

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Martina Weber

Interner Titel: The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Kapitalressourcen »türkischer« Familien aus der Sicht von LehrerInnen

Methodische Ausrichtung: Diskursanalyse

Quelle: Weber, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mit freundlicher Genehmigung des VS-Verlages.
<http://www.springer.com/de/book/9783663103011>

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

[„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Männlichkeit\[1\]“](#)

[„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Weiblichkeiten“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Wirtschaftsgymnasium 2\[1\] \(Figens Schule\)“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Gesamtschule \(Emines Schule\)“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Wirtschaftsgymnasium 1 \(Birgüls und Cemiles Schule\)“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Gymnasium \(Deniz' Schule\)“](#)

[„Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Zusammenfassende Betrachtung – Ethnisierungsprozesse“](#)

[„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Geschlechterbeziehungen“](#)

„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Religionszugehörigkeit“

„The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Geschlechterbilder – Geschlechtshabitus“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Birgül, 21 Jahre, 13. Klasse am WG1“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Cemile, 20 Jahre, 12. Klasse am WG1“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Deniz, 18 Jahre, 13. Klasse eines Gymnasiums“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Emine, 18 Jahre, 12. Klasse einer Gesamtschule“

„The sense of one's place: Porträts der interviewten Schülerinnen – Figen, 18 Jahre, 12. Klasse am WG2“

„Übereinkünfte – Eine Klausur im Gemeinschaftskundeunterricht zum Thema „Deutsche und ihre Ausländer““

„Übereinkünfte – Ein Referat im Deutschkurs über den Roman „Effi Briest““

Einleitende Bemerkungen

In diesem Kapitel sollen Gestalten herkunfts- und geschlechtsbezogener Zuschreibungen betrachtet werden, die sich in dem für diese Untersuchung erhobenen empirischen Material abbilden. Dabei interessiert mich im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit insbesondere, welche kulturellen und geschlechtlichen Besonderheiten an allochthonen SchülerInnen hervorgehoben werden, wie diese erklärt werden, ob diese in einem Zusammenhang mit Bildungsvoraussetzungen dieser SchülerInnen gesehen werden und ob daraus eine spezifische Leistungserwartung der LehrerInnen an diese Jugendlichen resultiert.[...]

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

In den Erzählungen über »türkische« Schülerinnen wird von Lehrkräften immer wieder auf die Herkunftsfamilie verwiesen» um bestimmte „Besonderheiten“ zu erklären. Im folgenden Abschnitt soll betrachtet werden, wie die Kapitalausstattung »türkischer« Familien beurteilt wird, und welche Schlussfolgerung für die Bildungsprozesse der Schülerinnen daraus abgeleitet werden. In der folgenden Interviewpassage wird die Kapitalkonfiguration »türkischer« SchülerInnen gebündelt beurteilt:

Id: Also das ist der Sprung von so einer Agrarkultur, und viele Mütter können ja auch nicht richtig Deutsch, also sie haben gar keine Unterstützung zu Hause. Die deutschen Kinder kennen dann vielleicht noch einen Onkel, den sie anrufen können, wenn sie in der eigenen Familie keinen haben, aber irgendwie können die sich unterstützen. Da gibt es so ein System, wie man etwas macht, Nachhilfestunden kann man ja kaufen, ne?

I: Mhm

Id: Und das ist bei den Türken anders. Wo ist denn der türkische Papi, der in Mathematik helfen kann? Oder sprachlich, ne? [WG1, Idinger]

Hier weist Herr Idinger auf eine Kapitalausstattung in Familien hin, deren Kinder in der Schule erfolgreich sind: sprachliche Gepflogenheiten (kulturelles Kapital), ein Helfersystem innerhalb der Familie (soziales Kapital) und Investition in Nachhilfestunden (ökonomisches Kapital). Wer eine solche Kapitalkonfiguration mit in die Schule bringt, habe das „System, wie man etwas macht“ verstanden, also einen Habitus, der an das Feld der gymnasialen Bildung angepasst ist. Indem der Lehrer hier eine Unterscheidung zwischen »deutschen« und »türkischen« Familien vernimmt, kennzeichnet er einen gymnasialer Bildung zuträglichen Habitus als »deutsch«.

