

# Migrations- und ungleichheitsbedingte Missverständnisse in der Schule

*Misunderstandings in the school in the context of migration and social inequality*

Aladin El-Mafaalani

Dr. rer. soc., Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum sowie Projektleiter am ISF RUHR in Dortmund

## *Abstract (Deutsch)*

*Kulturelle Vielfalt und soziale Ungleichheit stellen zentrale Herausforderungen im Erziehungs- und Bildungssystem dar. Ausgehend von einem Fallbeispiel für misslungene Kommunikation in der Grundschule werden latent wirksame Normalitätsannahmen expliziert. Dabei wird aus mehreren Perspektiven ein Gespräch zwischen einer Lehrerin und einem türkeistämmigen Jungen unter Betrachtung der Erziehungsvorstellungen der Eltern vergleichend interpretiert. Dieser Fall zeigt kontrastreich auf, welche dissonanten Erziehungslogiken auf ein Kind implizit einwirken können.*

*Stichworte: Erziehungsziele, Kommunikation, Migration, soziale Ungleichheit, Fallanalyse*

## *Abstract (English)*

*Cultural diversity and social inequality are central challenges in the education system. Latent effective stereotypes are explicated by an example of failed communication in the primary school. A conversation between a teacher and a Turkish boy is interpreted from several perspectives considering the parents ideas of education. This case shows rich in contrast which dissonant ideas of education influence a child implicitly.*

*Keywords: educational objectives, communication, migration, social inequality, case study*

## **1. Einleitung**

Dem deutschen Bildungswesen wurde mehrfach attestiert, sozial ungleiche Startchancen nur unzureichend auszugleichen. Soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht stellen dabei die zentralen Merkmale dar, die die Bildungschancen von Lernenden auf teilweise beträchtliche Weise beeinflus-

sen. War vor einigen Jahrzehnten noch die Arbeitertochter der bildungspolitische *Problemfall*, so werden heute Jungen, insbesondere Migrantensöhne, strukturell benachteiligt (Geißler 2008). In diesem Zusammenhang werden der schulischen Alltagspraxis u. a. auch starre Normalitätsvorstellungen und stereotypen Erwartungshaltungen attestiert (Gomolla / Radtke 2002,

Dravenau / Groh-Samberg 2008). Im Folgenden werden solche Normalitätsannahmen und Erwartungshaltungen exemplarisch anhand eines Falls in der Grundschule dargestellt und analysiert. Dabei handelt es sich um ein *mislungenes* Gespräch zwischen einer Lehrerin und einem türkeistämmigen Schüler. Die Auswahl dieses Falls zur exemplarischen und zugleich markanten Skizzierung zentraler Problemstellungen begründet sich in folgenden Aspekten: Zum einen spielt die Phase der Selektion zu Beginn der Grundschule noch keine große Rolle, zum anderen zeigt dieser Fall Problemstellungen auf, die nicht unmittelbar mit dem Unterricht zusammenhängen und bereits sehr früh wirksam sind. Schließlich repräsentiert der Junge aus einer türkeistämmigen Arbeiterfamilie, der in einem stark segregierten Stadtteil aufwächst, eine im deutschen Bildungssystem besonders benachteiligte Gruppe. Entscheidend erscheint dabei auch, in welch subtilen Zusammenhängen Normalitätserwartungen latent wirksam sind.

Die Situation, die im Folgenden dargestellt und analysiert wird, wurde von einer Grundschullehrerin in einem Interview erzählt. Daraufhin wurde die erzählte Situation durch Schauspieler nachgestellt und mehreren türkischstämmigen Vätern vorgespielt, um anschließend bei der Interpretation der Situation die verschiedenen Perspektiven von Lehrkraft, Eltern und Kind berücksichtigen zu können. Vor diesem Hintergrund wird abschließend vom Fall abstrahiert, um aus der Analyse mislungener Kommunikation Anknüpfungspunkte für eine migrations- und ungleichheitssensible pädagogische Praxis zu diskutieren.

