

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Martina Weber

Interner Titel: Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Wirtschaftsgymnasium 1 (Birgüls und Cemiles Schule)

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“](#)

[„The sense of other’s place: Wahrnehmung und Beurteilung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen aus LehrerInnensicht – Kapitalressourcen »türkischer« Familien aus der Sicht von LehrerInnen“](#)

[„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 – 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

Im Folgenden werden die Besonderheiten jeder einzelnen Schule in groben Zügen dargestellt. Dieses Vorgehen begründet sich aus meiner Vermutung, dass sich zwar der vergeschlechtlichte Ethnisierungsdiskurs auf Sichtweisen von LehrerInnen auf »türkische« Schülerinnen auswirkt, diese aber gleichzeitig auch von besonderen Bedingungen der Schule und der jeweiligen Schulform beeinflusst werden und von Diskussionsprozessen innerhalb eines Kollegiums.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Als ich meinen Forschungsaufenthalt an dieser Schule begann, hatte Birgül ihre Abiturklausuren schon geschrieben und stand kurz vor ihren mündlichen Prüfungen. Es zeigte sich, dass nur noch wenig regulärer Unterricht in ihren Kursen stattfand. Deshalb wurde mir aus dem Kollegium dieser Schule angeboten, meine Studie in der zwölften Jahrgangsstufe fortzuführen, um ein vollständigeres Bild zu bekommen. Cemile bot von sich aus ihre Beteiligung an der Studie an.

Das WG1 befindet sich in einem gemeinsamen Gebäudekomplex mit einer Berufsschule und bildet mit dieser zusammen eine Schule. Viele Lehrerinnen halten ihre Unterrichtsstunden an beiden Schulen ab.

Das WG1 ist ein reines Aufbaugymnasium, an dem Schülerinnen nach ihrem Realschulabschluss die Sekundarstufe II besuchen können. Das Fach Wirtschaftslehre muss als erster Leistungskurs gewählt werden, in den Fächern Betriebliches Rechnungswesen und Datenverarbeitung müssen mindestens Grundkurse belegt werden. Zum Zeitpunkt der Erhebung musste als Eingangsvoraussetzung zur gymnasialen Oberstufe die Durchschnittsnote des Abschlusszeugnisses der Realschule mindestens 3,0 betragen. Nach Auskunft der

Schulleitung besuchen rund zweihundert Schülerinnen das WG1, davon stammen in den letzten Jahren rund die Hälfte aus eingewanderten Familien. Der Anteil der »türkischen« Schülerinnen liege in dieser Gruppe bei neunzig Prozent. Über Schülerinnen, die ohne Abitur die Schule aufgrund nicht ausreichender Leistungen wieder verlassen müssen, wird keine Statistik geführt. Die Schulleitung schätzt aber, dass über die Hälfte der »türkischen« Schülerinnen scheitere, bei den Autochthonen sei diese Quote wesentlich geringer.

Streitkultur: Eindrücke aus dem Lehrerzimmer

Am WG1 gibt es ein großes Lehrerzimmer, das durch eine Sitzecke mit Sofa und Polstersesseln zusätzlich zu Tischgruppen mit Stühlen wohnlich eingerichtet ist. Ein weiteres kleines Lehrerzimmer ist für die Raucherinnen. In beiden geht es lebhaft zu. Während der Unterrichtspausen ist es durch Gespräche und Gelächter mitunter so laut, dass ich einige Interviews woanders führe, nachdem meine Bandaufzeichnungen ein solches Stimmengewirr wiedergaben, dass ich erhebliche Probleme mit der Transkription bekam. Insgesamt gewinne ich den Eindruck eines ausgeprägten Miteinanders in diesem Kollegium. Beispielsweise gibt es feste Sitzplätze der einzelnen, gleichzeitig aber findet ein reger Austausch zwischen den Tischgruppen statt. Oft bilden sich größere Gesprächskreise, zu denen weitere Stühle an einen der Tische herangezogen werden. Auch die Kolleginnen mit Funktionsstellen kommen häufig aus ihren Büros in eines der Lehrerzimmer und erhalten umgekehrt ebenso Besuch von den anderen, die auch teilweise die Büros mitbenutzen.[1]