Ökonomisches Kapital

Von einigen LehrerInnen wird beklagt, dass ihre Schülerinnen so viel neben der Schule jobben und dass ihre Schulleitungen darunter leiden. Die Gründe der Schülerinnen, viel Zeit in Gelderwerb zu investieren, werden unterschiedlich beurteilt. Einerseits wird vermutet, dass die Jugendlichen sich ihre Konsumwünsche erfüllen wollen, andererseits wird eine ökonomische Notwendigkeit gesehen, weil die Familien nicht genug zum Lebensunterhalt beitragen können. Vereinzelt Vermutungen über einen Zusammenhang der Erwerbsarbeit von SchülerInnen mit ethnischer Zugehörigkeit sind ebenso uneinheitlich, teilweise gegensätzlich. So stellt eine Lehrerin heraus, dass die »deutschen« Schülerinnen „wohlbehütet zu Hause“^[1] seien und keine Verpflichtungen außerhalb der Schule hätten, also auch nicht jobben müssten. Ihr Kollege^[2] hingegen weist darauf hin, dass sich »deutsche« Schülerinnen im Gegensatz zu den »türkischen« oft früh vom Elternhaus lösten, einen eigenen Hausstand gründeten und dadurch auch finanziell auf eigenen Füßen stehen müssten. LehrerInnen, die sich explizit über die ökonomische Situation der Familien ihrer »türkischen« SchülerInnen äußern, nehmen eine Schichtzuordnung vor und sind sich einig, dass diese im Regelfall aus ArbeiterInnenhaushalten kämen. Im Schulporträt der Gesamtschule wurde bereits die Äußerung eines Lehrers zitiert^[3], der im Zusammenhang seiner Schilderung eines von ihm als typisch empfundenen Konfliktverhaltens »türkischer« Schülerinnen einen schichtspezifischen Unterschied zu autochthonen Schülerinnen seiner Schule betont. Er spricht von handfesten Modi der Austragung von Streitigkeiten »türkischer« SchülerInnen, an denen sich bemerkbar mache, dass sie aus Familien unterhalb der Mittelschicht stammten und deshalb wenig „elaborierte“ Kommunikationsformen zeigten.

Eine Übereinstimmung in den Aussagen der LehrerInnen besteht in der Beurteilung, dass Schülerinnen aus unteren sozialen Schichten vor das Problem gestellt seien, für ihren Bildungsweg im Gymnasium keine Unterstützung aus dem Elternhaus zu erhalten. Dies betreffe zwar auch autochthone SchülerInnen, aber »türkische« insofern besonders, als die autochthone SchülerInnenschaft als sozial heterogen beschrieben wird, die »türkischen« SchülerInnen hingegen von LehrerInnen in dieser Hinsicht als einheitliche Gruppe wahrgenommen werden, die insgesamt unteren sozialen Schichten zugeordnet wird. Ein Beispiel:

R: Das ist wirklich eine sehr gemischte Schülerschaft, das ist also auch überhaupt nicht auf die ausländischen Schüler beschränkt, dass sie aus zum Teil sehr, sehr einfachen Familien kommen, wir haben genauso deutsche Schüler, ne?

I: Mhm

- R: *Die aus eher, solchen einfachen Verhältnissen kommen.*
- I: *Mhm*
- R: *Ich denke, ähnliche Schwierigkeiten auch haben, weil da muss Schule laufen, es kann sich keiner kümmern, wahrscheinlich will sich auch keiner kümmern, ne? Aber es ist eben eine sehr, sehr gemischte Schülerschaft.*
- I: *Und bei den Bessersituierten, wie ist es da, sind es da auch genauso viele türkische oder sonstige Herkünfte wie deutsche auch hier im Stadtteil?*
- R: *Nein, also ich denke, die türkischen Schüler, die Eltern sind in den Jahren, die ich jetzt das mache, war das einmal eine Ausnahme*
- I: *Mhm*
- R: *Wenn es ein anderes Elternpaar war, das sind alles Arbeiter*
- I: *Mhm*
- R: *Ganz sicher untere Lohngruppen [GS, Raßmann-2]*