## 1. Falldarstellung

Ömer ist ein in Deutschland geborenes 7-jähriges Grundschulkind türkischer Herkunft und wächst in einem stark segregierten Stadtteil im Ruhrgebiet auf. Sein Vater gehört zur zweiten Generation der ehemaligen Gastarbeiter, seine Mutter hat ihre Kindheit in der Türkei verbracht. Beide Elternteile haben kaum Erfahrungen mit dem deutschen Schul-

system. Der Vater war selbst in einer so genannten *Ausländerklassen* untergebracht, hat entsprechend einen großen Teil seiner Schulzeit in rein türkischen Lerngruppen verbracht und beendete seine Schulzeit ohne Schulabschluss; die Mutter hat die Schulzeit vollständig in der Türkei erlebt. Ömer kann sich auf Türkisch und auf Deutsch verständigen, hat allerdings – nach Aussage der Lehrkraft – in Bezug auf die Sprachkompetenz im Vergleich zu seinen Mitschülern und Mitschülerinnen Rückstände.<sup>1</sup>

Die nun folgende Situation ereignet sich, nachdem Ömer auf dem Schulgelände rot gefärbtes Wasser in einen Ballon füllt und dieser dann in der Turnhalle platzt. Auf dem Boden und an mehreren Kleidungsstücken seiner Mitschüler sind rote Flecken. Da die Klassenlehrerin nicht gesehen hat, was passiert war, fragt sie in die Klasse, wer das gewesen sei. Erst nachdem sie mehrfach und nachdrücklich fragt, zeigt ein Mitschüler auf Ömer. Da die Lehrkraft an Ömers Gesichtsausdruck erkennt, dass ihm klar zu sein scheint, dass sein Handeln nicht in Ordnung war, lässt sie ihn zunächst gemeinsam mit einigen Mitschülern die Flecken säubern, um kurze Zeit später unter vier Augen mit Ömer zu sprechen. Die folgende Situationsbeschreibung wird von der Lehrerin auf die Bitte hin, die Situation und den Dialog so genau wie möglich zu beschreiben, formuliert:

*L: „Ich habe mich so hingesezt und Ömer hat ungefähr in der Entfernung vor mir gestanden. Er guckte schon etwas traurig. Ich habe ihn gefragt, wie ich das immer mache: ‚Ömer, erzähl mal, was ist passiert?‘. Ganz ruhig ne. Und er hat nichts gesagt. Er guckt auf den Boden und antwortet nicht. Dann wollte ich wissen woher er die Farbe hat. Ich meine, das ist nicht in Ordnung so, zwei Schüler haben Flecken gehabt auf den Anziehsachen. Und er antwortete immer noch nicht. Der hat halt so genervt gewirkt. Und dann bin ich schon, schon etwas ich sag mal sauer geworden. Ich meine das bringt so ja nichts.“*

*I: „Was haben Sie dann gesagt? Wie ging's weiter?“*

*L: „Ja, dass er mich anschauen soll und mit mir reden soll. Dann hat er mich*

*glaub ich kurz angeguckt, ganz kurz und dann hat wieder auf den Boden geguckt. So mit schräg gesenktem Kopf. So als ob er das jetzt ertragen muss, als ob er wartet, dass es endlich fertig ist. Irgendwann war meine Geduld am Ende. Ich mein, das war'n anstrengender Tag und so kommt man nicht weiter, wenn er nicht redet.“*

*I: „Was haben Sie dann getan?“*

*L: „Ich habe gesagt: ‚Entweder du redest jetzt mit mir oder ich muss mit deinen Eltern reden‘. Ich meine, ich war halt sauer. Das war ja alles eigentlich nicht so schlimm. Aber er guckte immer noch gelangweilt, dachte ich zumindest. Aber irgendwie ist es schlecht gelaufen.“*

