

## Werkstattpapiere

Wolfgang Lörzer

### Diskriminierung ausländischer Schüler durch Schule und Lehrer

»... Ungleichheit scheint eine hohe Überlebensfähigkeit zu haben, den gewaltigen Veränderungen auf anderen Gebieten zum Trotz.« (Galtung 1987, 19)

#### 1. Einleitung

Auf die Benachteiligung ausländischer Schüler in deutschen Schulen wird in der entsprechenden Literatur immer wieder hingewiesen. Sie läßt sich auch rein statistisch an der Zahl der von ihnen besuchten Schulen und der erreichten Bildungsabschlüsse ablesen.

So gingen z.B. in West-Berlin am Ende des Schuljahres 1982/83 40 % der ausländischen Schüler ohne Hauptschulabschluß ab, während es bei den deutschen Hauptschülern 23,6 % waren. (Der Sen. f. Ges., Soziales u. Familie, Ausländerbeauftragter 1985, 93)

Aus den Zahlen der Zentralen Dokumentationsstelle der freien Wohlfahrtspflege für Flüchtlinge (ZDWF) geht hervor, daß in West-Berlin 1988 34 % der Kinder von Asylbewerbern im Schulalter keine Schule besuchten. Dies ist die Folge einer besonders krassen Form der Diskriminierung, da für diese ausländischen Kinder und Jugendlichen der Schulbesuch keinen Rechtsanspruch, sondern lediglich einen Gnadenakt darstellt. (Nur in Bayern, Hessen und Niedersachsen unterliegen auch diese Kinder und Jugendlichen der Schulpflicht.) Dies sollte der Leser wissen, wenn im weiteren Verlauf dieses Artikels nicht weiter auf die spezifischen Probleme dieser Kinder und Jugendlichen, die sich u.a. aus deren Status relativer Rechtlosigkeit ergeben, eingegangen wird (Erziehung und Wissenschaft 4/1988, 29). — Mit dieser Arbeit möchte ich aufzeigen,

- wie diskriminierende Strukturen in Gesellschaft und Schule sich gegenseitig bedingen,
- wie strukturelle Defizite der Schule ausländische Schüler in ihrer Entwicklung behindern,
- wie die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen über die Person des Lehrers auf die ausländischen Schüler wirken können,
- welche Formen diskriminierenden Lehrerverhaltens dabei auftreten.

Vor allem versuche ich, einen Einblick in einen Ausschnitt der Schulpraxis zu vermitteln, der durch besondere Bedingungen und Anforderungen gekennzeichnet

ist. Auch wenn sich die Bildungsabschlüsse der ausländischen Schüler gegenüber früher verbessert haben, kann im Hinblick auf eine nach wie vor bestehende Benachteiligung eines Großteils ausländischer Schüler keine Entwarnung gegeben werden.

Wenn ich als wesentliche Ursache für die Benachteiligung ausländischer Schüler deren Diskriminierung aufzeige, verstehe ich darunter

»ein Werturteil, das eine Handlungsweise, eine Praxis, eine Institution usw. mißbilligt, weil sie dem Ideal, dem sittlichen Gebot der Gleichheit nicht oder nicht ausreichend konform sind. In diesem Sinne ist Diskriminierung mit dem sozialpolitischen Problem der Minderheiten verknüpft. Diskriminierung gilt als Folge der Vorurteile und des Ethnozentrismus.« (Schoeck 1975, 82)

Die Ursachen und Wirkungsweisen der Diskriminierung können hier nicht in ihrer Komplexität dargestellt werden, da dies die Aufgabe theoretischer Arbeiten wäre. Vielmehr soll durch die Hervorhebung der Schwachstellen im Schulbetrieb im Hinblick auf die Förderungs- und Entfaltungsmöglichkeiten ausländischer Schüler der Blick für diskriminierende Strukturen und unser und anderer diskriminierendes Verhalten geschärft werden.

Der größte Teil der vorgestellten Beobachtungen von Lehrerverhalten und Lehreraussagen sind den Tagesabläufen türkischer Schüler (im folgenden TA) entnommen, die im Jahre 1982 im Auftrag des Instituts für Interkulturelle Erziehung und Bildung an der FU Berlin erstellt wurden. (Die TA bestehen u.a. aus der Beschreibung des Unterrichts des beobachteten Kindes und einem Lehrerinterview.) Ergänzt werden diese Beobachtungen und Lehreraussagen durch die Heranziehung einer Lehreraussage in einem Colloquium des Instituts für Interkulturelle Erziehung und Bildung, zwei Interviews mit einer türkischen und deutschen Lehrerin sowie einem Interview mit türkischen Jugendlichen.

## 2. *Diskriminierung ausländischer Schüler durch die Schule*

Meinen Ausführungen stelle ich einige Zitate aus dem Schulrecht (Ausgabe f. das Land Berlin, Erg. Lfg. 17 v. 17.10.84) voran, um dem Leser die Möglichkeit zu geben, den Anspruch von Schule und Gesellschaft mit der Schulwirklichkeit ausländischer Schüler zu vergleichen, um vor diesem Hintergrund Formen der Diskriminierung ihnen gegenüber aufzeigen zu können:

»Das Kind ist Träger von Grundrechten und auch Minderjährige haben eine Grundrechtsmündigkeit, so daß sie sich auf Grundrechte berufen können.« (G I, 3)

»Das Kind hat im Rahmen des umfassenden Rechts nach Artikel 2 Absatz 1 GG auf freie Entfaltung der Persönlichkeit ein Recht auf bildungsmäßige Entfaltung, das im Zusammenhang mit der Würde des Menschen nach Artikel 1 GG zu sehen ist.« (Ebd., 4)

»Aus Artikel 2 Absatz 1 GG in Verbindung mit dem Gleichheitssatz des Artikels 3 GG und der freien Wahl der Ausbildungsstätte nach Artikel 12 Absatz 1 GG ergibt sich ein Recht des Kindes auf gleiche Chancen für den Bildungserwerb.« (Ebd.)

»Die Grundwerte der Verfassung sind auch für den Schulunterricht verbindlich, die Schule hat sich mit den Grundwerten des GG zu identifizieren. Das GG ist Ausdruck eines bindenden Konsenses der Bürger, es kann nur mit qualifizierten Mehrheiten in Bundestag und Bundesrat geändert werden.

Zu den Grundwerten gehören z.B.:

- a) Die Würde und die Entfaltungsfreiheit des Menschen — Art. 1, 2, 104 GG, (...)
- d) Frieden, Völkerversöhnung und Menschenrechte — Präambel, Art. 1 Abs. 2, 26 Abs. 1 GG,
- e) die freiheitliche, soziale und rechtsstaatliche Demokratie — Art. 1, 2 Abs. 1, 11 Abs. 2, 18, 20 Abs. 1, 21, 28 Abs. 1, 38, 91 GG,
- f) Verfassungstreue — Art. 5 Abs. 3, (...)
- g) Familie — Art. 6 GG
- h) Wert individueller religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen, die geschützt werden, weil sie zum Menschenbild des GG gehören — Präambel, Art. 4 GG,
- i) Toleranz — Art. 3 Abs. 3, 4, 5 GG.« (Ebd., 9)

Im folgenden zitiere ich das Bildungsziel der West-Berliner Schule § 1 SchulG in der Fassung von 1978:

»Aufgabe der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Kinder und Jugendlichen zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilkraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. (...) Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewußt sein, und ihre Haltung muß bestimmt werden von der Anerkennung einer grundsätzlichen Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker.« (Schulr. Berlin, Erg. Lfg. 16 v. 29. Mai 1984, G V, 2f.)

## 2.1 *Schulrechtlicher Rahmen für die Beschulung ausländischer Schüler*

Das Schulgesetz von Berlin wurde in den letzten Jahren aufgrund stetig ansteigender Zahlen ausländischer Schüler und den daraus erwachsenen Problemen mehrmals geändert. Durch die Anwesenheit von immer mehr ausländischen Kindern und Jugendlichen veränderten sich dort die Bedingungen, die die Schulpolitik lange nicht zur Kenntnis nehmen wollte.

Es wurde versäumt, rechtzeitig umfassende bildungspolitische Maßnahmen zu ergreifen. Hier spiegelt sich die unentschiedene Haltung der offiziellen Politik wider, die einerseits *Integration* in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, andererseits *Reintegration* im Heimatland fordert. Vor diesem Hintergrund sind wohl auch die mehrmaligen Schulgesetzänderungen zu sehen, die u.a. einhergingen mit der allgemeinen Verschärfung der ausländerrechtlichen Bestimmungen.

Zum hier verwendeten Integrationsbegriff sei angemerkt, daß er in seinem schlagwortartigen politischen Gebrauch synonym für die vollständige Anpassung an die Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft gebraucht wird und nicht die rechtliche und ökonomische Gleichstellung der Migrantenfamilien

impliziert, da eine ganze Reihe von Gesetzen, vor allem das Ausländergesetz, dem entgegenwirkt.