Die Beschreibung, dass bessergestellte »türkische« Eltern als Sonderfall anzusehen seien, wird auch im Zusammenhang mit Deniz geäußert, deren Eltern als Lehrer, bzw. Lehrerin arbeiten und in einem gutbürgerlichen Milieu leben. Bezogen auf die ökonomischen Verhältnisse dieser Familie werden Vergleiche zu „typischen türkischen“ Familien gezogen, und es wird betont, dass Deniz in einem wohlhabenderen Stadtteil als dem der Schule wohne und, wie eine Lehrerin formuliert, „vom ganzen Lebensstil vielleicht wirklich etwas untypisch im Vergleich zu anderen türkischen Familien[4] sei.

Die Beurteilung der Schichtzugehörigkeit »türkischer« SchülerInnen und die Schlussfolgerung, dass sie aufgrund des Milieus in ihren Elternhäusern keine Unterstützung für ihre Schullaufbahn erhielten, verweist auf den Zusammenhang von ökonomischem Kapital und Bildungschancen, der zur „Vererbung, von Bildungschancen“[5] führt. Der Erwerb von Bildungskapital erfordert ökonomische Investitionen, die in unterprivilegierten Klassen nicht selbstverständlich aufgebracht werden können, dies betrifft z.B. die Bezahlung von Nachhilfestunden, Büchern oder Computern. Des Weiteren wird im Bildungssystem vorausgesetzt, dass Eltern sich ausgiebig um schulische Belange ihrer Kinder kümmern, dazu müssen Eltern über reichlich von Erwerbsarbeit freie Zeit verfügen können. Ebenso benötigt die Familie ökonomische Ressourcen, um für den Lebensunterhalt ihrer Kinder während langer Ausbildungszeiten zu sorgen. Die Lebensstile unterprivilegierter Klassen finden in den an der Mittelschicht orientierten Wert- und Leistungsmaßstäben des Schulwesens wenig Anerkennung, womit bereits ein Zusammenhang mit der Verfügung über kulturelles Kapital angedeutet ist.

Kulturelles Kapital

In vielen Interviews wird von LehrerInnen auf den Bildungsgrad »türkischer«. Eltern hingewiesen und hervorgehoben, dass diese gewöhnlich keine oder nur eine geringe Schulbildung erworben hätten. Dadurch hätten ihre Kinder schlechtere Lernvoraussetzungen als andere. Ein Beispiel:

- K: *Das erste häusliche Defizit ist für mich das, dass sie bis zum sechsten, bis zum fünften, sechsten Lebensjahr hauptsächlich eine Sprache sprechen und mit einem ganz reduzierten Code, also wir haben das hier, wir nennen das hier Küchentürkisch. Ich meine, sie sprechen das reduzierte türkisch ihrer Eltern, die sozusagen kaum zur Schule gegangen sind zum Teil. Wobei ja auch die türkischen Eltern, die aus der Türkei kommen, nicht aus*

den industriellen und geistigen Zentren dieses Landes kommen, sondern die kommen vom Land, ne? [GS, Kuhn-2]

Mitunter wird auch die Auffassung geäußert, dass Analphabetismus bei den »türkischen« Eltern verbreitet sei, und dass vor allem die Mütter über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügten. Auch aus dem Umstand geringer Bildung der Eltern erwachse für die Schülerinnen das Problem, dass sie zu Hause keine Förderung in ihren schulischen Belangen erhielten. Ein Beispiel:

K: Dass sie einfach von den meisten ihrer Eltern, mit Ausnahmen, für den ganzen schulischen Prozess überhaupt keine Unterstützung bekommen, was jetzt die Vertrautheit mit den Methoden des Unterrichts und der Gegenstände des Unterrichts angeht noch nie. Also es hört schon dann in der Sekundarstufe eins, hört in der siebten Klasse auf, dass die Eltern dann noch irgendeine Vorstellung haben, was in dieser Schule abläuft, auch was, wollen wir einmal sagen, die Verfahren und die Kommunikationsprozesse angeht, wo die dann noch immer so viele türkische Eltern lange Zeit die Vorstellung hatten, es ginge mit Befehlen und Gehorsam, wenn der Lehrer etwas sagt, dann wird es auch gemacht, ne? Also wie sie ihre Schule erlebt haben, und wenn etwas nicht läuft, dann kriegt man einen auf den Hintern, und das war zum Teil noch bei unseren Elterngesprächen in der fünften, sechsten Klasse, dass die dann gesagt haben, na ja, sie können meiner Tochter oder meinem Sohn ruhig einmal ordentlich eine herunterhauen. wenn sie, wenn er frech ist