*I: „Und wie ist es weitergegangen?“*

*L: „Er hat angefangen zu weinen und gesagt, dass er das nicht wollte, dass der Ballon platzt. Er wollte nur spielen. Er hat richtig geweint. Ich musste ihn erstmal beruhigen. So wollte ich das ja nicht. Das ist ganz verkehrt gelaufen. [...] Naja, dann haben wir abgemacht, dass so etwas nicht wieder passieren darf. [...] Aber gestern hat es schon wieder Probleme gegeben.“*

## 2. Mehrperspektivische Fallanalyse

An dieser unscheinbaren Situation lassen sich Irritationen bzw. Missverständnisse in pädagogischen Kontexten exemplarisch aufzeigen. Im Folgenden wird die Situation aus den Perspektiven der Lehrerin, der Eltern und indirekt auch des Kindes rekonstruiert, um über diesen Umweg unterschiedliche Motivlagen und Denkmuster offen zu legen

### 2.1. Die Perspektive der Lehrkraft

Die Lehrerin hat das Gespräch gesucht, sie hat dies nicht vor der gesamten Klasse getan, sie hat sich hingesezt, sich dem Kind zugewandt, das Gespräch ruhig begonnen und eine offene Frage gestellt. Dies stellt für den pädagogischen Alltag ein durchaus nachvollziehbares Verhalten dar. Dennoch war der Verlauf des Gesprächs kaum zufriedenstellend, insbesondere auch deshalb, weil sich das Fehlverhalten kurze Zeit später wiederholte. Aus der Perspektive der Lehrkraft

war das Verhalten von Ömer irritierend, denn ansonsten sei er ein sehr lebhafter und selbstbewusster Junge. Daher kann sie sein Verhalten nicht klar einordnen: War es ein Ausdruck von Desinteresse oder von Respektlosigkeit, dass er sie nicht angeschaut und ihr nicht geantwortet hat? Nimmt er sie u. U. als weibliche Autoritätsperson nicht ernst oder hat sie sich inadäquat verhalten? Durch diese Unsicherheit wird sie im Laufe des Gesprächs ungeduldig, immer entschiedener und zuletzt weiß sie sich nicht anders zu helfen, als dem Jungen mit der Autorität der Eltern zu drohen. Weil sie nicht beabsichtigte, Ömer zum Weinen zu bringen, tröstet sie ihn anschließend. Mit dem unbestimmbaren Gefühl, etwas falsch gemacht zu haben bzw. den Jungen nicht richtig eingeschätzt zu haben, fährt sie nach Hause. Sie denkt darüber nach, ein Gespräch mit Ömers Eltern zu führen, um einen besseren Einblick in die familiäre Situation zu bekommen und mögliche Probleme zu klären. Die Unbestimmtheit der Situation veranlasst sie also, zunächst ein Problem in der Familie zu vermuten.

### 2.2. Die Perspektive der Eltern

Elf türkeistämmigen Vätern aus dem Arbeitermilieu wurde die Videoaufzeichnung, in der die Situation von Schauspielern nachgestellt wird, gezeigt, um herauszufinden, wie sie die Situation interpretieren. Um mögliche (Selbst-) Ethnisierungen zu vermeiden und Erziehungsverhalten und -muster zu fokussieren, wurde ein deutschstämmiges Kind für die Aufzeichnung gewählt. Im Folgenden wird die Reaktion eines türkeistämmigen Vaters exemplarisch dargestellt. Der Vater schaut sich das Video interessiert und ruhig an. Mehrmals nickt er und bestätigt damit die Angemessenheit des pädagogischen Handelns. Erst am Ende schüttelt er mit dem Kopf.

