. Manche Schülerinnen und Schüler haben die Idee, die beiden Trapeze so zusammen zu legen, dass ein Parallelogramm entsteht.

##### **Mathematische Ebene**

Die Lehrkraft greift die Idee auf und formuliert mit den Schülerinnen und Schülern einen entsprechenden Hefteintrag. Gemeinsam wird die Formel für den Flächeninhalt eines Trapezes erarbeitet.

##### **Symbolische Ebene bzw. mathematische Ebene**

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Trapezen. Sie sollen Grundlinien und Höhe messen, eintragen und mit Hilfe der Formel den Flächeninhalt berechnen.

##### **Sprachliche Ebene**

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ein Trapez mit Hilfe der Fachbegriffe so präzise, dass ein anderer Schüler/eine andere Schülerin in der Lage ist, das Trapez an die Tafel zu zeichnen.

##### **Mathematische Ebene**

Es werden verschiedene Übungsaufgaben zum Trapez gerechnet.

## Thema: Hypertexte und Datenschutz (Gymnasium, Natur und Technik, 7. Jahrgangsstufe), Kompetenzorientierte Lernaufgabe

### Vorbemerkung

Die Schülerinnen und Schüler haben sich bereits mit dem Lehrplanthema „Informationsnetze“ beschäftigt. Mittels eines einfachen Editors wurden auch Hypertextdokumente (Dokumente mit elektronischen Verweisen) erstellt. Im Hinblick auf soziale Netzwerke soll die Bedeutung eines verantwortungsvollen Umgangs mit persönlichen Daten erarbeitet werden. Die Lehrkraft erläutert den Ablauf. Die Schülerinnen und Schüler werden in 15 Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt zunächst zwei individuelle Aufgaben, wobei die zweite Aufgabe erst ausgeführt werden kann, wenn alle Gruppen mit der ersten fertig sind. Nach der ersten Aufgabe sind 15 unterschiedliche Hypertextdokumente entstanden, die inhaltlich zusammenpassen. Nach der zweiten Aufgabe sind alle Gruppen in der Lage, sich von ihrem eigenen Dokument aus über Verweise durch alle anderen Dokumente zu „klicken“. Aus den Textschnipseln entsteht so ein Gesamtbild. Eine zunächst unbekannte Person wird durch das Zusammentragen und Verknüpfen von Informationen transparent.

### Aufgabe 1 (Beispiel)

**Es geht um einen Unbekannten. Alles was ihr über ihn wisst:**

Er geht jeden Freitag nach der Arbeit schwimmen. Dabei liegt er gerne auf der Wiese und liest Harry Potter. Nach dem Schwimmbad besucht er regelmäßig ein italienisches Restaurant.

**Erstellt dazu ein Hypertextdokument. In eurer Gestaltung seid ihr völlig frei. Es gibt eine einzige Bedingung: Euer Text muss die Wörter „Arbeit“ und „Harry Potter“ und „Italienisches Restaurant“ enthalten.**

**Speichert euer Dokument unter dem Namen „schwimmbad.html“ in eurem Klassenordner in den Ordner „Virtuelle-Freunde“.**

### Aufgabe 2

Im zweiten Schritt werdet ihr eure Seite mit den anderen verlinken. Legt dazu folgende Wörter in eurem Dokument als Verweis an und als Verweisziel die unten stehenden HTML-Dateien:

Arbeit	→ arbeit.html
Harry Potter	→ harry-potter.html
Italienisches Restaurant	→ restaurant.html

### Aufgabe 3

Erstellt ein Profil der Person. Stellt Vermutungen über Verhaltensweisen, Vorlieben, Stärken und Schwächen an. Versucht eine möglichst realistische Beschreibung anzufertigen mit Alter, Wohnort usw.

## Thema: Multiplizieren natürlicher Zahlen (Gymnasium, Mathematik, 5. Jahrgangsstufe), Methode der gestuften Hilfen

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine sprachlich kompakte Aufgabe lösen. Sie erhalten dazu je nach Sprachvermögen eine Hilfestellung.

### Aufgabe

Die Zahlen 8, 13 und 199 sind die Summenwerte zweier natürlicher Zahlen. Bestimme die Summanden jeweils so, dass ihr Produktwert möglichst groß wird.

### Hilfe Stärke 1

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe ohne zusätzliche Hilfen.

### Hilfe Stärke 2

Erkläre zunächst die Begriffe Summenwert und Produktwert und löse dann die Aufgabe.

### Hilfe Stärke 3

Erkläre mit Hilfe des Wortgeländers (Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Wörtern) die Begriffe Summenwert und Produktwert und löse dann die Aufgabe.