Für die Beschulung der ausländischen Kinder und Jugendlichen gilt folgendes: Sie werden laut Schulgesetz nach dem Prinzip der Integration grundsätzlich gemeinsam mit deutschen Schülern unterrichtet. (§ 35 a SchulG Schulr. Berlin, Erg. Lfg. 17 v. 17.10.84, 20f.) Von diesem Grundsatz muß aber nach dem Schulgesetz abgewichen werden, wenn

- fehlende Deutschkenntnisse einer gemeinsamen Beschulung entgegenstehen
- ein zu hoher Anteil ausländischer Schüler die Integration verhindern würde
- andere Sonderregelungen vorliegen. (Ebd., § 35 a Abs. 2-7)

Durch die Anwendung der Ausnahmeregelungen wird die im Gesetz postulierte Integration (§ 35 a Abs. 1) ausländischer Schüler in Regelklassen in ihr Gegenteil verkehrt, was zunächst am Beispiel der Vorbereitungsklassen aufgezeigt werden soll.

An sich ist es sinnvoll, Vorbereitungsklassen einzurichten, wenn Schüler aufgrund mangelhafter Deutschkenntnisse dem Unterricht in Regelklassen nicht folgen können. In diesen Vorbereitungsklassen sollen in erster Linie die sprachlichen Defizite abgebaut werden, um so einen problemlosen Übergang in die Regelklassen zu gewährleisten. In den Vorbereitungsklassen sieht es aber so aus, daß sie eher ein »Sammelbecken sind für die Schüler, die eigentlich besonders gefördert werden müßten« (GEW o.J., 5). Wegen fehlender Lehrpläne, mangelhafter Unterrichtsmaterialien und nicht ausreichend qualifizierter Lehrer werden die Vorbereitungsklassen ihrem Anspruch nicht gerecht. Dazu kommt, daß die Klassen einen viel zu geringen Stundenumfang haben, es nicht genügend Teilungsstunden gibt, mehrere Jahrgänge mit zu vielen Schülern in einer Klasse sitzen und die Klassen sogar noch Seiteneinsteiger aufnehmen (ebd., 46).

Das eigentliche Ziel, nämlich der reibungslose Übergang in eine deutsche Regelklasse, ist für viele ausländische Schüler durch die Begrenzung ihres Anteils in einer Klasse auf 30 % unrealistisch (s.u.). Das Erkennen ihrer Chancenlosigkeit führt häufig zum Verlust der Lernmotivation. Zudem besteht für die Lehrer auch oft nicht mehr die Notwendigkeit, auf das Niveau der Regelklassen hinzuarbeiten. Die Lernanforderungen werden zum Nachteil der Schüler reduziert, indem man sich nur noch am Klassendurchschnitt orientiert (Uçar 1986, 556).

Die Vorbereitungsklassen versagen nach Meinung der GEW deshalb, weil sie »nur ein Organisationsmodell ohne inhaltliche Füllung sind.« (GEW o.J., 46)

Vorbereitungsklassen könnten ein nützliches Angebot sein, behutsam auf die Lernanforderungen in deutschen Regelklassen vorzubereiten. Unter den vorgefundenen unzulänglichen Bedingungen können sie diesen Anspruch jedoch oft nicht einlösen und führen somit für viele Schüler in die Chancenlosigkeit.

Ein weiteres Beispiel, wie die angeblich gewünschte Integration durch die Gesetzgebung verhindert wird, ist die in § 35 a, Abs. 2 vorgeschriebene Quotenregelung innerhalb der deutschen Regelklassen (AV-Ausländer I.3 und I.4 in Schulrecht Berlin, Erg. Lfg. 30 v. 4.6.86, 3 f.). Dadurch, daß der Anteil ausländischer Schüler in deutschen Regelklassen 30 % nicht übersteigen darf — wenn mehr als die Hälfte der Schüler dem Unterricht ohne sprachliche Schwierigkeiten folgen kann, erhöht sich der Prozentsatz auf 50 % —, bleibt vielen ausländischen Schülern in Gebieten mit einem hohen Anteil ausländischer Bevölkerung der Besuch einer deutschen Regelklasse versagt. Statt dessen werden für sie sogenannte Ausländerregelklassen gebildet. Der Unterricht entspricht zwar formal dem in deutschen Regelklassen und die Unterrichtssprache ist Deutsch, aber durch die Segregation der ausländischen Schüler wird hier eine wie auch immer verstandene Integration verhindert.

Die West-Berliner Statistik der letzten Schuljahre zeigt an den Hauptschulen einen alarmierenden prozentualen Anstieg der Schüler in sogenannten Ausländerregelklassen infolge der gesetzlich geregelten Segregation ausländischer Schüler:

Anteil getrennt unterrichteter ausländischer Schüler  
an Grund- und Hauptschulen in West-Berlin

Schuljahr	Grundschule	Hauptschule
1985/86	38,2 %	30,0 %
1986/87	29,2 %	42,5 %
1987/88	27,1 %	55,1 %

Cinar, S.: ausländerdiskriminierung. In: *berliner lehrerzeitung*, Heft 9/1988, 31

Der Leistungsstand in Ausländerregelklassen (frühere Bezeichnung: Besondere Klassen) ist im Vergleich zu deutschen Regelklassen niedriger. So gelang z.B. im Schuljahr 1981/82 keinem einzigen Schüler einer Besonderen Klasse des Bezirks Kreuzberg der Übergang auf ein Gymnasium, so daß aufgrund dieser Bedingungen selbst ein guter ausländischer Schüler nur einen minder qualifizierten Schulabschluß erreichen kann (Uçar 1984, 224).

Zwar hat man an einigen Schulen sogenannten Kooperationsunterricht eingeführt, wo ein deutscher und ein türkischer Lehrer zusammen eine Klasse unterrichten. Die Verantwortung für die Inhalte und Durchführung des Unterrichts liegt aber allein beim deutschen Lehrer, während der türkische Lehrer meist die Position eines Hilfslehrers einnimmt, der bei Sprachschwierigkeiten als Dolmetscher fungiert. Die Muttersprache wird so zur Hilfssprache abgewertet. Da hier von Anfang an kein umfassendes pädagogisches Konzept für einen zweisprachigen Unterricht vorgesehen war, muß man leider feststellen, daß der Koop-Unterricht nicht das leistet, was er leisten soll (Uçar 1986, 557).

Auch die für den Unterricht mit ausländischen Kindern und Jugendlichen vorgesehenen Fördermaßnahmen bleiben weitgehend aufgesetzt, solange den

Schülern Muttersprachenunterricht in Abstimmung auf den Deutsch- und Fachunterricht vorenthalten wird (AV-ausl. Schüler v. 24.5.84, in: Schulrecht Berlin, Erg. Lfg. 18 v. 5.11.84, 9-14).

Im Schulgesetz ist seit 1982 als Schulversuch die Wahl von »Türkisch anstelle der ersten Fremdsprache« möglich. Da es sich hier um einen Schulversuch handelt, findet er nur auf eine kleine Gruppe von Schülern Anwendung und ist daher nicht durchgängig wirksam. Außerdem ist Türkisch nur bis zur 10. Klasse wählbar und muß dann abgebrochen werden. An bestimmten Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen der Klassenstufe 7 kann ebenfalls bis zur 10. Klasse »Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache« gelernt werden (AV-ausl. Schüler, in: Schulrecht Berlin, Erg. Lfg. 30 v. 4.6.86, 11f.).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß ausländische Schüler, die in ihrer besonders schwierigen Situation umfassende und gezielte Unterstützung brauchen, nicht die bestmögliche Förderung erhalten. Durch die an Quoten orientierte gesetzlich vorgeschriebene Segregation vieler ausländischer Kinder in eigens für sie eingerichteten Klassen wird deren Recht auf gleiche Chancen für den Bildungserwerb stark eingeschränkt.

## 2.2. Vorenthaltung von Muttersprachenunterricht

Die Ständige Konferenz der Kultusminister hat bereits in ihrem Beschluß zum »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer vom 8.4.1976« in ihrer Präambel folgende Zielsetzung zur Erlernung der Muttersprache in der deutschen Schule postuliert:

»Es geht darum, die ausländischen Kinder zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Muttersprachenkenntnisse zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer ihres Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland leisten, außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.« (Schuleri-Hartje 1984, 109)

Diese richtige Erkenntnis und Absicht wird in West-Berlin nur in Ausnahmefällen realisiert, obwohl wissenschaftliche Untersuchungen und nunmehr positive Erfahrungen an ausgewählten West-Berliner Schulen die Richtigkeit dieser Zielsetzung unterstreichen (vgl. die tageszeitung v. 18.1. und 28.4.88). Für West-Berliner Schulen ist in der Regel weder eine Alphabetisierung in der Muttersprache noch ein Kompaktfach Muttersprache vorgesehen (GEW o.J., 3).

Tendenziell richtige Maßnahmen wie »Türkisch anstelle der ersten Fremdsprache« und »Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache« können einen im Unterricht der Schule verankerten Muttersprachenunterricht nicht ersetzen, da der Zeitpunkt der Vermittlung zu spät einsetzt.