*I: „Was haben Sie da gesehen?“*

*V: „Das ist nicht richtig. So ist da kein Wunder, dass unsere Jungen Probleme in der Schule haben. Wir sagen unseren Jungen: ‚Sei respektvoll zu den Lehrern‘. Egal ob Mann oder Frau, das is egal.“*

*Aber dort, ich weiß nicht, die dort kennen Respekt nicht [...]. Er soll nicht weinen und sie soll ihn nicht trösten auch noch. Was soll das? [...] Warum gibt es keine Bestrafung?“*

Zunächst fällt das *Wir-Die-Denken* auf. Was erst im Laufe des Gesprächs klar wird: Der Vater meint mit „Wir“ nicht seine Familie oder Eltern im Allgemeinen, sondern türkeistämmige Eltern im Speziellen. Obwohl das Kind in der nachgespielten Szene weder sprachliche noch optische Merkmale aufweist, die auf einen türkischen Jungen hindeuten, wird vom Vater die Situation unmittelbar in den *eigenen* Kontext übertragen. Er scheint sich häufiger mit anderen Eltern über diese Thematik unterhalten zu haben und nimmt hier ein allgemeines Problem wahr.

Wie hätte sich der Vater verhalten? Der Vater empfindet das Fehlverhalten des Jungen ausdrücklich als inakzeptabel – in der Sache selbst gibt es also zunächst keine unterschiedliche Problemwahrnehmung. Jedoch unterscheidet sich das erzieherische Vorgehen des Vaters fundamental von jenem der Pädagogin. Er würde den Jungen verbal und mit entschiedenem Ton zurechtweisen. Dabei wäre jede Antwort des Jungen als Aufmüpfigkeit zu interpretieren und würde entschieden bestraft. Der Vater möchte gar nicht wissen, wie dieses Fehlverhalten zustande kam und warum der Junge etwas Verbotenes tut. Selbst dann, wenn der Vater Fragen stellt, erwartet er häufig keine Antwort.<sup>2</sup> Aus seiner Perspektive handeln Kinder häufig unüberlegt, was unterbunden und je nach Schweregrad geahndet werden müsse. Dabei ist es ihm wichtig, dass der Junge nicht weint, also nicht emotional reagiert, sondern die Autorität der erziehenden Person uneingeschränkt anerkennt und sich unterordnet.

Ebenso missfällt dem Vater, dass die Lehrerin die Eltern als Drohkulisse instrumentalisiert, obwohl der Junge die Autorität der Lehrerin gar nicht anzweifelt. Diese Unsicherheit der Pädagogin wird vom Vater als Inkompetenz gedeutet. Genauso verhält es sich mit einer eventuellen Einladung der Eltern durch die Lehrkraft:

*V: „Warum sollen wir kommen? Sie kann nicht so mit dem Kind so umgehen. Das ist keine Erziehung. Das Problem hat sie gemacht. Jungen machen immer so ein Quatsch. Sie muss klarkommen damit. Warum schicke ich Kinder in Schule, wenn dann auch dort die Erziehung ich machen muss?“*

Während der Vater also das Fehlverhalten des Jungen genauso missbilligt, wie dies auch die Pädagogin tat, scheint ein fundamentaler Unterschied darin zu liegen, *wie* das Fehlverhalten erklärt wird und entsprechend auch *wie* damit umgegangen wird. In der wissenschaftlichen Literatur ist dieser Erziehungsstil türkeistämmiger bzw. muslimischer Familien häufig beschrieben worden. Beispielsweise bei Alamdar-Niemann (1992), Merkens (1997) und Toprak (2002). Aus diesen drei Studien lässt sich erkennen, dass sich zum einen ganz unterschiedliche Erziehungsstile in türkeistämmigen Familien feststellen lassen, aber zum anderen auch, dass es einen Typus gibt, der dem Erziehungsstil des Vaters entspricht: Die Bezeichnungen religiös-autoritär (Alamdar-Niemann), autoritär (Merkens) und konservativ-spartanisch (Toprak) benennen das Erziehungsverhalten auf analoge Weise und unterscheiden sich lediglich im Hinblick auf die Bedeutung der Religion für die Erziehung.<sup>3</sup>