Am letzten Tag des Schuljahres sitzt das Kollegium im Lehrerzimmer beim gemeinsamen Frühstück zusammen, zu dem ich auch eingeladen bin. Von Anfang an werde ich als Gast schnell in das Schulleben integriert. Wenn ich allein im Lehrerzimmer sitze, passiert es häufig, dass ich von mir unbekanntem Kolleginnen freundlich und interessiert angesprochen werde. Diese Lehrerinnen, die weder Birgül noch Cemile unterrichten, laden mich von sich aus in ihren Unterricht ein oder bieten mir Interviews an, um mein Forschungsvorhaben zu unterstützen.

Im Bereich der Unterrichtsräume für naturwissenschaftliche Fächer hat sich im Aufbewahrungsraum für Lehrmaterial ein zusätzliches „informelles Lehrerzimmer“ gebildet: Drei miteinander befreundete Lehrer haben sich Schreibtische zusammengerückt und verbringen hier ihre Zeit zwischen den Unterrichtsstunden. Sie haben sich zwar als Kleingruppe von den anderen abgesondert, aber nicht völlig isoliert. Immer wieder gesellen sich einzelne andere Lehrerinnen dazu. Ich werde dort wie in den Lehrerzimmern auch freundlich und mit Gesprächsbereitschaft empfangen. Fast immer halten sich einige Schülerinnen hier auf, unterhalten sich mit ihren Lehrern oder benutzen den Computer.

Meine Wahrnehmung eines Klimas der Offenheit bezieht sich auch auf den Umgang zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen. Immer wieder erlebe ich, dass sich auch einzelne Schülerinnen im Lehrerzimmer aufhalten und mit einer Lehrkraft diskutieren. Die Büros der Schulleitung scheinen häufig von Schülerinnen besucht zu werden. Während aller Gespräche, die ich dort führe, kommen Schülerinnen, oft wird das Interview von meinem Gesprächspartner unterbrochen, um sich deren Anliegen zu widmen.

Verstärkt wird mein Eindruck eines Miteinanders an dieser Schule durch Konflikte und Aushandlungsprozesse, von denen mir öfter von verschiedenen Seiten berichtet wird und die demnach sowohl innerhalb des Kollegiums stattfinden als auch zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, sogar das Reinigungspersonal scheint mitunter einbezogen zu werden. Insgesamt bildet sich im Laufe meines Besuchs am WG1 der

Eindruck heraus, dass eine besondere Stärke der Schule in ihrer ausgeprägten Streitkultur liegt. Diese zeigt sich auch in den Interviews mit den Schülerinnen. Birgül und Cemile, beide Schülerinnen des WG1, thematisieren ihre Selbstbehauptung in Interaktionen mit ihren Lehrerinnen. Die von mir befragten Schülerinnen anderer Schulen kommen von Konflikten, die sie mit ihren Lehrerinnen haben, eher auf ihre Ohnmachtsgefühle zu sprechen.[2] Meinen Eindruck von der Streitkultur am WG1 möchte ich an einer Passage aus dein Interview mit der Schülerin Birgül verdeutlichen, in der sie mir von einer Auseinandersetzung mit ihrem Gemeinschaftskundelehrer berichtet. Sie kreidet ihm an, dass er Vorurteile gegen »türkische« Schülerinnen hege, gleichzeitig lobt sie als positiv hervor, dass er bereit sei, seine Einstellungen selbstkritisch zu überprüfen:

B: Er hat mir ganz offen gesagt, dass er der Meinung ist, die Deutschen befinden sich immer in der Notenskala entweder in der Mitte oder ganz oben und die Türken eher ganz unten oder in der Mitte. Und dann habe ich gesagt: Sehen Sie, und das ist ein Vorurteil, mit dem wir jeden Tag zu kämpfen haben, und genau das finde ich so Scheiße. Jeden Tag habe ich damit zu kämpfen. Wenn ich zu Ihnen zum Lehrerpult komme und sage, ich bin nicht einverstanden mit meiner Note, dann denken Sie wahrscheinlich genau in dem Moment, sie will nur etwas herausschlagen, was sie sowieso nicht verdient. Mit diesem Vorurteil kämpfe ich jeden Tag, und das kotzt mich an, und ich möchte echt nicht mehr in diese Schule kommen. Und da hat er gesagt: Ja mit diesen Noten - wenn Uli zu mir kommt und sagt: Ich bin nicht einverstanden mit der Note also er hat gesagt: Ja, da magst Du wohl recht haben - jetzt mal kurz zusammengefasst. Da magst Du wohl recht haben, darüber habe ich gar nicht nachgedacht, es ist wirklich ein Vorurteil. Wenn Uli zu mir zum Lehrerpult kommt und sagt: Ich bin nicht damit einverstanden, dann bin ich eher geneigt ihm zuzuhören als wenn Yavuz zu mir kommt und sagt: Ah, das ist doch nicht meine Note, ich bin damit nicht einverstanden. sein Temperament mich erst einmal anfährt. Und wenn ich bei ihm das durchgelten lasse, weiß ich ganz genau, oder denke ich zumindest, dass der Rest der Klasse auch zu mir kommen wird und um seine Noten streiten wird. Das ist ein derbes, krasses Vorurteil, das er besitzt. Also ich finde das ganz toll, dass er es offen ausgesagt hat. Er ist mir immer noch tausendmal sympathischer als so einige Lehrer. [WG1, Birgül]

Allen Interviews, die ich am WG1 geführt habe, ist zu entnehmen, dass kulturelle Heterogenität innerhalb der SchülerInnenenschaft ein brisantes Thema ist, über das häufig und mitunter auch heftige Auseinandersetzungen geführt werden.

„Da in dem Türkengymnasium1“[3]: Kulturelle Vielfalt der SchülerInnenenschaft

Laut Berichten der Schulleitung über die Entwicklung der SchülerInnenenschaft hatten die früher für das WG1 typischen Schülerinnen bereits eine Berufsausbildung absolviert und dann ihre Berufstätigkeit unterbrochen, um sich weiter zu qualifizieren. Seit den 1990er Jahren meldeten sich vermehrt Schülerinnen direkt nach ihrem Realschulabschluss am Aufbaugymnasium an. Dieser Wandel wird mir mit dem Mangel an Ausbildungsplätzen für Absolventinnen der Realschule erklärt. Die Realschülerinnen wollten nun einen höheren Schulabschluss erlangen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Unter diesen Schülerinnen seien zunehmend MigrantInnen gewesen. Das Kollegium sei, wie der Abteilungsleiter des Gymnasiums Herr John schildert, zunächst besorgt gewesen, dass sich die Schule zu

einem „Türkengymnasium“ entwickle, insbesondere sei befürchtet worden, dass dann die »deutschen« Schülerinnen diese Schule meiden könnten. Diese Entwicklung sei nicht eingetreten, mittlerweile stagniere der MigrantInnenanteil in der SchülerInnenenschaft. Sein Kollege, der Oberstufenkoordinator Herr Idinger[4] legt dar, dass im Kollegium angesichts des Wandels der SchülerInnenenschaft Ratlosigkeit verbreitet sei:

Id: Also, wir sind ja in so einer Situation, dass wir eine gewisse Hilflosigkeit haben, durch die vielen türkischen Menschen, die hier drin sind/ also es sind besonders die türkischen/ es sind natürlich auch andere Ausländer, aber es sind besonders die türkischen, die das Bild prägen. [WG1, Idinger]