Durch die Vorenthaltung von Muttersprachenunterricht, der mit der Einschulung zu beginnen hätte, kann der Spracherwerb in der Muttersprache nicht

fortgesetzt werden, obwohl im Einschulungsalter in der Regel die Begriffsbildung in der Muttersprache noch nicht abgeschlossen ist. Das führt zu einer starken Verzögerung der Begriffsbildung in der Muttersprache, da sie sich nur im außerschulischen Bereich weiterentwickeln kann. Die Muttersprache muß

»ohne die Förderungsmöglichkeiten auskommen, die der Unterricht für deutsche Kinder bedeutet. Das gesamte schulische Wissen bleibt für das ausländische Kind in dieser Phase außerhalb seiner Muttersprache und der dort ablaufenden Begriffsbildung. Das bedeutet, daß die kognitiven und die kommunikativen Fähigkeiten der Muttersprache nicht gefördert werden.« (Steinmüller 1981, 90)

Steinmüller konnte bei Migrantenkindern in Kreuzberger Schulen beobachten, daß deren Abstraktionsfähigkeit dann beeinträchtigt war, wenn die Entwicklung der Muttersprache mit dem Eintritt in die Schule unterbrochen wurde. Er vergleicht seine Beobachtungen mit dem Ergebnis einer schwedischen Untersuchung mit mehr als siebenhundert finnischen Immigrantenkinder und kommt zu dem Ergebnis,

»daß der Schulerfolg dieser Kinder in Fächern, in denen Abstraktionsfähigkeit und begriffliches Denken erforderlich sind, größer war, wenn ihre Muttersprache besser entwickelt war. Kinder, bei denen die Muttersprache unterbrochen wurde, bevor die Stufe des abstrakten Denkens erreicht war, zeigten einen deutlich geringeren Schulerfolg, ebenso zeigten sie deutliche Schwächen in der Beherrschung des Schwedischen wie auch ihrer eigenen Muttersprache. Diese Ergebnisse decken sich mit meinen Beobachtungen an Kreuzberger Schulen.« (Ebd., 92)

Die Vorenthaltung von Muttersprachenunterricht bedeutet eine massive Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung der betroffenen Schüler. Sie verstößt gegen das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und ist ein entscheidendes Hindernis auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit.

### 3. *Diskriminierung durch Lehrer*

Die Diskriminierung, die ausländische Schüler durch einen Teil ihrer Lehrer erfahren, muß immer in Verbindung mit der gesellschaftlichen und schulischen Situation, die jeder bewußt oder unbewußt für sich interpretiert, gesehen werden.

Lehrer von ausländischen Schülern unterscheiden sich in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen diesen Schülern gegenüber ganz erheblich. Einige Lehrer haben z.B. durch Weiterbildung über den sozio-kulturellen Hintergrund der Kinder, Türkischunterricht und Hausbesuche auf die Anwesenheit ausländischer Kinder in ihren Klassen reagiert (TA 1982).

Die Berücksichtigung der sozio-kulturellen Ausgangslage bleibt dem Engagement des einzelnen Lehrers überlassen. »Das Verhaltensspektrum der Lehrer reicht von aufopfernd, engagiert, problembewußt bis zu resigniert, gleichgültig, ausländerfeindlich.« (Lörzer 1986, 82)

Mich interessiert hier vor allem, welche gesellschaftlichen und schulischen Faktoren diskriminierende Einstellungen und Verhaltensweisen bei Lehrern hervorrufen bzw. fördern können und wie sie sich äußern.

Wer die schulische Situation ausländischer Schüler genauer betrachtet, muß feststellen, daß sie die Lehrer vor sehr hohe Anforderungen stellt. West-Berliner Lehrer ausländischer Schüler sehen in den unzulänglichen Deutschkenntnissen ihrer Schüler das Hauptproblem für den Unterricht. In diesem Zusammenhang klagen auffallend viele Lehrer über fehlendes Material, das dieser Situation Rechnung trägt (TA 1982). — Die Komplexität der Anforderungen an die Lehrer wird deutlich, wenn man außer dem bereits genannten Sprachproblem der Schüler folgende Klagen von Lehrern zur Kenntnis nimmt:

- fehlende Kontakte zwischen deutschen und ausländischen Schülern, meist bedingt durch Unterricht in Vorbereitungs- und sogenannten Ausländerregelklassen
- Spannungen zwischen deutschen und ausländischen Schülern
- Diskriminierungen ausländischer Schüler durch deutsche Schüler
- Diskriminierungen ausländischer Kinder durch in die Klassengemeinschaft integrierte ausländische Kinder
- die eigene Überforderung wegen mangelnder Verständigungsmöglichkeit
- die Schwierigkeit, dem unterschiedlichen Leistungsstand der Schüler einer Klasse gerecht zu werden und damit verbunden
- die sprachliche und inhaltliche Überforderung der ausländischen Kinder
- große Altersunterschiede innerhalb einer Klasse
- eine Fluktuation der Schüler im Laufe des Schuljahres, die die Planung von Lernprozessen erschwert
- die Schwierigkeit, einen Kontakt zu den Eltern herzustellen und auszubauen
- die Mehrarbeit durch besondere Unterrichtsvorbereitungen und Hausbesuche
- das Verbot der Teilnahme an Landschulheimaufenthalten durch traditionell-religiös erziehende Eltern und die damit verbundene Isolierung der Schüler
- Ablehnung deutscher Lehrerinnen durch traditionell-religiös erzogene Schüler
- fehlende bzw. unvollständige Hausaufgaben
- Zuspätkommen
- Fehlen
- Übermüdung der Kinder (Lörzer 1986, 81 f.).

Die Ausführungen machen deutlich, daß sich viele Lehrer in ihrer Arbeit durch die Anwesenheit ausländischer Schüler mit besonderen *Belastungen* konfrontiert sehen. Aus diesem Grunde erscheint es mir wesentlich, bei der folgenden Darstellung diskriminierenden Lehrerverhaltens vor allem die möglicherweise zugrundeliegenden *Entlastungsmechanismen* angesichts der schulischen Unzulänglichkeiten und hohen Anforderungen an die Lehrer herauszustellen.

### 3.1. *Diskriminierung infolge von Verunsicherung*

Die Verunsicherung, die in weiten Teilen der Bevölkerung gegenüber Ausländern zu registrieren ist, macht auch vor Lehrern nicht halt. Was an Gefühlen, Ängsten und Befürchtungen außerhalb der Schule in der Gesellschaft geäußert wird, wird über Eltern, Lehrer und Kinder in die Schulen hineingetragen. — Ein Lehrer berichtet:

»Eltern haben den Ausländern gegenüber Vorbehalte, vor allem wegen einer Gefahr der Überbevölkerung. Das muß man verstehen, daß durch zu viele Ausländerkinder das Leistungsniveau in der Klasse sinkt und die Eltern die Kinder in eine andere Schule geben. In einer leistungsbezogenen Gesellschaft ist dies, wie gesagt, verständlich. (...) Aber wenn die Eltern meinen, daß das Maß erreicht ist, müssen sie eben die Konsequenzen ziehen und ihre Kinder von der Schule nehmen. Ich stecke zur Zeit in ähnlichen Überlegungen.« (TA 50)

Für die vorgefundene Unzulänglichkeit der Schulsituation werden hier nicht die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Ausländer, die Schulpolitik und -administration als Verantwortliche genannt, sondern die Hauptbetroffenen dieser Unzulänglichkeit. Von der eigenen Verunsicherung bis zur Diskriminierung ist es nur ein kleiner Schritt, wenn man in einem Teil seiner Mitmenschen eine Bedrohung für sein Weiterkommen in dieser Gesellschaft sieht. Durch diese Sichtweise werden ausländische Schüler zum Störfaktor. Gemeinsames solidarisches Handeln gegen die schulische Unzulänglichkeit erhält so keine Chance. Die Reaktionen führen zu sozialer Distanz und sind daher in ihrer Wirkung diskriminierend.

Die Zurückhaltung vieler türkischer Eltern in den Schulen ist auffällig. Sie ist einerseits begründet in der eigenen Erfahrung mit der Schule in der Türkei, wo man alle schulischen Belange als alleinige Aufgabe des Lehrers betrachtet (traditionelle Distanz), andererseits in der Verunsicherung gegenüber unserer Gesellschaft, die häufig zu einer affektiven Distanz gegenüber deutschen Behörden und Institutionen — und somit auch gegenüber der deutschen Schule — führt (Lörzer 1986, 94f.). Einige Lehrer versuchen diese Distanz abzubauen, indem sie durch Hausbesuche die Initiative ergreifen und damit gegenüber den Eltern ihr Interesse am Kind und an einem persönlichen Kontakt zu den Eltern zum Ausdruck bringen.