In diesen drei Typisierungen wird davon ausgegangen, dass sich die Eltern, die eine autoritäre bzw. konservative Erziehung verfolgen, besonders dann erzürnen, wenn das Kind widerspricht. Das Abweichen von elterlichen Anordnungen wird nicht geduldet. Gegenüber Forderungen des Kindes bleiben die Eltern grundsätzlich hart. Entsprechend handelt es sich hier um ein *spezifisches* Menschenbild. Demnach ist ein Kind noch nicht zur Einsicht fähig. Ein Fehlverhalten wird scharf angemahnt und nicht ergründet. Erst ein aufmüpfiges Verhalten, das bereits durch ein Antworten während der Zurechtweisung als solches identifiziert werden kann, führt zu einer harten Bestrafung. Respekt, Gehorsam und Loyalität sind in diesen

Familien zentrale Werte. Die Bestrafung von Kindern dient den Eltern also zum einen zur Verhaltenskorrektur, zum anderen aber auch zur (Wieder-)Herstellung der Loyalität den Eltern und Erwachsenen gegenüber.

Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass für den Vater nicht der Beginn des Gesprächs zwischen Lehrerin und Kind (also das Schweigen und der gesenkte Blick), sondern erst das Ende ein Problem darstellt. Aus seiner Sichtweise ist das Handeln der Pädagogin nicht zielführend. Durch den Verlauf des Gesprächs fühlt sich der Vater darin weiter bestärkt. Aus den Aussagen des Vaters kann ferner auf eine weitere typische Denkweise geschlossen werden: Türkeistämmige Eltern treten häufig die Bildungs- und Erziehungsverantwortung vollständig an die Schule ab. Das liegt u. a. an dem großen Handlungsspielraum des Lehrers in Bezug auf die Disziplinierung der Schüler in muslimischen Gesellschaften. Schulen im Orient übernehmen die Erziehungsverantwortung für die Kinder während der Schulzeit praktisch vollständig (vgl. Leenen u. a. 1990). D. h., dass auftretende Probleme innerhalb der Schule gelöst werden, ohne dass die Eltern zu Rate gezogen werden. Die Funktion der Schule wird offenbar nicht angemessen eingeschätzt, was als plausible Erklärung dafür gilt, dass türkeistämmige Kinder trotz hoher Bildungsaspirationen der Eltern im Bildungssystem relativ schlechte Ergebnisse erzielen (vgl. hierzu auch Bittlingmayer / Bauer 2007). Vor diesem Hintergrund lässt sich nachvollziehen, dass der Vater die Einladung zu einem Gespräch bezüglich der Erziehung des Kindes als pädagogische Inkompetenz deutet.

### 2.3. Die Perspektive des Kindes

Was der Pädagogin in der Situation also nicht klar wurde: Ömer verhält sich ihr gegenüber anscheinend nach den Regeln der innerfamiliären Kommunikation in konservativen Familien. Das Verhalten, das seine Lehrerin als Desinteresse oder gar Respektlosigkeit deutet, scheint vielmehr ein Ausdruck

von Demut und Gehorsam zu sein. Sein Verhalten hat den Charakter einer ansozialisierten inneren Norm: Während einer Zurechtweisung scheint er Hemmungen zu haben, einer Autoritätsperson in die Augen zu schauen und ihre Fragen zu erwidern. Ein Angucken auf Augenhöhe kann dann später auch unter Jugendlichen als Provokation – als *Anmache* – interpretiert werden (Tertilt 1996).<sup>4</sup> Direkter Blick- bzw. Augenkontakt ist in orientalischen Kulturen traditionell nur zwischen Statusgleichen üblich (Broszinsky-Schwabe 2011).