Wortgeländer:

- Summe – Summand – Wert
- Produkt – Faktor – Wert

### Hilfe Stärke 4

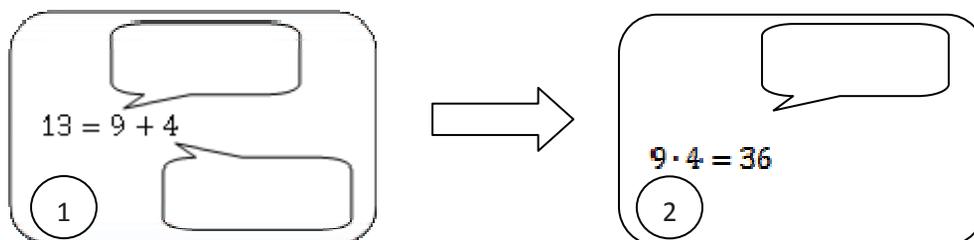
Fülle die Lücken im Text aus. Nutze dafür die Wortliste. Löse dann die Aufgabe.

Die Zahl 21 lässt sich in die \_\_\_\_\_ 12 und 9 zerlegen. 21 ist der \_\_\_\_\_ der Summe \_\_\_\_\_ 12 und 9. Schreibt man 12 und 9 als \_\_\_\_\_ eines Produkts, so erhält man als \_\_\_\_\_ 108.

Wortliste:

- Summand
- Faktor
- aus
- Wert
- Produktwert
- zerlegen

### Hilfe Stärke 5



Trage in die Sprechblasen die Fachbegriffe ein. Vervollständige dann folgenden Lückentext. Löse die Aufgabe.

Die Zahl 13 wird in die beiden \_\_\_\_\_ 9 und 4 zerlegt. Anschließend werden die Zahlen 9 und 4 miteinander \_\_\_\_\_. Als \_\_\_\_\_ ergibt sich 36.

Wortliste

- Summand
- Produktwert
- multiplizieren

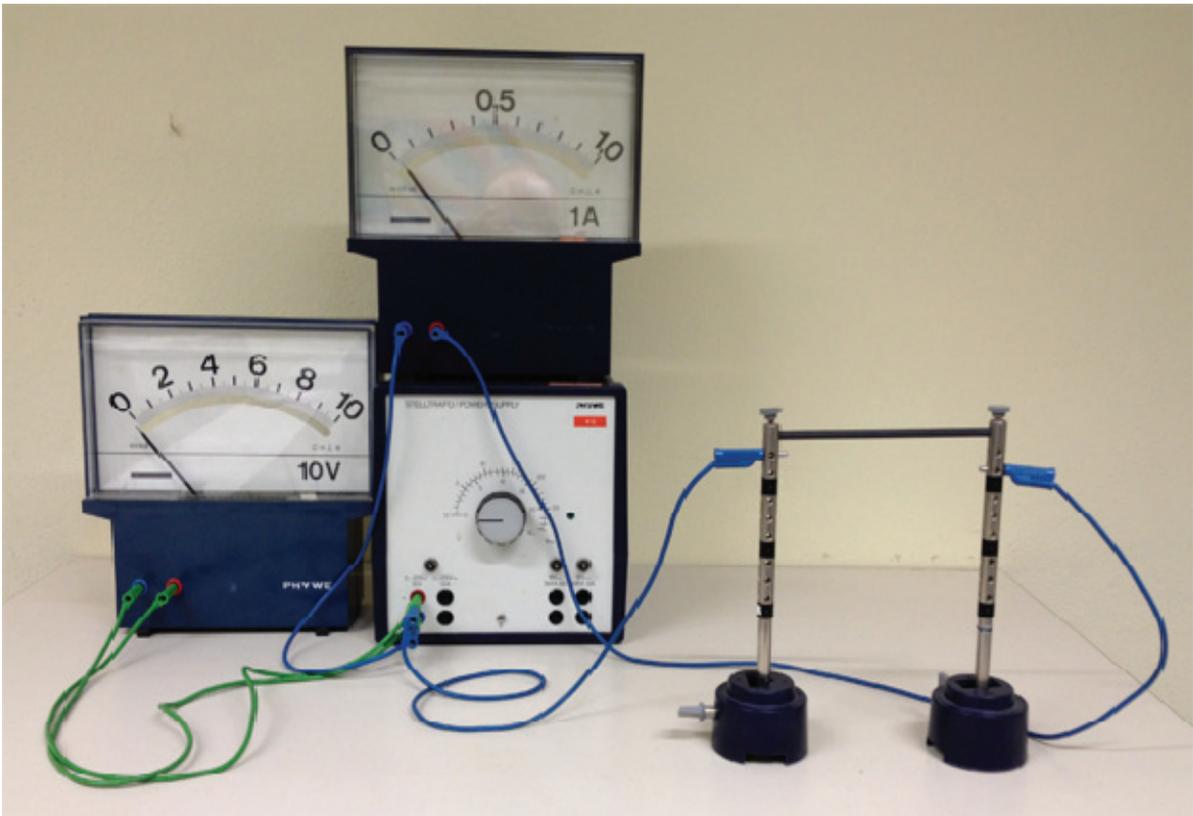
**Thema: U-I-Kennlinien verschiedener Drähte (Gymnasium, Physik, 8. Jahrgangsstufe), Wechsel der Darstellungsformen:**

**Vorbemerkung**

In diesem Beispiel wird zum Thema „Elektrischer Widerstand“ und „Ohmsches Gesetz“ das Widerstandsverhalten verschiedener Leiter untersucht. Dabei werden Kennlinien von Drähten verschiedener Materialien und verschiedener Stärke untersucht.