Für viele Lehrer dürfte neben dem zusätzlichen Zeitaufwand die eigene Verunsicherung gegenüber den ausländischen Eltern eine wesentliche Rolle spielen, die sie davon abhält, z.B. durch Hausbesuche auf die Eltern zuzugehen. Diese Verunsicherung resultiert möglicherweise aus der vom Lehrer antizipierten Ablehnung deutscher Werte und Normen durch die Eltern, Angst vor einem Sich-Einlassen auf Fremdes, aber auch aus der Hilflosigkeit bei der Konfrontation mit den Problemen der Familien und ihrer unzulänglichen sprachlichen Verständigungsfähigkeit. Eine Lehrerin stellt dazu fest:

»Ja, ich kann das bestätigen, daß es immer notwendig ist, da selber aktiv zu werden. Die Hemmschwellen, in die Schule zu gehen, sind ungeheuer groß; trotz Versprechen klappt das

also im allgemeinen nicht. (...) diese Eltern anzusprechen, sich die Mühe zu machen, das ist zwar einerseits ein Zeitproblem, aber ich glaub', daß da auch Ängste bei den deutschen Kollegen sind und das daher auch nicht klappt.« (Colloquium, Lehrerin F.)

Wenn der Kontakt zwischen Eltern und Lehrern ausbleibt, werden beiden Parteien wichtige Informationen der jeweils anderen Sozialisationsinstanz vorenthalten. Dies kann zu einer zusätzlichen Belastung der Kinder führen, da keine der Parteien die Bedingungen der anderen Seite in ihrem Verhalten gegenüber den Kindern berücksichtigen kann.

Von einer Diskriminierung durch Lehrer kann m.E. dann gesprochen werden, wenn diese keine Versuche unternehmen, die durch die traditionelle und affektive Distanz der Eltern mitverursachte soziale Distanz zwischen Elternhaus und Schule abzubauen.

In Gesprächen mit verschiedenen Lehrern erfuhr ich, daß es deutsche Lehrer gibt, die ihren türkischen Schülern mit der kategorischen Forderung »In deutschen Schulen wird Deutsch gesprochen!« verbieten, während des Unterrichts Türkisch zu sprechen. Der Hauptgrund für dieses Verbot scheint zu sein, daß manche Lehrer alles, was um sie herum gesagt wird, mitbekommen möchten. Sie fühlen sich durch Äußerungen, die sie nicht verstehen, verunsichert. Sie könnten ja ihre Autorität untergraben, ohne daß sie darauf angemessen reagieren können, um dies zu verhindern. Also kommt es zu einem grundsätzlichen Verbot, das m.E. eine Überreaktion und Diskriminierung darstellt.

Für Schüler, denen in verschiedenen — meist spontanen — Situationen ihre Muttersprache näher als die Zweitsprache ist, kommt solch ein Verbot einem Denkverbot gleich. Durch das Verbot — wie auch immer begründet — erleben die betroffenen Schüler ihre Sprache, die Teil ihrer Identität ist, als unerwünscht und fühlen sich dadurch diskriminiert. — Ein türkischer Junge berichtet über seine Mitschüler, er glaube,

»daß sie ihn innerlich hassen, daß sie es zwar nicht aussprechen, aber denken, die Türken sollten lieber in ihrer Heimat bleiben. (...) 'Scheiß Kameraden, geh' doch hin, wo du herkommst', sagen sie oft. Wenn wir Türkisch sprechen, sagen die Lehrer und die Kinder: 'Sprecht Deutsch, damit wir auch was verstehen!'« (TA 48)

Dieses Beispiel macht deutlich, daß in einer bereits belasteten Atmosphäre die Aufforderung des Lehrers, Deutsch zu sprechen, als Diskriminierung empfunden werden kann, auch wenn die Aufforderung nicht in dieser Absicht erfolgt ist.

### 3.2 *Diskriminierung infolge von Überforderung, Zeitmangel und Resignation*

Es wurde bereits beschrieben, worin Lehrer ausländischer Schüler Probleme in ihrem Unterricht sehen (s.o.). Diejenigen Lehrer, denen die zugrundeliegenden Ursachen dieser Schwierigkeiten bewußt sind, befinden sich in einem mehr oder weniger stark belastenden Konflikt: Ihr Bemühen um die Förderung ihrer

ausländischen Schüler unter unzulänglichen Bedingungen erfordert Mehrarbeit, Ausdauer und Kraft, schwankt zwischen Hoffnung und Resignation:

»Das Problem ist, daß es schwierig ist und daß der Unterricht sehr viel Mühe kostet, vor allen Dingen die vielen Korrekturen hinterher und diese Sinnlosigkeit. Ich streiche den Schülern jedesmal dasselbe an, in jeder Arbeit, und ich weiß genau, der Schüler kann es nicht lernen, weil ihm die Voraussetzungen fehlen — ist absolut frustrierend. (...) Deswegen habe ich mir abgewöhnt zu sagen, du bist schlecht, du bist gut, also bezogen auf das Niveau der Klasse. (...) Im Diktat haben einzelne Schüler immer eine Sechs. Das ändert sich nicht. Was macht man da? Es ist wirklich sehr schwierig, und das Problem liegt jetzt darin, daß die Lehrer allein gelassen werden damit. Sie haben keine Hilfe und jeder muß individuell damit fertig werden. So nach dem Motto: Wir haben ein objektives Problem und zwar eines, was nicht lösbar ist, wir aber ständig lösen müssen.« (Interview mit der Gymnasiallehrerin K.)

Hier handelt es sich um eine Lehrerin, die mit sehr viel Engagement ihre ausländischen Schüler bei der Bewältigung ihrer schulischen Probleme unterstützt. Sie arbeitet in einer Gruppe von Lehrern mit, die Vorschläge erarbeitet, wie man Schule zum Nutzen der ausländischen Schüler verändern könnte. Sie berichtete von den Schwierigkeiten mit dieser Arbeit und der Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen:

»Die Mehrheit der Lehrer an unserer Schule macht normalen Unterricht als ob nichts wäre. Nehmen das Problem nicht wahr, nicht offen jedenfalls. Die Minderheit versucht sich zu kümmern. Wenn sie die Problemdimension verstanden hat, hört sie auf. Fördern ist auch schwierig, also es ist eigentlich alles schwierig, weil dieser institutionelle Rahmen dieser Art von Schule, wie sie bei uns läuft, keine Möglichkeit dazu gibt. Wir haben wirklich kaum die Möglichkeit was zu machen, was Darüberhinausgehendes. Die Kollegen, die vor dem Problem aufhören weiterzuarbeiten — und ich bin auch kurz davor — reagieren einfach auf die Lage.« (Ebd.)

In diesen Äußerungen kommt deutlich die Hoffnungslosigkeit dieser Lehrerin zum Ausdruck, daß die Probleme trotz vermehrter Anstrengung unter den gegenwärtig existierenden Bedingungen nicht beseitigt werden können. *Die Lehrer sind durch die Situation eindeutig überfordert und ihr zusätzliches Engagement steht oft in keinem Verhältnis zu seiner Wirksamkeit.* So ist es nicht verwunderlich, daß Lehrer resignieren, die Augen vor den zusätzlichen Anforderungen verschließen und nur noch »normalen« Unterricht machen.

In der Aussage eines anderen Lehrers wird noch einmal mehr der Zielkonflikt deutlich, in dem Lehrer sich befinden:

»Der Lehrer könne weder den Bedürfnissen der einen noch der anderen Schülergruppe entsprechen. Gehe der Lehrer verstärkt auf die Verständigungsschwierigkeiten der Ausländerkinder ein, seien die deutschen Kinder unterfordert, würden sich langweilen und Krach machen. Gehe der Lehrer mehr auf die deutschen Kinder ein, verstehen die ausländischen Kinder nichts mehr, da sie es ohnehin schwer haben, im Unterricht mitzukommen, den Text zu erfassen.« (TA 54)

Da Lehrer im Laufe eines Schuljahres eine Fülle vorgegebener Lerninhalte zu vermitteln haben, führt dies zwangsläufig zu einer stärkeren Orientierung an der leistungsstärkeren Schülergruppe. *Der einzelne Lehrer kann den Förderungsanspruch der Schule nur für einen Teil seiner Schüler einlösen und erlebt seine pädagogischen Möglichkeiten als unzureichend.*

Manche Lehrer entlasten sich dadurch, indem sie feststellen, daß ihnen die Zeit fehle, den besonderen Anforderungen ihrer ausländischen Schüler gerecht zu werden:

»Sicher würde versucht, die spezifischen Probleme zu erörtern, aber die Zeit ließe es den Lehrern nicht zu, Problemen ausländischer Schüler einen noch größeren Stellenwert beizumessen, da sie durch die verschiedenen Aufgaben im Schuldienst schon überlastet seien.« (TA 54)

Einerseits trifft es für viele Lehrer objektiv zu, daß ihre schulischen Aufgaben sie so in Anspruch nehmen, daß ihnen nicht ausreichend Zeit bleibt, den besonderen Problemen ihrer ausländischen Schüler zu entsprechen. Andererseits kann Zeitmangel auch vorgeschoben sein, um die Ablehnung zusätzlicher Arbeit zu rechtfertigen. Zeit-haben bzw. Keine-Zeit-haben ist immer auch subjektiv, hängt also davon ab, wo der einzelne Lehrer seine Zeitgrenze setzt bzw. wo er die Priorität in seiner Arbeit sieht. Frau K. berichtet:

»Wir machen die Fortbildung für die Lehrer. Die hab' ich da angeleiert. Die machen wir immerhin, aber mit so besonders viel Druck dahinter — na ja, wenn wir freie Stunden haben, machen wir was (...). Die Lehrer gehen nicht dahin, wie sie z.B. zur Computerfortbildung gehen würden. Nicht hochmotiviert.« (Interview mit der Gymnasiallehrerin K.)