Noch vor Jahren hätten sich Schülerinnen nach dem Abschluss ihrer Berufsausbildung bewusst für diese Schule wegen ihres sozialen Klimas entschieden, das durch ein linkes politisches Spektrum bestimmt gewesen sei. Als typische Schülerin für diese Gruppe wurde mir mehrfach von Lehrerinnen des WG1 die Krankenschwester genannt, die sich durch das Abitur für ein Medizinstudium qualifizieren wollte. Das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen ist in Herrn Idingers Erinnerung damals weniger hierarchisch als heute gewesen. In jüngerer Zeit sei eine SchülerInnenenschaft mit anderen Verhaltensweisen an die Schule gekommen, dies sei ein „Schockerlebnis“ gewesen:

Id: Und das hat sielt jetzt dahingehend geändert, dass mit einem Mal wie eine Lawine die Schule zu über fünfzig Prozent von türkischen Schülern in Anspruch genommen wurde. Und dann saßen wir da. und da wußten wir überhaupt nicht weiter. Und da wußten wir nicht weiter wegen der Verhaltensweisen, die für uns so geballt fremd waren- also unkontrolliertes Verhalten gegeneinander, gegen Lehrer, so hochgradig emotional, unkonzentriert, laut, nicht politisch irgendwie motiviert, sondern einfach so im Kontext motiviert, auch nicht unbedingt hoch motiviert zur Schule zu gehen, sondern in der Schule zu sein/ also nicht in der Bildungsanstalt zu sein, sondern in der Sozialanstalt/ also man kann sich da wohl fühlen/ ja, und das war also für viele auch ein richtiger Schock/ also ein Schockerlebnis, weil auch das Repertoire des Lehrers, was über Vernunftsteuerung läuft, natürlich so nicht funktionierte mehr. [WG1, Idinger]

Die Schülerinnen aus eingewanderten Familien werden hier mit der Metapher „Lawine“ wie eine existentiell bedrohliche Naturgewalt beschrieben. Der Eindruck der Katastrophe wird durch die Zuschreibung an »türkische« Schüler, sie legten „geballt fremde“ und „unkontrollierte“ Verhaltensweisen an den Tag, untermauert, die sich „gegeneinander“ und „gegen Lehrer“ richteten und denen mit Vernunft nicht beizukommen sei. Im Vergleich zu anderen Metaphern von Naturkatastrophen, die als polemische Rhetorik im Diskurs über ein Bedrohungsszenario durch Einwanderung gebräuchlich sind, wie „Flut“ oder „Schwemme“, ist „Lawine“ ein noch drastischerer Ausdruck. In vielen Gesprächen, die ich an dieser Schule führe, wird die Pluralisierung der SchülerInnenenschaft durch Migration als Belastung beschrieben, und es kommt, wenn auch meist weniger zugespitzt formuliert als im hier zitierten Beispiel, die Einschätzung zum Ausdruck, dass die Situation der Schule dramatisch sei.

Als sich die SchülerInnenenschaft dahin veränderte, dass sich immer mehr Schülerinnen aus Migrantenfamilien anmeldeten, habe es, wie mir berichtet wird, Bemühungen von Lehrerinnen gegeben, diese neue Schülerinnengruppe in das bisher gewohnte Schulleben zu integrieren. Man habe zunächst „ein Harmoniebild vor Augen“ gehabt[5] und gemeinsame Feiern organisiert. Von der Vorstellung eines selbstverständlich harmonischen Zusammenlebens habe man sich im Kollegium dann allerdings nach und nach verabschieden müssen, weil die »türkischen« Schülerinnen diese nicht geteilt, sondern sich verweigert und als Gruppe von den anderen abgekapselt hätten. Ethnische Gruppenbildung ist ein zentrales Thema in den meisten Gesprächen, die ich an dieser Schule mit Lehrerinnen führe. Neun von zwölf Lehrerinnen sprechen in den aufgezeichneten Interviews darüber und stellen übereinstimmend daraus resultierende Konflikte als Kernproblem fehlgeschlagener Integration der neuen SchülerInnenenschaft dar. Die gleiche Problemschilderung begegnet mir häufig in informellen Gesprächen im Lehrerzimmer. Eine abweichende Sicht habe ich während meines Aufenthaltes an dieser Schule aus dem Kollegium nicht zu hören bekommen. Kennzeichen des mutwilligen Rückzugs »türkischer« Schülerinnen aus der Schulgemeinschaft sei der Gebrauch der türkischen Sprache in Pausengesprächen, aber auch von Zeit zu Zeit im Unterricht, wodurch alle ausgeschlossen würden, die des Türkischen nicht mächtig seien. Viele Lehrerinnen nehmen an, dass Türkisch sprechende Schülerinnen ihre Sprachkompetenz ausnutzen, um über andere ungestört zu lästern, wie zum Beispiel Herr Idinger zum Ausdruck bringt:

Id: Die türkische Sprache ist eine Geheimsprache, mit der sie sich verständigen können. Im Unterricht können sie, wenn Franz etwas zu Lisa sagt, mit ihrer Sprache einen Kommentar dazu geben: Das Arschloch redet schon wieder [WG1, Idinger]

Aus dieser an eine Verschwörungstheorie erinnernden Sicht wird der Anspruch an mehrsprachige SchülerInnen abgeleitet, sich in der Schule ausschließlich des Deutschen zu bedienen.

Die beiden Schülerinnen dieses Gymnasiums, die ich interviewte, erzählen Unterschiedliches zum Thema ethnische Gruppenbildung. Birgül bestätigt die Sicht ihrer Lehrerinnen und berichtet von Abgrenzungen zwischen den »deutschen« und »türkischen« Schülerinnen, Cemile hingegen setzt sich vor allem von »türkischen« Mitschülerinnen in scharfen Worten ab.[5] Nach meinen eigenen Beobachtungen in der Pausenhalle gibt es zahlreiche Schülerinnen, die sich einmal in türkischsprachigen Gruppen aufhalten, ein anderes Mal ihre Unterhaltungen auf Deutsch führen. Nachdem mir von einigen Lehrerinnen im Zusammenhang mit „typisch türkischem“ Abgrenzungsverhalten vier Schülerinnen namentlich genannt werden, die ich in Cemiles Kursen kennenlerne, beobachte ich, dass sie gewöhnlich die Pausen gemeinsam verbringen und häufig Türkisch miteinander sprechen. Mir fällt auf, dass diese vier im Unterricht zurückhaltend sind und sich so gut wie nicht von sich aus zu Wort melden, überdies ein Zufall ist, weiß ich selbstverständlich nicht, aber ich bekomme durch diese Beobachtung die Idee, dass das muntere, bisweilen aber auch ruppige Klima der Schule Schülerinnen mit ruhigerem Temperament oder z.B. auch Schüchterne dazu animieren kann, sich zusammenzuschließen und gemeinsam zu versuchen, den lebhaften Auseinandersetzungen zu entgehen.

Des Weiteren hebe sich, wie mir einhellig in allen Gesprächen mit dem Kollegium berichtet wird, die Gruppe der »türkischen« Schülerinnen durch ihr Lebenswerk von anderen ab. Einzelne Sujets dieser Auffassung werden im nächsten Kapitel eingehend

beleuchtet, hier seien nur die grundlegenden Differenzannahmen grob skizziert: Zum einen lassen sich die Eigenschaften, die als Besonderheit dieser Schülerinnengruppe geschildert werden, der Modernitätsdifferenz-Hypothese zuordnen. Demnach kommen sie aus einer „türkischen Agrarkultur [6] und pflegten Traditionen, die mit Lebensstilen der hiesigen Gesellschaft nicht vereinbar seien. Zum anderen lassen sich die an diesen Schülerinnen hervorgehobenen Eigenschaften der Kulturdifferenz-Hypothese zuordnen. Hierzu gehören vor allem Beschreibungen von Gender-Praktiken, die der Annahme eines Kulturkonflikts »türkischer« Mädchen folgen und einen Kontrast zwischen egalitären »deutschen« Geschlechterbeziehungen und »türkischer« Männerherrschaft und Frauenunterdrückung betonen. Dass sich in der Migration Kulturvermischungen und -neuschöpfungen entwickeln, wird in den Interviews, die ich führte, nicht in Betracht gezogen.