I: Mhm

K: Also solche, und da denke ich, diese Defizite sind in dieser jetzt zweiten Generation einfach noch vorhanden, weil sie so, wenn ich mir bedenke, wie zum Teil Schülerinnen und Schülern geholfen wird von ihren Eltern von Freunden aus meinem Bekanntenkreis, die Kinder haben, wo die Eltern sich sehr intensiv mit dem schulischen Leben, den Gegenständen und auch den Methoden und Verfahren von Schule beschäftigen, das ist in den türkischen Elternhäusern überhaupt nicht so und das ist, glaube ich, ein großes Defizit, das sie gegenüber den deutschen Schülerinnen und Schülern haben, jedenfalls denen aus den bildungswilligen Haushalten, sogenannten bildungswilligen. [GS, Kuhn]

Zum einen kann in diesem Interviewausschnitt „türkische Eltern“ durch „Eltern mit geringer Schulbildung“ ersetzt werden, wenn ausgeführt wird, dass Eltern ihren Kindern ab der siebten Klasse nicht bei den Schularbeiten helfen können, weil ihnen Methoden und Gegenstände des Unterrichts unvertraut seien. Hier kommt ein Anspruch zum Ausdruck, dass Eltern die Bildungsprozesse ihrer Kinder nicht nur der Schule überlassen, sondern sich für die Bildungsvoraussetzungen ihrer Kinder verantwortlich fühlen sollen, die in der Schule zum Erfolg führen. Ein elterlicher „Bildungswille“ zeichnet sich demnach dadurch aus, dass Eltern sich nicht nur mit Gegenständen und Methoden des Unterrichts beschäftigen, sondern intensiv mit dem schulischen heben insgesamt. Nach meiner Lesart wird ein „bildungswilliger Haushalt“ hier dadurch definiert, dass mindestens ein Elternteil über eine möglichst im deutschen Bildungswesen erworbene höhere Schulbildung verfügt und damit über einen Habitus, der sich kompatibel mit dem des Gymnasiallehrers zeigt. Als positive Gegenbeispiele zu seiner Beschreibung von Familien mit unzureichendem Unterstützungssystem

nennt der Lehrer Eltern aus seinem Freundeskreis, die vermutlich wie er selbst zur gebildeten Mittelschicht gehören.

Darüber hinaus werden in dieser Interviewpassage aber auch herkunftsbezogene Überlegungen angestellt. Eltern, die über geringes institutionalisiertes kulturelles Kapital verfügen, das sie zudem in einem differenten Bildungssystem erworben haben, vererben ihren Kindern „Defizite“, für deren Ausgleich die Schule nicht zuständig ist. »Türkische« Eltern trügen unangemessene Vorstellungen an LehrerInnen heran, die sie aus einer Übertragung ihrer eigenen Schulerfahrungen in der Türkei ableiten. Sie erwarteten, dass der Lehrer genauso autoritär auftrete, wie sie dies damals bei ihren eigenen LehrerInnen erlebt hatten.

Um eine besonders große Distanz »türkischer« Eltern zum deutschen Schulwesen zu verdeutlichen, wird von einigen meiner InterviewpartnerInnen auf eine dörfliche Herkunft verwiesen. In diesen Fällen werden Aussagen über Bildungsfeme durch Vermutungen verstärkt, dass diese Eltern möglicherweise über gar keine Schulbildung verfügten.[6] Eine weitere Besonderheit wird daraus bezüglich der Bildungsaspiration abgeleitet. Ein Beispiel verdeutlicht dies, in dem betrachtet wird, warum sich »türkische« SchülerInnen gegen den Rat wehren, die Schule vor dem Abitur mit der Fachhochschulreife zu verlassen:

I: Und warum kommt Fachabi nicht in Frage? Das habe ich gar nicht verstanden

W: Ja, das ist nicht gut genug, obwohl sie damit natürlich an die Fachhochschule gehen können und studieren können, ne?