Wohin die beschriebene Überforderung der Lehrer führen kann, führt uns das letzte Beispiel vor Augen:

»Wir sind in Ayses Klasse. Sie besteht nur aus türkischen und kurdischen Kindern. Die erste Stunde wird Mathematik unterrichtet. Man liest zunächst die Hausaufgaben, eine Multiplikationsaufgabe mit Zehnern und Hunderten vor. Es ist laut. Der Lehrer weist immer wieder zu recht. (...) Ein Junge, der die Aufgaben nicht gemacht hat, bekommt eine Eintragung. 'So geht das nicht weiter!' Anschließend geht er durch die Reihen zur Aufgabenkontrolle. Kommentar zu einem Schüler: 'Das ist alles so schlampig. Da hat es keinen Sinn, lange bei dir zu bleiben!' (...) Die meisten Schüler kontrollieren ihre Aufgaben nicht nach, der Geräuschpegel und die Unaufmerksamkeit hält an.« (TA 1)

Die Überforderung des Lehrers führt hier zu einer aggressiv ablehnenden Äußerung über die Hausaufgaben eines türkischen Kindes. Jede weitere Unterstützung hält er für eine »Fehlinvestition«. Die Diskriminierung ist darin zu sehen, daß er das Kind nicht mehr für förderungswürdig hält, sondern es als Folge seiner Frustration pädagogisch abgeschrieben hat.

### 3.3 Diskriminierung durch ethnozentrische Einstellung

Ethnozentrismus bezeichnet

»die Selbstbezogenheit einer Gruppe (Religionsgemeinschaft, Rasse, Schicht, Volk). Der Ethnozentrismus, oft ein ungerechtfertigtes Überlegenheitsgefühl des betreffenden Kollektivs, führt zum Vorurteil gegen Außenstehende und damit oft zu deren Diskriminierung.« (Schoeck 1975, 102f.)

Auf unser Thema bezogen ist Ethnozentrismus die Haltung mancher deutscher Lehrer, durch die sie zum Ausdruck bringen, daß sie die Kultur ihrer Schüler als minderwertig ansehen. Die folgenden Zitate belegen, daß Ethnozentrismus keine Ausnahmeerscheinung an Berliner Schulen ist:

»In Frau A.'s Kollegium unterhält man sich selten über die Probleme ausländischer Kinder. Sie hat bei einer Lehrerkonferenz ein Referat über dieses Thema gehalten, worauf manche Kollegen mit 'Habt ihr wieder bei den Kanaken unterrichtet!' oder 'Seit die Ausländer da sind, sind die Kinder aggressiv' reagiert hätten.« (TA 49)

Hier müssen die ausländischen Schüler als Sündenbock für eine allgemein unbefriedigende Schulsituation herhalten. Die diskriminierende Wortwahl der Lehrer ist erschreckend. Wenn ein Lehrer »weiß«, daß die ausländischen Schüler an diesem und jenem der Schulsituation schuld sind, erspart er sich die Mühe, die Gründe woanders — z.B. bei den schulorganisatorischen Bedingungen und sich selbst — zu suchen: er entlastet sich auf Kosten seiner Schüler.

Hier weitere Beispiele, wie sich ethnozentrische Haltungen deutscher Lehrer äußern:

»Frau P. mag nicht türkische Schüler. Sie sagt oft so, weil sie so schlampig sind und machen und weil sie so stinken. Ich hatte sie gefragt, welche Gründe sie hat, und sie hat geantwortet, daß sie nie begreifen, wenn sie was erzählt, und alle so schwach sind und sie sie deshalb nicht mag und sowas sagt. Ich habe ein paar Gegenargumente gezeigt und versucht auf deutsche Schüler zu zeigen und da konnte sie einfach nicht weiterreden. Jetzt spricht sie nicht mehr so oft offen, aber ich weiß, wenn ich nicht da bin, macht sie es hinterher.« (Interview mit der türkischen Berufsschullehrerin H.)

»Feministisch angehauchte Kolleginnen reagieren schwierig bis verunsichert auf diese — wie sie immer sagen — 'machohaften' türkischen Schüler, obwohl das — wie ich mir hab' sagen lassen — an Grundschulen noch stärker auftritt. Das nehmen viele Fortschrittliche, die man bisher immer als fortschrittlich angesehen hat, den türkischen Schülern übel, und damit hängt 'ne Menge zusammen. Die Einschätzung des Mann-Frau-Verhältnisses, das als solches als nicht positiv angesehen wird, sondern eigentlich als zurückgeblieben, führt zu gewissen Verhaltensweisen, die die Lehrer und Lehrerinnen nun nicht dazu bringen, sich bedingungslos für die türkischen Schüler einzusetzen, weil ja auch bestimmte Aspekte dieser Kultur nicht so zu unterstützen sind.« (Interview mit der Gymnasiallehrerin K.)

»Ich hab' da erzählt, daß wir den Ali Uçar (Schulpsychologe, d.V.) zur Fortbildung bei uns hatten, und unsere Kollegen fanden das ja doch etwas merkwürdig, daß da ein Türke ankommt und uns was erzählt, das fanden sie doch ein bißchen abwegig. (...) Für die war das wirklich was ganz Ungeheures, daß da irgendso ein Wüstenscheich da ankommt — solche Sachen werden da erzählt.« (Ebd.)

»Also, die Lehrerin hätte zu dem Mädchen gesagt, sie wäre ein türkisches Schwein, und da hat das Mädchen gesagt: 'Ich bin keine Türkin, ich bin eine Armenierin', da soll die Lehrerin gesagt haben: 'Dann bist du eben ein armenisches Schwein!' (...) Das Mädchen hat ganz doll geheult danach.« (Interview mit türkischen Jugendlichen, Schüler E., 15 Jahre)

Die geschilderten Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen deutlich das Überlegenheitsgefühl mancher Lehrer, das im Einzelfall bis zur diskriminierenden verbalen Entgleisung führen kann. Auch das Moment der Verunsicherung scheint eine bedeutende Rolle zu spielen.

Die in einer ethnozentrischen Haltung immer auch enthaltene destruktive Komponente kommt auch im folgenden Beispiel deutlich zum Ausdruck:

»Meine Mutter hat die Lehrerin angerufen und hat gefragt, warum sie immer zu mir anders ist als zu deutschen Schülern, und da hat sie gesagt: 'Ihr Sohn ist undiszipliniert und in Deutschland herrscht Disziplin.' Und da hat meine Mutter gesagt: 'In der Türkei ist viel mehr

Disziplin als hier und die müssen immer die gleichen Sachen anziehen und kriegen oft Prügel vom Lehrer', und dann Frau S.: 'Wir leben aber in Deutschland und nicht in der Türkei.'« (Ebd., Schüler E.)

Diese kurze Wiedergabe des Gesprächs deutet darauf hin, daß die Lehrerin die Sorgen der Mutter nicht ernst nimmt und die Initiative der Mutter nicht zu einem echten Meinungs austausch nutzt, sondern sie nur mit Vorwürfen konfrontiert und sie dabei ihre Überlegenheit spüren läßt, die sie obendrein mit den Ländern Türkei und Deutschland in Verbindung bringt. Statt Elternarbeit findet hier Elterndiskriminierung statt.

Ein besonders krasser Fall von Ethnozentrismus ist es, wenn eine Lehrerin eine Klasse mit ausschließlich türkischen Schülern übernehmen möchte, um sich dann von vorneherein weniger anzustrengen, mit der Begründung, daß sich diese Anstrengung nicht lohne und die Schüler auch nicht dazu in der Lage seien, diese einzufordern:

»Sie will auch unbedingt mit türkischen Schülern arbeiten, weil es einfacher ist und weil die türkischen Schüler ihre Rechte nicht suchen. Sie braucht nicht Rahmenplan zu machen, weil sie können sowieso nicht begreifen, sagt sie einfach und sagt, die Schüler sind schuld, ob sie was gelernt haben oder nicht. Das interessiert sowieso den betreffenden Lehrer nicht. Hauptsache sie führt 90 Minuten Unterricht und mehr nicht.« (Interview mit der Berufsschullehrerin H.)

### 3.4 *Diskriminierung durch Ignorierung von Anderssein*

Die Ursachen für das Nicht-zur-Kennntnis-nehmen des sozio-kulturellen Hintergrundes ausländischer Kinder und die damit verbundenen besonderen Anforderungen an die Lehrer sind vielfältig. Sie können in der Verunsicherung, Überforderung und Resignation, aber auch in Gleichgültigkeit, Bequemlichkeit und einer ethnozentrischen Haltung der Lehrer begründet sein. Im folgenden sollen den Hintergrund ausländischer Schüler ignorierende Verhaltensweisen deutscher Lehrer beschrieben und problematisiert werden:

»In aller Regel können die Kollegen mit Türkisch überhaupt nichts anfangen. Die haben jahrelang türkische Schüler, können die Namen immer noch nicht richtig aussprechen, bemühen sich auch nicht drum, finden sie auch nicht wichtig.«

»Für konservative Lehrer steht im Vordergrund, daß die Schüler die Anforderungen erfüllen müssen, und die fragen nicht nach den Bedingungen. Die akzeptieren miese Bedingungen einfach nicht, nach dem Motto: Wer sich anstrengt, der schafft das auch (...).« (Gymnasiallehrerin K.)