Er schweigt – ein Verhalten, das er gelernt hat. Jedoch wird sein respektvolles, einer gelernten Regel folgendes Verhalten nicht als solches (an-)erkannt. Im Laufe des Gesprächs zeigt sich: Ömer ist irritiert. Das Verhalten der Pädagogin weicht deutlich von jenem seiner Eltern ab. Zudem ist die Situation für ihn kaum durchsichtig: Zu häufig wechselt die Lehrkraft den Gesprächsmodus (erst offen und freundlich, dann ernst und bedrohlich, zuletzt dann wieder einfühlend und aufmunternd). Ein solches situatives erzieherisches Handeln wird in konservativen Familien kaum praktiziert. Ömer fehlt in solchen Situationen Orientierung und Berechenbarkeit. Die großen Distanzen, die zwischen einer Orientierung an Einsicht und Selbstständigkeit in der Schule und der Orientierung an Autorität und Loyalität in der Familie bestehen, können dauerhaft zu Stress führen. Er erlebt verschiedene Regelwerke und Anerkennungsmodi in Schule und Familie, ohne dass ihm dies klar zu werden scheint.<sup>5</sup>

### 3. Mögliche Folgen

Bei dauerhaften Irritationen zwischen widersprüchlichen Anerkennungsmodi ist es aus der Perspektive von Kindern durchaus problematisch, beiden Erwartungsstrukturen bzw. Erziehungslogiken gerecht zu werden (vgl. Grundmann et al. 2008). Problematisch wird es dann, wenn Anerkennung in der Schule ausbleibt und damit das Wertesystem der Schule tendenziell weniger attraktiv wird. Dies gilt für sozial benachteiligte Jungen mit türkischem Migrationshintergrund in besonderem Maße. Denn

in konservativen türkischen Familien dürfen Jungen toben und aggressives Verhalten ausleben, ohne permanent auf Missgunst zu stoßen (vgl. Pfluger-Schindlbeck 1989).<sup>6</sup> Zudem sind sie mit den Regeln der Eltern, des näheren häuslichen Umfelds und der ethnischen Community besser vertraut als mit den impliziten Regeln in pädagogischen Institutionen.

Die Werte, die in der Schule gelebt werden, können für die Kinder aus konservativen Migrantenfamilien zu einer enormen Herausforderung werden. Die individualisierte Lebensführung, auf die die Schule vorbereiten soll, basiert auf individueller Anerkennung als moderne Form der Integration. Bleiben diese Erfahrungen aus, besteht die Gefahr des Rückzugs in das Herkunftsmilieu bzw. die ethnische Community. „Desintegration zeigt sich deshalb gerade in einem Anerkennungsvakuum [...]. Bleibt Anerkennung aus, kann leicht eine Entwicklung eintreten, die traditionelle Form der *Integration durch Bindung* wiederzubeleben“ (Heitmeyer et al. 1998:59; Hervorhebung nicht im Original). Da Ömer bereits Leistungsdefizite, insbesondere im sprachlichen Bereich, attestiert werden, besteht durch solche irritierenden Zustände, die keine Antizipierbarkeit sozialer Situationen ermöglichen, durchaus das Risiko für Schuldistanzierung. Als Risikofaktoren für Schulmüdigkeit und Schuldistanzierung zählen u. a. Dissonanzen zwischen schulischer und außerschulischer Lebenswelt und ambivalente Haltungen der Eltern gegenüber der Schule (vgl. u. a. Thimm 2000).

Die Häufung schulischer Kontexte, in denen die Antizipation von Erwartungen und von Folgen des eigenen Handelns nicht gelingt und entsprechend Anerkennung und Erfolg ausbleiben, begünstigt eine Haltung, in der die schulischen Logiken als etwas Fremdes wahrgenommen werden. Wenn sich dann im Laufe der Jugendphase zusätzlich die Haltung etabliert, dass die Lebenspraktiken und Denkmuster der Eltern nicht zeitgemäß sind, setzt eine aktive Suche nach (neuer) Zugehörigkeit ein (Bohnsack / Nohl 2001). Diese

Suchbewegungen jenseits schulischer und familiärer Einflussnahme können insbesondere in segregierten städtischen Räumen zu verheerenden Folgen führen.