I: Ja. eben

W: Nein, das ist nicht gut genug, es muss das Abi sein. Und ich denke auch, dass das etwas mit der sozialen Schichtung zu tun hat aus der viele türkische Kinder kommen, also da habe ich häufig darüber nachgedacht, weil ich solche Unterschiede eben auch bewusst wahrgenommen habe, dass die Kinder oder die Familien eher, die her aus ländlichen Gegenden kommen, wo die Eltern teilweise noch keine Schulbildung haben, dass es mit denen am schwierigsten ist, weil die dieses soziale Aufstiegsding im Kopf haben. Ich hatte ein türkisches Mädchen hier, deren Eltern kamen aus der Stadt, das war etwas völlig anderes. Also so selbstverständlicher auch, ein selbstverständlicheres Verständnis, sowieso Selbstverständnis als Frau und auch im Umgang mit Anforderungen in der Schule, mit Anforderungen daran, auch einmal etwas zu denken, was vielleicht nicht sofort einleuchtend ist, also so ein bisschen flexibler im Denken habe ich Mädchen, deren Familien aus der Stadt kommen, empfunden, und da ist vielleicht so diese soziale Komponente nicht so. [GS, Wortmann]

Soziale Schichtung wird hier nicht am Einkommen oder der beruflichen Position der Eltern festgemacht, sondern an deren kulturellem Kapital. Die Betrachtung einer dörflichen Herkunft »türkischer« Eltern führt zu Überlegungen, dass diese möglicherweise keine Schulbildung genossen hätten. Das Gegenbild wird in einem Stadt-Land-Vergleich mit einer Schülerin gezeichnet und verallgemeinert, die aufgrund städtischer Herkunft über ein ererbtes kulturelles Kapital verfüge, das ihr eine Denkfähigkeit beschere, die besser an die Anforderungen in der Schule angepasst sei. Eine ethnisierende Betrachtung von Bildungsaspiration im Zusammenhang mit ländlicher Herkunft zeigt sich besonders deutlich in einer Passage aus dem Interview

mit Herrn Idinger, in der er seine Sicht auf den bereits zitierten „Sprung von so einer Agrikultur“ plakativ erläutert:

- Id: Die Situation der türkischen Familien wird sich dramatisieren, und die werden sich auch so lange nicht mehr durch ihre Clans retten können*
- I: Hm*
- Id: und scheitern. Also sie können zum Beispiel gar nicht ermessen, dass sie aus einer Agrarkultur einen Sprung machen in unsere Kultur hinein, das heißt die Eltern haben ja auch gar nicht so den Anspruch, dass die Kinder sich bilden. Die haben den Anspruch, dass ihre Kinder einen Schulabschluss bekommen, dass sie erfolgreich sind, dass sie Geld machen, ja? Aber sie haben nicht den, also wir sind ja auch viele, die so in dem Bildungsbereich ihre Kinder haben, die wissen also, es ist nicht alles mit Geld zu kriegen auf der Welt, das wissen die ja auch schon, inzwischen hat sich das ja historisch bei uns so entwickelt, dass wir jetzt in so einer Phase nach Sinnsuche sind oder irgendwas, ne? Wie man das auch immer nehmen will. Und bei diesen türkischen Familien ist es so, die müssen erst einmal mit dem Geld etwas machen Das Auto, der BMW hat eine ganz große, oder hier Mercedes, wenn die hier auf den Schulhof fahren und dann, oh, doll, das Auto hat eine Riesenbedeutung und solche Statussymbole auch. Also Statussymbole, die eigentlich zu ihrer Herkunft noch gar nicht passen, ne? Die sie aber brauchen, um sich wichtig und gleichberechtigt zu fühlen. Und das wollen die Kinder dann auch. Und da und andere, da sitzen also Schüler, die so einen Bildungsanspruch haben, sage ich mal so. Deutsche Schüler und andere, die den Anspruch haben, den Schein zu kriegen. Die möchten zu gerne Abitur haben, und die anderen sagen, ich möchte aber auch etwas für mich lernen, also mich entwickeln, an meiner Persönlichkeit etwas entwickeln, ich bin neugierig auf mich, was hier so geschieht. Und die sagen, ja, ich bin neugierig auf den Zettel. [WG1, Idinger]*