Die hier beschriebene ignorierende Haltung bringt sehr leicht Konflikte mit sich, da Lehrer aufgrund fehlenden Wissens immer wieder in Situationen geraten, in denen sie verständnislos reagieren und dadurch die betroffenen Schüler diskriminieren:

»Ein Lehrer beklagt sich über seine türkischen Schüler. Sie sonderten sich von den anderen ab, im Landschulheim äßen sie kein Fleisch. Es gibt bei ihnen Auseinandersetzungen mit Deutschen. Man habe überhaupt viel Theater mit ihnen.« (TA 50)

Der Lehrer handelt uninformiert und unsensibel, indem er einer Glaubensvorschrift (kein Verzehr von Schweinefleisch) zweier seiner Schüler gegenüber verständnislos reagiert und sich dann wundert, wenn es Probleme gibt. Bei allem, was wir über das Elternhaus traditionalistisch erzogener türkischer Schüler wissen, kann die Teilnahme der Schüler im Landschulheim als ein kleiner Erfolg angesehen werden, der allerdings durch den verständnislosen Umgang mit den Verunsicherungen und Konflikten der Schüler wieder zunichte gemacht werden kann.

Eine andere Lehrerin nimmt den sozio-kulturellen Hintergrund ihrer türkischen Schüler nicht zur Kenntnis, nimmt ihn nicht ernst, wenn sie eine Anpassung um jeden Preis erreichen möchte:

»Ein Problem der Migranten sieht sie in der anderen Kultur, die hier abgelegt werden muß. Die andere Religion, die mit ihren Regeln und Geboten überhaupt nicht hierher passe. (...) Die Lösung des Problems geht sie auf ihre Art an: wenn die Kinder sich beim Ausziehen schämten, wenn sie nach dem Sportunterricht unter die Gemeinschaftsdusche sollten, dann gebe sie ihnen einen Klaps und sagt: 'Stell' dich nicht so an.' Sie behauptet, wenn die Leute mit ihren Familien in ein Land kämen, in dem eine andere Kultur herrsche, müsse es ihnen klar sein, daß sie sich da anpassen müßten.« (TA 87)

Hier wird auch die ethnozentrische Haltung der Lehrerin deutlich, die ihr Verhalten gegenüber den türkischen Schülern bestimmt. Die Schüler dieser Lehrerin werden immer wieder Situationen erleben, in denen sie in ihrem Verhalten von der Lehrerin nicht akzeptiert werden und dadurch sich und ihre Kultur als minderwertig erleben.

Lehrer, die den sozio-kulturellen Hintergrund ihrer Schüler nicht zur Kenntnis nehmen oder gar offen ablehnen, errichten zwischen sich und ihren Schülern eine Mauer der Verständnislosigkeit, die von den betroffenen Schülern als Diskriminierung erlebt wird.

### 3.5 *Diskriminierung durch didaktisch-methodisch unzulänglichen Unterricht*

Sie ist u.a. die Folge der zuvor beschriebenen Einstellungen, Reaktionen bzw. Nichtreaktionen der Lehrer im Hinblick auf die Anwesenheit ausländischer Schüler in ihrem Unterricht. Zunächst ein Beispiel, wie durch die fehlende Sensibilität für diskriminierende Unterrichtsinhalte Vorurteile transportiert werden können:

»In der Klasse gibt es 16 Mädchen und 11 Jungen, 21 türkische und 6 deutsche Kinder. 6 der türkischen Mädchen tragen im Unterricht Kopftücher. Jetzt wird von einigen Schülern das Liederbuch 'Die Mundorgel' ausgeteilt. Es soll ein Lied eingeübt werden, das in der vorigen Stunde eingeübt worden war. Die Lehrerin spielt Gitarre und fängt an:

'Ich bin ein armer Italiano und ich komme aus dem Land der Gitarro.

Mein Name, der ist Antonio oho, Maccaroni oho, Maccaroni oho.

Oh apanella, Maccaroni oho ...

Meine Frau, die heißt Pimpernella, ißt den Salat mitsamt dem Tella.

Und dann kochte sie ihrem Tonio oho, Maccaroni oho ...

Einst zogen wir in den Kriego, und da kamen wir nach Pariso,  
und da hängten wir unsere Beine oho, in die Seine oho, in die Seine oho ...

Jetzt fahr ich über die Alpi

holen viel deutsche harte D-Marki.

Polenta ißt unser Tonio oho, mit Tomati oho, mit Tomati oho ...

Dann kaufen wir roten Vino, apparati Kino Radio flortino und

singen wir sole mio oho, o sole mio oho, sole mio oho ...'

Die Kinder versuchen angestrengt mitzusingen, aber sie singen es langsamer als die Lehrerin, wodurch das Ganze fürchterlich klingt. Keines der Kinder erscheint amüsiert oder vergnügt dabei. Die Lehrerin hat wütend abgebrochen und sagt zu Yavuz, der neben Berkan sitzt: 'Was fällt Dir ein, absichtlich falsch zu singen: Raus mit Dir vor die Tür!' Danach wird das Lied nochmal gesungen. Jetzt ist die Lehrerin zufrieden. Gesprochen wird über dieses Lied nicht.« (TA 38)

Es ist anzunehmen, daß die Lehrerin das Lied ganz lustig findet, sonst hätte sie es wahrscheinlich nicht ausgewählt. Es vermittelt jedoch nicht nur vorurteilsbeladene und diskriminierende Inhalte über Italiener sowie falsches Deutsch (»holen viel deutsche harte D-Marki ...«), sondern auch noch falsches Italienisch (z.B. Gitarro statt chitarra, Parisi statt Parigi). Die Schüler erfahren über Italiener, daß sie

- arm sind,
- Makkaroni und Polenta essen und dabei so primitiv sind, daß sie den Teller mitessen,
- im Krieg in Paris waren und dort ihre Beine in die Seine hängten,
- aufs Geld aus sind,
- einen Fernseher und ein Radio kaufen,
- »O sole mio« singen,
- nicht richtig Deutsch können.

Die Gefahr, dieses Vorurteil zu übernehmen bzw. ein bereits latent vorhandenes Vorurteil gegenüber Ausländern bestätigt zu finden, besteht zumindest für die Schüler, die dem Text inhaltlich folgen können. Mit diesem Lied fördert die Lehrerin unbewußt eine ethnozentrische Haltung ihrer deutschen Schüler und diskriminiert indirekt ihre türkischen Schüler, deren Eltern wie Antonio zum Arbeiten nach Deutschland gekommen sind. Im Hinblick auf seinen diskriminierenden Inhalt handelt es sich bei diesem Beispiel nicht um eine bedauerliche Ausnahme. In einem anderen Fall (TA 36) wird z.B. berichtet, wie eine Lehrerin mit ihrer Klasse »Zehn kleine Negerlein« singt.

Das Lied »Antonio oho« ist aber auch noch unter dem sprachlichen Gesichtspunkt problematisch. 21 türkische Kinder bekommen als Sprachmaterial falsches Deutsch (Gastarbeiterdeutsch), durchsetzt mit Pseudo-Italienisch, dargeboten. Durch die Auswahl dieses Liedtextes wird die Sprachfähigkeit der türkischen Schüler nicht nur nicht gefördert, sondern — falls sich eines der Kinder intensiv mit dem Text befassen sollte — behindert.

Dadurch, daß die Lehrerin es bei der Auswahl des Unterrichtsgegenstandes versäumt, von der sprachlichen Ausgangslage ihrer türkischen Schüler auszu-

gehen und dieser mit adäquaten sprachlichen Angeboten in Verbindung mit Erklärungen und Hilfestellungen zu entsprechen, trägt sie ungewollt dazu bei, daß die möglicherweise gegebene Diskriminierung ihrer Schüler aufgrund deren sprachlicher Unzulänglichkeit nicht durch gezielte Sprachförderung abgebaut wird. Dies unterstreicht, daß Lehrer bei der Unterrichtsplanung in allen Fächern — nicht nur im Deutsch- und Deutschförderunterricht — die sprachlichen Möglichkeiten und Grenzen ihrer ausländischen Schüler didaktisch und methodisch berücksichtigen müssen.