Als einziger thematisiert der Abteilungsleiter Herr John im Interview neben Kultur- und Modernitätsdifferenzannahmen auch sozialstrukturelle Faktoren. So hält er das gültige deutsche Staatsbürgerschaftsrecht für eine falsche Politik gegenüber MigrantInnen. Es entstünde eine soziale „Position da in der Mitte“, einerseits identifizierten sich um Integration bemühte MigrantInnen mit dem „Lebensraum hier“, andererseits würde ihnen die soziale Zugehörigkeit verweigert.

In Bezug auf das Abitur an einem deutschen Gymnasium werden kulturelle Besonderheiten, die an »türkischen« Schülerinnen beobachtet werden, im Kollegium einhellig als Bildungshindernis angesehen. Komplementär dazu wird mir mehrfach berichtet, an dieser Schule erfolgreiche »türkische« Schülerinnen zeichneten sich dadurch aus, dass sie sich aus dem kulturellen Kontext ihrer Familie gelöst und der „deutschen Kultur“ angepasst hätten.

Schulerfolg allochthoner Schülerinnen

Wie in der Einleitung dieses Schulporträts bereits erwähnt, scheitern an diesem Gymnasium überproportional viele Schülerinnen aus eingewanderten Familien. Über dieses Problem wird im Kollegium eine intensive Debatte geführt. Zu Anfang meines Aufenthalts findet eine pädagogische Jahreskonferenz statt, auf der über Leistungsschwierigkeiten allochthoner Schülerinnen diskutiert und über Lösungsmöglichkeiten beraten wird. Man ist sich im Kollegium weitgehend in der Bestandsaufnahme einig, dass das Zahlenverhältnis von autochthonen und allochthonen Schülerinnen problematisch sei und dass durch einen hohen Anteil Allochthoner das Unterrichtsniveau eines Gymnasiums gefährdet werde. Das Problem der Schule bestehe darin, dass viele »türkische« Schülerinnen an das WG1 kommen, die zwar die formalen Voraussetzungen für das Gymnasium mitbringen, aber absehbar nun an den Lernanforderungen scheiterten, das Hauptproblem seien mangelnde Deutschkenntnisse. Die Schülerinnen wären in der Sekundarstufe I an einer Real- oder Gesamtschule nicht ausreichend auf die sprachlichen Anforderungen der gymnasialen Oberstufe vorbereitet worden. Über die Frage, wie mit dem Problem umzugehen sei, ist zum Zeitpunkt meines Aufenthalts noch kein Konsens erzielt worden. Eine Gruppe plädiert für verstärkte Förderung leistungsschwacher Schülerinnen, eine andere dagegen für Selektion.

Herr John wünscht sich, dass besonders die Deutschlehrerinnen ein Konzept entwickelten „wie Normenschwäche im Deutschen behoben werden kann“. Dazu müssten aber zunächst von der Schulbehörde mehr Lehrerstunden zur Verfügung gestellt werden. Falls diese bewilligt würden, hat er bereits ein Konzept, wie grundsätzlich eine Förderung »türkischer« Schülerinnen gestaltet werden könnte. Um förderbedürftige Schülerinnen frühzeitig zu erkennen, möchte er eine