Hier wird nicht eine individuelle dörfliche Herkunft beschrieben, sondern eine kollektive aus einer Agrargesellschaft. Aus dem Modernisierungsschub durch Migration in die Industriegesellschaft wird ein geringerer Bildungswille in »türkischen« Familien abgeleitet, sie seien stattdessen auf die Akkumulation ökonomischen Kapitals fixiert. In einem Vergleich allochthoner und autochthoner werden die beiden Gruppen mittels der Personalpronomen „wir“ und „sie“ unterschieden und eine Inklusion und Exklusion im Bildungswesen vorgenommen. „Wir“ haben Kinder im Bildungsbereich und legen nicht nur Wert auf ökonomisches, sondern auch auf kulturelles Kapital, weil „wir“ Bildungsprozesse als Persönlichkeitsentwicklung schätzen. „Sie“ haben kein Interesse daran, kulturelles Kapital zu inkorporieren, sondern Streben ausschließlich nach Statussymbolen, auch das Abitur habe für „sie“ nur Bedeutung als Zertifikat. Vorrangig sei für sie der Besitz materieller Güter, wie luxuriöse Autos, um sich vor anderen damit zu brüsten und sich darüber soziale Anerkennung zu verschaffen. Mit der Bewertung, dass solche Besitztümer „eigentlich zu ihrer Herkunft noch gar nicht passen“ kommt eine zeitliche Komponente ins Spiel, ohne dass bestimmt wird, ab wann Statussymbole zur Herkunft einer sozialen Gruppe passen, die Kennzeichnung als „noch nicht“ weist aber das Streben nach sozialer Distinktion durch Statussymbole als illegitime Praxis von MigrantInnen aus.

In solchen Erzählungen wird die Eignung für das Abitur über die soziale Laufbahn der Gymnasiastinnen bestimmt und die Bildungsaspiration »türkischer« Familien, zumal der vom Lande, als unangemessen hoch beurteilt, weil deren kulturelles Kapital gewogen und dir zu leicht befunden wird.

Soziales Kapital

Als ein weiteres Merkmal »türkischer« Einwandererfamilien wird eine besondere Verbindlichkeit in den Beziehungen zwischen einzelnen Familienmitgliedern gesehen. So wird in Vergleichen von »deutschen« mit »türkischen« Familien von einigen LehrerInnen hervorgehoben, dass Ehen »türkischer« MigrantInnen stabiler seien.[7] Ein Beispiel:

R: Der große Vorteil gerade in diesen Kreisen, die Familien sind intakt, selten Ehescheidungen oder so, gibt es in den Familien nicht. Die türkische Familie lässt sich nicht scheiden, habe ich selten gehört und wenn, dann sind die beide hier im Westen groß geworden, aber nicht, wenn sie aus der Türkei kommen. [WG2, Ruster]

Die Bewertungen, mit denen die Schilderungen eines größeren Zusammenhalts innerhalb »türkischer« Familien versehen werden, sind uneinheitlich. So wird einerseits positiv ein Verantwortungsgefühl für die soziale Gemeinschaft bei »türkischen« Schülerinnen wahrgenommen, die sich in stabilen Familienverhältnissen entwickelten. Ein Beispiel:

B: Sie sind eigentlich sonst auch sehr sozial eingestellt, finde ich, das merkt nun auch so auf Klassenreisen, sozialer als viele Deutsche. Das merkt man schon, dass da noch ein anderer Familienzusammenhalt ist. Und das gilt aber für beide Geschlechter.

I: Haben Sie da einmal ein Beispiel für sozialer eingestellt, damit ich nur etwas Näheres darunter vorstellen kann?