Die didaktisch-methodische Unzulänglichkeit eines Deutschunterrichts, bei dem die sprachlichen Voraussetzungen ausländischer Kinder ignoriert werden, veranschaulicht das folgende Beispiel:

»Deutsch-Unterricht: Die Lehrerin schreibt aus der Fibel der Klasse kurze Fragesätze an die Tafel. (...) Ein Kind liest jeweils den Satz vor, alle anderen wiederholen ihn gemeinsam. Dann sollen die Kinder die Fibel aufschlagen und ein Stück leise für sich lesen üben. Nach fünf Minuten, in der die Kinder leise, brav und ruhig vor sich hingelesen haben, ruft die Lehrerin einzelne Kinder auf, laut zu lesen (jeweils einen Satz). Ein türkisches Mädchen wird aufgerufen. Sie soll einen Satz lesen: 'Tim freut sich über ...' Sie liest aber 'freund' statt 'freut': Die Lehrerin sagt: 'Nochmal'. Das Mädchen liest nochmal falsch. Die Lehrerin sagt: 'Nochmal, da ist kein 'n''. Das Mädchen liest nochmal falsch. Die Lehrerin sagt: 'Nochmal'. Sie denkt anscheinend, wenn man es oft genug wiederholt, klappt es schließlich einmal. So geht das ein paar Mal hin und her, bis schließlich die Nachbarin des Mädchens ihr das richtige 'freut' vorgesagt hat und sie das liest. Aber verstanden, warum es 'freut' heißt, hat sie nicht. Die Lehrerin erklärt überhaupt nichts, sondern beharrt auf sturem Buchstabieren. (...) Es ist oft so, daß ein Kind falsch liest und die Lehrerin dann einfach das nächste Kind nochmal lesen läßt. Kein einziges Mal geht die Lehrerin auf einen Fehler der Kinder ein und versucht ihn zu erklären. (...) Die Unterrichtsfiel ist die 'Fibel drei für erschwerte Leseverhältnisse'. Darin sind viele ungebrauchliche Wörter. Sie ist nicht für den Unterricht mit ausländischen Kindern gedacht und geeignet.« (TA 44)

Die Notwendigkeit der Weiterbildung von Lehrern ausländischer Schüler wird auch durch das folgende Beispiel unterstrichen. Das fehlende Wissen der Lehrerin wirkt sich hier negativ auf die Leistungsbeurteilung einer Schülerin aus:

»Dann gibt die Lehrerin Aufgaben zum Kopfrechnen. (...) Fast alle Kinder melden sich. Sie nimmt immer ein Kind dran. Es geht immer nur um falsch oder richtig, nie darum, warum es richtig oder falsch ist. Hediye rechnet auch mit. Sie beherrscht die deutschen Zahlen nicht; sie rechnet immer um ins Türkische und das Ergebnis wieder um ins Deutsche. (...) Für eine Aufgabe, die sie richtig gerechnet hat, kommt sie zu dem Ergebnis 'Yetmiş beş' (75) und übersetzt diese Zahl aber falsch ins Deutsche: sie sagt 57. Die Lehrerin sagt 'falsch' und nimmt das nächste Kind dran.« (TA 44)

Hier zeigt sich ganz offensichtlich, wie das fehlende Wissen der Lehrerin über die umgekehrte Sprechweise zweistelliger Zahlen im Türkischen bei ihr zu dem falschen Eindruck führt, daß Hediye nicht rechnen kann. Hätte sich die Lehrerin mit den Grundzügen der türkischen Sprache vertraut gemacht, hätte sie Hediye weiterhelfen können. Sie würde dann auch wissen, daß Hediye rechnen kann. So aber wird das Defizit der Lehrerin zwangsläufig zum Verhängnis der Schülerin, deren Fähigkeit von der Lehrerin nicht erkannt wird.

Natürlich kann nicht jede didaktisch-methodische Unzulänglichkeit von Lehrern im Hinblick auf die Unterrichtssituation mit ausländischen Schülern als diskriminierend eingestuft werden. Es ist allerdings grundsätzlich in solchen Fällen zu fragen, inwieweit die Unzulänglichkeit die Folge von Gleichgültigkeit des Lehrers gegenüber sozial und sprachlich benachteiligten Schülern ist. Gleichgültigkeit gegenüber Schülern, die auf besondere Förderung durch Zuwendung und Ermutigung angewiesen sind, ist diskriminierend.

#### 4. *Schlußfolgerungen*

Nach dem erweiterten Gewaltbegriff von Galtung (personale und strukturelle Gewalt) liegt Gewalt dann vor, »wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer als ihre potentielle Verwirklichung ist« (Galtung 1978, 9). Diskriminierung ist eine Form von Gewalt, da sie die betroffenen Menschen in der Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit beeinträchtigt.

Mit der Ausländergesetzgebung und einer Reihe damit in Zusammenhang stehender Gesetze (z.B. arbeitsrechtliche Bestimmungen, Steuermodalitäten, Kindergeldregelung etc.) ist eine strukturelle Diskriminierung der hier lebenden Ausländer vorgegeben. Ebenso aber ist für die strukturelle Diskriminierung eine Reihe fehlender Maßnahmen und Gesetze wie z.B. die Vorenthaltung des Kommunalen Wahlrechts, nicht ausreichende Informations- und Beratungsmöglichkeiten sowie fehlende soziale Einrichtungen mit qualifizierten muttersprachlichen Mitarbeitern (z.B. türkische Ärzte, Schulpsychologen, Therapeuten, Logopäden, Hebammen) konstitutiv.

Beim Vergleich zwischen dem Machbaren und den tatsächlichen Gegebenheiten habe ich den Eindruck, daß das tatsächlich Gegebene nicht so sehr an den Lebensbedürfnissen und -notwendigkeiten der hier lebenden ausländischen Familien orientiert ist, als vielmehr an den wirtschaftlichen Interessen des Staates Bundesrepublik Deutschland.

Wenn Politiker im Hinblick auf die unsichere Lebensperspektive vieler ausländischer Jugendlicher immer wieder einmal vom Problem der »tickenden sozialen Zeitbombe« reden und in diesem Zusammenhang dafür plädieren, daß für die Jugendlichen mehr getan werden müsse, so spiegelt diese Formulierung eine »Feuerwehrmentalität« wider. Dieser Mentalität entsprechend werden Maßnahmen für die bei uns lebenden ausländischen Familien häufig vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Schadensverhinderung angesichts einer vermeintlichen Bedrohung bzw. Belastung für die deutsche Bevölkerung in die Wege geleitet und nicht so sehr unter dem Gesichtspunkt, den hier lebenden ausländischen Familien die freie Entfaltung und Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu ermöglichen. Krasses Beispiel: die sogenannten Rückkehrhilfen.

Die durch die Ausländergesetzgebung wesentlich verursachte unsichere Lebenssituation vieler ausländischer Familien, die Pflicht, z.B. für eine Aufenthaltsberechtigung ausreichend Wohnraum für alle Familienmitglieder nachzuweisen, führt in unserer an wirtschaftlichen Interessen orientierten Gesellschaft dazu, daß viele Wohnungsanbieter die unsichere Lebenssituation ausländischer Mieter ausnutzen und ihnen Wohnraum anbieten, der in bezug auf Qualität und Größe in keinem Verhältnis zum Mietpreis steht. Diese Praxis funktioniert, weil die Migrantenfamilien meistens keine andere Wahl haben und froh darüber sind, daß sie in Deutschland Geld verdienen können. — Das verweist auch auf ihre andere Abhängigkeit. Viele Arbeitgeber nutzen die unsichere Lage ausländischer Arbeitnehmer aus, indem sie ihnen die härteste und gefährlichste Arbeit übertragen. Lehnen sie ab, droht Arbeitslosigkeit und damit Ausweisung.

Wie wir sehen, äußern sich die Auswirkungen diskriminierender Lebensbedingungen in Unsicherheit und einem verengten Handlungsspielraum der Betroffenen.

Schulpolitik und -administration reagieren auf die Anwesenheit ausländischer Schüler entsprechend den vorgegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, nach denen die Bedürfnisse von Migranten und Flüchtlingen den wirtschaftlichen Interessen des Staates und der Höherbewertung der deutschen Bevölkerung untergeordnet werden.

Auch in der Schule besteht eine große Kluft zwischen dem, was dort aktuell praktiziert wird, und dem, was möglich wäre, wobei das, was praktiziert wird, oft zu Lasten eines sehr großen Teils der ausländischen Schüler geht. Somit muß auch für die Schule strukturelle Diskriminierung konstatiert werden.

Als zwei wesentliche Faktoren struktureller Diskriminierung in der Schule sind die Segregation vieler ausländischer Schüler in sogenannten Ausländerregelklassen und die Vorenthaltung von Muttersprachenunterricht anzusehen. Durch die Segregation in der Schule bleibt den betroffenen Schülern die Möglichkeit versagt, im Miteinander mit deutschen Schülern ihre soziale und kommunikative Kompetenz zu entwickeln.

Die Vorenthaltung von Muttersprachenunterricht bedeutet — wie bereits ausgeführt — eine starke Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Schüler, da die Fähigkeit zur Begriffsbildung entscheidend über die Muttersprache gefördert wird. Warum sollte bei uns nicht möglich sein, was in Schweden längst Praxis ist?

Die Diskriminierung durch Vorenthaltung von Muttersprachenunterricht und Segregation kann zunächst nur latent wirken. In dem Augenblick aber, wo der betroffene Schüler in ganz bestimmte Situationen kommt, in denen er aufgrund seiner defizitären schulischen Sozialisation bestimmten gesellschaftlichen Anforderungen nicht bzw. nur unzureichend gewachsen ist, kann die Diskriminierung manifest werden, z.B. in der Begegnung mit deutschen Schülern, bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz etc.