#### 4. Fazit

Zunächst muss auf die Besonderheiten des Samples hingewiesen werden: Alle befragten Väter weisen ein niedriges Bildungsniveau auf und leben in einem stark benachteiligten Stadtteil. Dabei weisen lediglich fünf der insgesamt elf Befragten ein konservatives Erziehungsverständnis nach dem hier beschriebenen Muster auf. Auf dieser Grundlage können keine quantitativen Aussagen getroffen werden und schon gar keine Generalisierung auf der Grundlage von Repräsentativität. Es geht also nicht darum, Aussagen über objektive Verhältnisse zu machen, sondern vielmehr darum, bekannte und belegte Problemstellungen aus der Erlebensperspektive der Akteure exemplarisch aufzuzeigen, insbesondere die Deutungen einer Situation aus den Perspektiven verschiedener Akteure.

Bezogen auf den konkreten Fall kann man sich fragen, wie die beteiligten Personen reagieren, wenn sich Ömer wieder ungeschickt anstellt. Wie wird Ömer auf die dauerhaften Irritationen zweier Erziehungslogiken reagieren, die nebeneinander stehen und sich teilweise widersprechen? Wie wird die Lehrerin mit einer erneuten Frustration umgehen? Und welche Haltung gegenüber der Schule und der Lehrkraft entwickeln die Eltern, wenn sie erneut zu Rate gezogen werden bzw. wenn sie das Gefühl haben, das Fehlverhalten würde auf innerfamiliäre Probleme zurückgeführt?

Um Widersprüche und Irritationen – wie sie hier beschrieben wurden – zu vermeiden müssten sie zunächst als solche erkannt und transparent bearbeitet werden. Hierfür erscheinen drei Aspekte zentral: (1) Diversität und Ungleichheit müssen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie der sozialpädagogischen Fachkräfte eine größere Rolle spielen; damit geht (2) einher, dass (u. U. sehr vorausset-

zungsreiche) Normalitätsannahmen auf den Ebenen der Organisation und der Interaktion erkannt und reflektiert werden; daraus lässt sich (3) ableiten, dass interdisziplinäre (Erziehungs-)Konzepte (u. a. in Bezug auf den Unterricht, die Schulsozialarbeit und das Ganztagsprogramm) notwendig sind. Unter dem Stichwort Migrationssensibilität ließen sich die drei Punkte auf einen Nenner bringen.

Insgesamt kann es also keineswegs darum gehen, sich der familiären Erziehung anzunähern, sondern – ganz im Gegenteil – die Kinder dazu zu befähigen, die schulischen Herausforderungen zu bewältigen, indem der Anteil dessen, was implizit vorausgesetzt wird, so klein wie möglich gehalten wird. Das bezieht sich nicht allein auf die Entwicklung von Sprachkompetenz, sondern auch auf erzieherische Fragen im Allgemeinen. Die Eltern in solche Konzepte mit einzubeziehen, kann durchaus gewinnbringend sein. Von den Eltern zu erwarten, sich zu ändern, erscheint hingegen kaum erfolgversprechend. Sie können sich nur sehr schwer von ihren Werten und Traditionen distanzieren. Im Gegenteil: Häufig geben sie den schulischen Verhältnissen die Schuld für das Scheitern der eigenen Kinder. Dadurch werden die eigenen Denkmuster und Erziehungsziele u. U. verstärkt, was für folgende Generationen das Spannungsverhältnis zwischen Familie und Schule weiter konserviert (El-Mafaalani / Toprak 2011).