B: Na ja, einfach dass man so sieht, was muss jetzt getan werden und Hilfestellung auch anbietet, soll ich Ihnen einmal etwas abnehmen oder helfen, oder das machen wir jetzt einmal hier zusammen oder so etwas, ne? Statt dass man gleich abhaut und sagt, bloß ich nicht, ne? [Gym., Bender-2]

Hier werden soziale Fähigkeiten hervorgehoben, die bei »türkischen« SchülerInnen ausgeprägter vorhanden seien als bei »deutschen«, und die sich im Klassenzimmer als Hilfsbereitschaft und als Engagement für gemeinsame Aktivitäten zeigten. Die Lehrerin weist ausdrücklich darauf hin, dass diese soziale Einstellung bei beiden Geschlechtern zu finden sei und nimmt nach meinem Eindruck damit implizit Bezug auf einen common sense von Lehrkräften, nach dem besondere soziale Kompetenzen ein Charakteristikum von Mädchen seien[8]. Diese Gemeinsamkeit und Besonderheit »türkischer« Schülerinnen, aber auch der Schüler wird von ihr als Begleiterscheinung einer besonderen Kohäsion in »türkischen« Familien beschrieben und als Arbeitsentlastung im pädagogischen Alltag wertgeschätzt.

Im Spektrum der erhobenen Interviews ist aber auch eine dem entgegengesetzte Bewertung eines besonderen Zusammenhalts innerhalb des »türkischen« Familienverbandes zu finden. Im folgenden Beispiel wird dieser auf die Gemeinschaft

»türkischer« MigrantInnen übertragen und als negativer Einfluss auf die Lebenswelt der Kinder wahrgenommen:

E: Dieses Ghettoleben innerhalb der Großfamilie, innerhalb der anderen Großfamilie, türkischen, in Ghettos, dass man dann natürlich auch nur in türkischen Läden kauft, denn in den Ghettos sind diese Läden ganz stark ausgeprägt, man braucht also kein deutsch, ja? Das wenige, was kommt, das erledigt der Mann, oder das machen die Kinder schon, die Kinder müssen sich zu Hause dann türkisch unterhalten, weil die Mutter sonst nichts versteht, das hat dann zur Folge, dass die Kinder quasi in der deutschen Sprache, die eigentlich schon fast Muttersprache sein müsste, denn sie bleiben hier und sie befinden sich ja, von den paar Wochen in der Türkei abgesehen, die sie in den Ferien dann machen, befinden sich ja quasi in ihrer eigentlich heimischen Gesellschaft, ja? [WG2, Elster-2]

Das Familienmotiv wird hier auf die Community der MigrantInnen ausgeweitet und mit der mehrfach wiederholten Bezeichnung als „Ghetto“ behauptet, dass sich der Zusammenhalt untereinander in einer Abschottung nach außen zeige. Daraus wird abgeleitet, dass »türkische« Mütter gar kein Deutsch lernten, da sich ihr gesamtes Leben nur innerhalb der Infrastruktur der MigrantInnen abspiele, in den wenigen Situationen, die nur auf Deutsch zu bewältigen seien, würden der Ehemann oder die Kinder für sie entspringen.[9] Das Beziehungsgeflecht, das sich EinwanderInnen geschaffen haben, werde so für die Kinder zum Integrationshindernis in Deutschland, denn sie wurden durch die fehlende Kompetenz der Mutter in der deutschen Sprache nicht heimisch, da für sie die Notwendigkeit bestehe, zu Hause Türkisch zu sprechen. In dieser negativen Bewertung einer ausgeprägten Kohäsion »türkischer« MigrantInnen wird das soziale Kapital eines Netzwerks als negative Einflussgröße für den Erwerb institutionalisierten kulturellen Kapitals bewertet.