Beim Blick in die Schule erkennen wir, wie die diskriminierenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in sie hineinwirken. Man denke dabei nur an die beengten Wohnverhältnisse und die Anforderungen der Schule. Wir sehen aber auch, wie Defizite der Schulstruktur personale Diskriminierung in und außerhalb der Schule fördern können, z.B. durch Entstehen von Vorurteilen als Folge von Einander-Fremdbleiben deutscher und ausländischer Schüler.

Das zu beobachtende diskriminierende Lehrerverhalten hat viele Ursachen und Erscheinungsformen. In vielen Fällen ist es eine Folge der vorgefundenen diskriminierenden Struktur. Innerhalb dieser Struktur wird der einzelne Lehrer allzu leicht Opfer dieser Struktur, da sie ihn in seinem Handeln überfordert, verunsichert und einengt. Die vorgefundene Struktur macht es dem einzelnen Lehrer oft unmöglich, ausländische und deutsche Schüler gleichermaßen zu fördern. Die Erfahrung der eigenen Unzulänglichkeit innerhalb dieser Struktur kann Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrern begünstigen, durch die sie zum Zweck ihrer Handlungsorientierung und -sicherheit für Vorurteile anfällig bzw. ihre latent vorhandenen Vorurteile manifest werden. Das Fatale dabei ist, daß viele Lehrer ihre Vorurteile als solche gar nicht mehr erkennen und durch ihr Verhalten, das sie entlastet, ihre benachteiligten Schüler zusätzlich belasten. Wenn ein Lehrer z.B. ein ausländisches Kind, das dem Unterricht nicht folgen kann, weil ihm die Schule wesentliche Unterstützungsangebote wie z.B. die Muttersprache als Fundament und deutsche Mitschüler als Kommunikationspartner vorenthält, als »unfähig« oder »schlecht« abgeschrieben hat, führt dieser Vorgang allzuleicht zu einer Self-fulfilling prophecy, da das Kind spürt, daß von ihm nichts mehr erwartet wird. Spätestens dann wird die latent wirkende strukturelle Diskriminierung — vermittelt durch die Person des Lehrers — zur manifesten personalen Diskriminierung.

Die beschriebenen Formen diskriminierenden Lehrerverhaltens, die m.E. keine bedauerlichen Ausnahmen sind, sollten die schulpolitisch Verantwortlichen, Lehrer, Gewerkschaften und Hochschulen alarmieren und zu kollektivem Nachdenken anregen.

Mit der beschriebenen strukturellen und personalen Diskriminierung wirkt die West-Berliner Schule ihrem im Schulgesetz § 1 postulierten Bildungsziel

1. »zur Anerkennung einer grundsätzlichen Gleichberechtigung aller Menschen«
  2. »zur Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse«
  3. »einer friedlichen Verständigung der Völker«
- entgegen.

Erziehung und Bildung in diesem Sinne kann erst dann nachhaltig wirksam werden, wenn Schule und Gesellschaft strukturell dahingehend verändert werden, daß sie den im Grund- und Schulgesetz postulierten demokratischen und sozialen Zielen so nah wie möglich kommen. An praktischen Verbesserungs-

vorschlägen für die ausländischen Familien und ihre Kinder fehlt es nicht (vgl. z.B. Hohmann 1976, Reiche! 1980, Essinger/Hellmich/Hoff 1981, Sandfuchs 1981, Griese 1984, Uçar 1984, Borelli 1986, Lörzer 1986).

In einem Grundsatzurteil vom 18.7.1967 gelangte das Bundesverfassungsgericht zu der Auffassung, daß sich aus der Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes (Art. 20 Abs. 1: »Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.«) für die Bundesrepublik die Pflicht herleitet, »für einen Ausgleich der sozialen Gegensätze und damit für eine gerechte Sozialordnung zu sorgen« (zit. n. Strasser 1979, 11). In Anlehnung an das Bildungsziel der West-Berliner Schule bedeutet das:

1. Der Abbau sozialer Ungerechtigkeit muß unserer Gesellschaft das Mehr an finanziellem, personellem und konzeptionellem Aufwand wert sein.
2. Fortschrittlich gestaltete gesellschaftliche Verhältnisse bedeuten u.a. auch, daß auf allen gesellschaftlichen Ebenen Konsequenzen daraus gezogen werden, daß wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben.
3. Eine friedliche Verständigung der Völker kann nur da mit Leben erfüllt werden, wo die Kinder Angehöriger unterschiedlicher Völker gleichberechtigt miteinander leben und lernen können. Die Chance dazu ist in einer multikulturellen Gesellschaft in besonderem Maße gegeben. Diese Chance gilt es zu nutzen.

Das Bildungsziel der West-Berliner Schule ist richtig. Soll es nicht Makulatur bleiben, müssen Schulpolitiker und Schuladministration, Gewerkschaften und Hochschule die Lernbereitschaft und das Engagement der Lehrerschaft mit allen Mitteln fördern und unterstützen und Möglichkeiten für einen intensiven Erfahrungsaustausch schaffen. Resignation und Gleichgültigkeit sind tödlich.

Es sollten in großem Umfang Weiterbildungsangebote zu interkultureller Erziehung, Friedenserziehung, antirassistischer Erziehung etc. erarbeitet und durchgeführt werden. Daß die Lehrer hierfür zeitlich entlastet werden müssen, sollte selbstverständlich sein (vgl. hierzu die Ausführungen in: Erziehung und Wissenschaft 4/88, 16f.).

### *Literaturverzeichnis*

- Borelli, M. (Hrsg.), 1986: Interkulturelle Pädagogik. Positionen — Kontroversen — Perspektiven. Baltmannsweiler
- Cinar, S., 1988: Ausländerdiskriminierung. In: Berliner Lehrerzeitung, Heft 9, 31
- Der Senator für Gesundheit, Soziales und Familie, Ausländerbeauftragter. (Hrsg.), 1985: Miteinander leben. West-Berlin
- die tageszeitung v. 18.1.1988
- die tageszeitung v. 28.4.1988
- Essinger, H., A. Hellmich und G. Hoff (Hrsg.), 1981: Ausländerkinder im Konflikt. Königstein/Ts.
- Galtung, J., 1978: Strukturelle Gewalt. Reinbek

- GEW (Hrsg.), o.J.: Ausländische Schüler im Dschungel der Vorschriften. West-Berlin
- GEW (Hrsg.), 1988: Erziehung und Wissenschaft, Heft 4
- Griese, H.M. (Hrsg.), 1984: Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen
- Hohmann, M. (Hrsg.), 1976: Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf
- Interview mit der Berufsschullehrerin H., West-Berlin, Dez. 1986
- Interview mit der Gymnasiallehrerin K., West-Berlin, Dez. 1986
- Interview mit türkischen Jugendlichen, West-Berlin, Dez. 1986
- Lörzer, W., 1986: Das Elternhaus türkischer Schüler. Darstellung der Lebensbedingungen, Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen türkischer Eltern in West-Berlin im Hinblick auf den Schulbesuch ihrer Kinder. Unveröffentlichtes Manuskript einer Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der Freien Universität Berlin. West-Berlin
- Reichel, I. (Hrsg.), 1980: Die Situation ausländischer Kinder. München
- Sandfuchs, U. (Hrsg.), 1981: Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn/Obb.
- Schoeck, H., 1975: Soziologisches Wörterbuch. Freiburg, Basel
- Schuleri-Hartje, U.-K., 1984: Ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien. Teil 2: Maßnahmen im Städtevergleich. West-Berlin
- Schulrecht (Ausgabe für das Land Berlin)
- Erg. Lfg. 16 v. 29.5.1984
- Erg. Lfg. 17 v. 17.10.1984
- Erg. Lfg. 18 v. 5.11.1984 (AV ausl. Schüler)
- Erg. Lfg. 30 v. 4.6.1986 (AV ausl. Schüler)
- Steinmüller, U., 1981: Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht. In: Essinger/Hellmich/Hoff (Hrsg.): Ausländerkinder im Konflikt, 84-97
- Strasser, J., 1979: Grenzen des Sozialstaats? Köln
- Uçar, A., 1984: Defizite in der Lehrerausbildung aus der Sicht eines Schulpsychologen. In: Essinger, H./Uçar, A. (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler, 219-233
- ders., 1986: Materialien zur Lehrerfortbildung im Ausländerbereich, Nr. 27. Hrsg: Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport. West-Berlin
- Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung. Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung, Freie Universität Berlin, 1982: Tagesabläufe des Projektes: Sozialisationsbedingungen ausländischer Kinder und deren Einwirkungen auf den Unterricht (TA 1, 36, 38, 44, 48, 49, 50, 54 und 87), West-Berlin
- dass., 1985: Colloquium mit deutschen und türkischen Lehrkräften zur Situation ausländischer Schüler und ihrer Lehrer, Leitung Prof. G. Hoff. West-Berlin 1.2.1985