Kinder aus benachteiligten Migrantenfamilien erleben zwei unterschiedliche Identitäten, zwei verschiedene kulturelle Codes, also im wörtlichen und metaphorischen Sinne zwei Sprachen, bei denen sich die Heranwachsenden als Sprecher und Übersetzer zugleich üben müssen. Diese zu vollziehenden komplexen Syntheseleistungen zwischen herkunftsbezogenen und aufnahmelandbezogenen Erwartungen werden um schichtspezifische Problemstellungen verstärkt. Die Art, in der Kinder eine Möglichkeit erhalten bzw. erkennen, Anerkennung in Schule und Beruf zu erfahren, bestimmt entscheidend mit, inwieweit sie die traditionellen Denk-

und Handlungsmuster aufrechterhalten, verstärken oder den *deutschen* Verhältnissen angleichen.

## 5. Literatur

- Alamdar-Niemann, M. (1992): *Türkische Jugendliche im Eingliederungsprozess. Eine empirische Untersuchung zur Erziehung türkischer Jugendlicher in Berlin (West) und der Bedeutung ausgewählter individueller und kontextueller Faktoren im Lebenslauf*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Bittlingmayer, U. H. / Bauer, U. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27(2007), S. 160-180.
- Bohnsack, R. / Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzenerfahrung. Fremdheiten der Identität und des Habitus. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2(2001), S. 189-207.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- El-Mafaalani, A. (2012): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Habitusanalytische Rekonstruktionen überwundener Ungleichheit jenseits von Migration und Geschlecht. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Transnationale Vergesellschaftung. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. / Toprak, A. (2011): *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen*. St. Augustin / Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Geißler, R. (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa, S. 71-100.
- Grundmann, M. / Bittlingmayer, U. H. / Dravenau, D. / Groh-Samberg, O. (2008). Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und*

*Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 47-74.

Heitmeyer, W. / Collmann, B. / Conrads, J. (1998): *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus.* Weinheim: Juventa.

Merkens, H. (1997): *Familiale Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland.* In: Kirchhöfer, D. / Merkens, H. / Schmidt, F. (Hrsg.): *Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-100.

Pfluger-Schindlbeck, I. (1989): *„Achte die Älteren, liebe die Jüngeren.“ Sozialisation türkischer Kinder.* Frankfurt/M.: Athenäum.

Tertilt, H. (1996): *Türkisch Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Thimm, K. (2000): *Schulverweigerung.* Münster: Beltz.

Toprak, A. (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: Centaurus.

## Endnoten

1. Diese Bewertung der Sprachkompetenz wurde von der Lehrerin im Hinblick auf die deutsche Sprache ausgesprochen. Inwieweit dies auch auf die Türkischkenntnisse zutrifft, konnte nicht nachvollzogen werden.
2. Beispielsweise: Was soll das? Bist du verrückt? Willst du mich provozieren? Hierbei handelt es sich um rhetorische Fragen, auf die nicht geantwortet werden darf.
3. Für den vorliegenden Sachverhalt ist die Bedeutung der Religion irrelevant. Insgesamt wird das Verhältnis von traditioneller und religiöser Erziehung kontrovers diskutiert.
4. Der häufig parodierte Spruch „Was guckst du?!“ lässt sich hieraus herleiten.
5. Genau diesen Zusammenhang konstatieren auch Bohnsack und Nohl (2001). Allerdings vermuten die Autoren, dass diese Dissonanzen zwischen der „inneren Sphäre“ (Familie) und der „äußeren Sphäre“ (Mehrheitsgesellschaft) erst in der Adoleszenz zu einem Problem werden. Hier kann jedoch durchaus vermutet werden, dass diese bereits vorher (zumindest implizit) wirksam sind.
6. Die geschlechtsspezifische Erziehung spielt in konservativen türkeistämmigen Familien eine herausragende Rolle: Während Jungen zu körperbetontem, aktivem Verhalten motiviert werden, wird von Mädchen Schamhaftigkeit und Zurückhaltung erwartet. Dadurch können dann auch unterschiedliche Problemstellungen in der Schule auftreten. Durch die Distanz zwischen den traditionellen Männlichkeitsbildern und den in der Schule erwarteten Verhaltensweisen werden Jungen vor besondere Herausforderungen gestellt.