Die Kapitalausstattung »türkischer« SchülerInnen aus der Sicht von Lehrkräften - Fazit Insgesamt betrachtet wird in den Interviews die Kapitalausstattung »türkischer« SchülerInnen weniger aus einer an Ressourcen orientierten Perspektive wahrgenommen, als vielmehr aus einer an Defiziten orientierten Sicht. Es wird also selten gefragt, „was ist da?“ als vielmehr meistens, „was fehlt?“. Vor allem in Bezug auf das ökonomische und das kulturelle Kapital ihrer Familien werden »türkische« Schülerinnen als unterprivilegiert eingestuft. Aus dieser Zuordnung wird auf eine Bildungsbenachteiligung geschlossen, die darin gesehen wird, dass diese Schülerinnen nicht die Hilfestellung aus dem Elternhaus erfuhren, die für eine Bildungslaufbahn am Gymnasium als erforderlich betrachtet wird. Dass es Aufgabe der Familie sei, Unterstützungsarbeit für den Bildungserfolg ihrer Kinder zu leisten, wird dabei in den Interviewäußerungen als selbstverständlich vorausgesetzt.

Bei »türkischen« SchülerInnen wird zum einen konstatiert, dass deren Familien aufgrund geringen Einkommens und des Lebensstils benachteiligter Klassen nicht zur Unterstützung der gymnasialen Bildung ihrer Kinder imstande seien. Diese Befunde aus den von mir erhobenen Interviews stehen mit den Ergebnissen der Schulforschung über die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland im Einklang, in denen festgestellt wird, dass ökonomisch und kulturell unterprivilegierte Sozialschichten verminderte Bildungschancen haben. Zusätzlich finden sich in den Interviews Hinweise auf die Vererbung von Bildungschancen entlang ethnischer Grenzen, indem mit Annahmen sowohl einer Modernitäts- als auch einer

Kulturdivergenz dem Kollektiv der »türkischen« SchülerInnen bestimmte lebensweltliche Voraussetzungen zugeschrieben werden, die als ungeeignet für eine gymnasiale Oberstufe bewertet werden. [Es kann] konstatiert werden, dass sich in den Zuschreibungen bezüglich der Kapitalausstattung »türkischer« SchülerInnen zeigt, dass aufgrund der ethnischen Herkunft eine Statuszuweisung vorgenommen wird, die dazu führt, dass die an dieser SchülerInnengruppe wahrgenommenen schwächeren Schulleistungen mit quasi natürlichen, auf jeden Fall unabänderlichen Erscheinungen aufgrund eines spezifischen sozialen Milieus erklärbar werden. Die Verantwortung für ein Scheitern dieser Schülerinnen in der gymnasialen Oberstufe ist auf diese Weise gänzlich aus dem Zuständigkeitsbereich der Schule hinausverlagert.

Fußnoten:

[1] WG1, Conrad

[2] WG1, John

[3] vgl. WEBER (2003) Kap. III 1.1.3, S.102

[4] Gym., Köhler

[5] vgl. WEBER (2003) Kap. II.2.2: zur Vererbung von Bildungschancen

[6] WG1, John; GS, Wortmann; Gym. Achenbach-1; WG2, Elster

[7] Ein Lehrer konstatiert allerdings im Gegensatz zu dieser Sicht, dass auch in „türkischen“ Familien die Scheidungsquote steige: „Das ist aber nicht mehr die Regel, es gibt auch viele gescheiterte Ehen unter Türken.“ [Gym., Kühnert]

[8] vgl. z.B. HORSTKEMPER 1987; KAUERMANN-WALTER/KREIENBAUM/METZ-GÖCKEL 1988

[9] zu den in dieser Interviewpassage enthaltenden Geschlechtsstereotypen vgl. vgl. WEBER (2003) Kap. III.2.2

Literaturangaben:

HORSTKEMPER: 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 7.Jhg., 11.4,1996, S.509-521.

KAURMANN-WAITER, Jacqueline; Maria Anna KREIENBAUM; Sigrid METZ-GÖCKEL: Formate Gleichheit und diskrete Diskriminierung. In: ROLFF, Hans-Günter; Klaus KLEMM; Hermann PFEIFFER; Ernst RÖSNER (Hrsg.)(1998) Jahrbuch der Schulentwicklung Omen, Beispiele und Perspektiven. Bd. 5. Weinheim, München (Beltz). S. 157-188.

WEBER, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Weber, M.: The sense of other's place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Kapitalressourcen »türkischer« Familien aus der Sicht von LehrerInnen

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//weber_kapital_ofas.pdf, Datum des letzten Zugriffs 17.03.2016