„Zwischenversetzung“ einführen, die bereits nach dem ersten Schulhalbjahr erfolgt. Mit Tests solle überprüft werden, ob Schülerinnen die Leistungsvoraussetzungen für das zweite Halbjahr erworben haben. Ebenso seien Eingangstests für ihn denkbar, in denen überprüft werden solle, ob Schülerinnen über „Grundqualifikationen für die elfte Klasse“ verfügen. Welche Fähigkeiten er für solche Grundqualifikationen hält, führt er nicht aus, ebenso wenig, wie diese zu testen seien. Allerdings strebe er nicht an, solche Prüfungen dazu zu benutzen, um ungeeignete Schülerinnen wieder „abzuschulen“. Stattdessen möchte er einen „Förderzug“ einrichten, der unterhalb der elften Klasse angesiedelt ist und in dem nicht das gesamte Fächerspektrum angetan werden, sondern eine gezielte Förderung in den Bereichen stattfindet, die den Schülerinnen Schwierigkeiten bereiten und die auch auf andere Fächer ausstrahlen, dies sei insbesondere Deutschunterricht. Das Ziel des „Förderzuges“ bestehe darin, Schülerinnen zu befähigen, später die Vorstufe[7] zu schaffen.

Im Moment seien der Schule die Hände gebunden. Sie habe Schülerinnen, die ohne zusätzliche Förderung chancenlos seien, könne diese aber nur entweder „ins Nichts schicken“ oder ihnen anraten, privaten Nachhilfeunterricht zu nehmen, zu dessen Finanzierung müssten allerdings die meisten der betreffenden Schülerinnen noch mehr Jobs übernehmen und kämen dadurch wieder nicht zu ihren Schularbeiten. Herr John hält es für grundsätzlich falsch, das Problem schlechter Lernvoraussetzungen zu individualisieren:

J: Und unserer Meinung nach ist das Defizit dann auch nicht nur privat auszugleichen, das ist ja doch sehr häufig ein schulstrukturelles Defizit, was auftaucht. Und wir finden uns jetzt einfach dafür verantwortlich, das auch in diesem Rahmen aufzuarbeiten, und wir können diese Beratung nur erfolgreich durchführen, wenn wir gleichzeitig Auffangkurse anbieten und sagen: Wir schulen dich nicht einfach auf die Straße ab, sondern wir schulen dich um in eine für dich passendere Förderung, die dir dann den Anschluss eben auch bietet. [WG 1, John]

Von einem solchen Förderangebot erhofft sich Herr John neben einer Lösung der Schwellenprobleme beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe, dass »türkische« Schülerinnen sich aus ihren Migrantenkulturen lösen. Die Erfahrungen dieser Schule mit erfolgreichen Schülerinnen habe gezeigt, dass eine solche Hoffnung berechtigt sei:

J: Wir haben hier selten den Fall, dass solche Schülerinnen hervorgebracht werden, die dennoch ihr Ghettoverhalten beibehalten. Immer dann, wenn sie diesen Schritt schaffen und auch sprachlich den Anschluß gewinnen, gehen sie auch den ganzen Schritt auf die andere Seite hinüber. [WG1, John]

Wenn eine Begleiterscheinung des Bildungserfolgs ist, dass Schülerinnen „den ganzen Schritt auf die andere Seite hinüber“ unternehmen, liegt der Umkehrschluss nahe, dass die hohe Quote der an diesem Gymnasium Scheiternden unter den »türkischen« SchülerInnen daraus resultiert, dass diese sich kulturelle und sprachliche Eigenheiten bewahren, die von ihren Lehrerinnen als Bildungshindernisse bewertet werden.

Herr Idinger favorisiert einen anderen Vorschlag als den Förderzug. Auch er sieht »türkische« Schülerinnen als Problemgruppe und schlägt vor, dass neu an das Gymnasium kommende Schülerinnen geprüft werden, ob sie bereits über notwendige

Kompetenzen für die Oberstufe verfügen. Wenn Defizite festgestellt würden, sollten den Schülerinnen Lernmodule an die Hand gegeben werden, mit denen sie sich im Selbststudium das von der Schule vorausgesetzte Eingangsniveau erarbeiten könnten. Für das Fach Englisch liege bereits ein entsprechendes Lernangebot vor, für die Fächer Mathematik und Deutsch müsse ein solches Konzept noch ausgearbeitet werden.