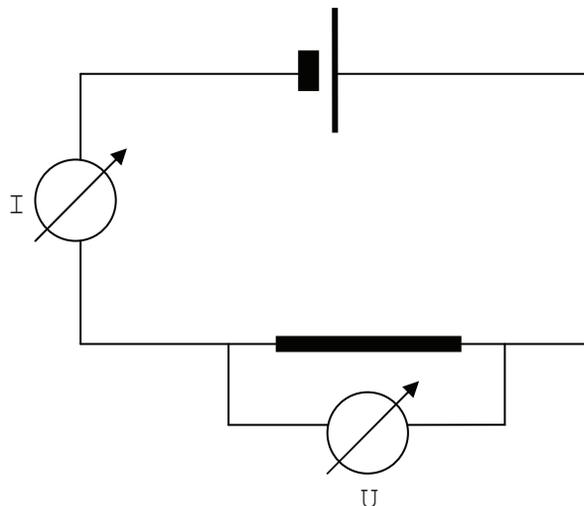
**Gegenständliche Ebene**

Zunächst wird der Versuchsaufbau besprochen.



**Bildliche/symbolische Ebene**

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen die Schaltskizze ins Heft.



### Symbolische Ebene

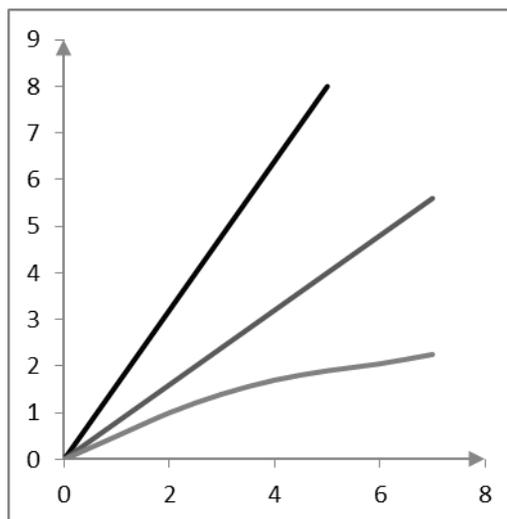
Anschließend legen sie eine Tabelle an. Die Lehrkraft führt dann den Versuch durch und die Schülerinnen und Schüler tragen die Werte ein.

U[V]	0,0	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	
I[A]									Kupferdraht 0,2 mm
									Konstantandraht 0,2 mm
									Konstantandraht 0,5 mm
									Eisendraht 1 mm an Luft
									Eisendraht 1 mm in Wasser
									Graphit 1 mm

### Symbolische/sprachliche Ebene

Mittels der Tabelle zeichnen die Schülerinnen und Schüler ein U-I-Diagramm. Wenn die Möglichkeit besteht, könnten sie diese Aufgabe am PC mit Hilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms unter Anleitung der Lehrkraft lösen.

An dieser Stelle bietet es sich an, das Diagramm von den Schüler verbalisieren zu lassen. Gelenkt durch Teilaufgaben, unter Umständen abgestuft oder sprachliche Hilfen anbietend, sollen die Schüler den Verlauf der Stromstärke beschreiben, auf die Unterschiede eingehen, dabei die nötigen Fachbegriffe nutzen, mittels fachlicher Unterstützung auch eine Hypothese für das Verhalten entwickeln, die anschließend diskutiert wird.



### Sprachliche/mathematische Ebene

Der Begriff „Steigung“ wird am Graphen diskutiert und verschiedene Steigungen berechnet. Anschließend wird die physikalische Bedeutung der Steigung erörtert. Es folgen Berechnungsaufgaben zum Thema „Elektrischer Widerstand“.

## Literaturverzeichnis

- Eisentraut, Franz u.a. (2009): delta 5 – neu. Mathematik für Gymnasien. Bamberg: C.C. Buchners Verlag.
- Eisentraut, Franz u.a. (2004): delta 6. Mathematik für Gymnasien. Bamberg: C.C. Buchners Verlag.
- Leisen, Joseph (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus Verlag.
- Temel, Tanja (2012): Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache Nr. 2. Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. Waren: RAA Mecklenburg-Vorpommern e.V.
- PIK AS (2011): Modul 4.1: Sprachförderung im Mathematikunterricht - Teil 1: Sprachsensibler Unterricht. Projekt PIK AS. Technische Universität Dortmund.

## Zum Autor:

**Alparslan Bayramli** unterrichtet Mathematik, Physik und Informatik am Städt. Lion-Feuchtwanger-Gymnasium in München. Nach dem Studium der Physik an der Technischen Universität München und einigen Jahren in der IT-Branche wechselte er 2004 in den Münchener Schuldienst.<sup>44</sup>



<sup>44</sup> Ein großer Dank gilt Frau Gaye Irmak (Städtisches Werner-von-Siemens-Gymnasium München) für die Unterstützung beim Lektorat der vorliegenden Handreichung.