Den betreffenden Schülerinnen seien die besonderen Arbeitsanstrengungen mit Lernmodulen neben ihren normalen Schularbeiten abzuverlangen. Wer es nicht schaffe, müsse eben die Klasse wiederholen, schon jetzt berate er seine Kolleginnen in diesem Sinne:

Id: Ich bin ja in allen Konferenzen immer Vorsitzender, und ich sage immer: Gib die Fünf, habe kein Scheinmitleid, ne? (WG1, Iddinger)

Die Lehrerinnen sollten aus Herrn Iddingers Sicht in ihren Unterrichtsstunden nicht mehr auf besondere Lernvoraussetzungen »türkischer« Schülerinnen eingehen, denn damit vergraule die Schule die noch verbliebenen »deutschen« Schülerinnen. Zugespitzt formuliert Herr Iddinger, die Lehrerinnen sollten mit ihrem Unterricht „weitermachen als wenn die Krankenschwestern da wären“, nur so könne das einem Gymnasium angemessene Unterrichtsniveau aufrechterhalten werden.

Innerhalb des Kollegiums wird aber auch die Position vertreten, dass Schülerinnen mit Schwierigkeiten im Deutschen die Schule wieder verlassen sollten, z.B. von Frau Conrad, Cemiles Spanischlehrerin:

C: Auf jeden Fall gerade bei den Ausländern, ob das Mädchen oder Jungen sind, gerade diejenigen die sprachliche Probleme haben, dass man sie in eine andere Richtung schickt, denn da sind sie zum Scheitern verurteilt hier an einem deutschen Gymnasium automatisch. Die schaffen es nicht. [WG1, Conrad]

Der Schulleiter, Herr Gabler, weist auf ein Dilemma hin, in dem die Schule in ihrer Diskussion um Förderung oder Selektion leistungsschwacher SchülerInnen steckt. Einerseits dürfe sie nicht zu viele Schülerinnen scheitern lassen, um ihren eigenen Bestand nicht aufs Spiel zu setzen, andererseits sei das Unterrichtsniveau bedroht, wenn die Schule diese Schülerinnen behält. Als Schulleiter habe er im Kollegium durchgesetzt, dass man sich lieber von Schülerinnen trenne, als das Niveau zu gefährden. Sonst bekäme man ein „Gammelabitur“^[8], das die Schülerinnen nicht angemessen auf ihr späteres Studium oder ihre Ausbildung vorbereite.

G: Das Schwierige ist ja, das gilt auch nicht nur für unsere Schule, sondern für alle Gymnasien, dass jeder Lehrer weiß, dass von Schülerzahlen ja auch der eigene Arbeitsplatz irgendwie abhängig ist und Umsetzungen oder Einstellungen oder so etwas. Und auf der einen Seite möchte man die Schüler gerne hier behalten, auf der anderen Seite sagt man, wir können aber nicht zu sehr im Niveau heruntergehen.

I: Mhm

G: Und da habe ich eigentlich wohl sehr deutlich in dieser Schule durchgesetzt, dass wir auf Niveauabsenkungen nicht einsteigen wollen.

I: Was sich ja dann auch beim Ergebnis von zwanzig Prozent von nicht Durchgekommenen bei der Konferenz jetzt zeigt.

G: *Ja. [WG1, Gabler]*

Fine Gemeinsamkeit aller Vorschläge im Kollegium des WG1 zur Förderung »türkischer« Schülerinnen besteht in dem Ziel, die gewohnte Routine der Schule wiederherzustellen.

Fußnoten:

[1] So finden auch einige der Interviews in Büros dieser KollegInnen statt.

[2] s. Weber, M. (2003). Kap. III.3: Porträts der interviewten Schülerinnen

[3] WG1, John-1

[4] Das in jedem Schulbesuch vorgesehene Interview über die Schulentwicklung mit der Schulleitung führte ich mit Herrn John, dem Abteilungsleiter der gymnasialen Oberstufe. Während ich mit ihm in seinem Büro sprach, kam der Oberstufenkoordinator, Herr Idinger in den Raum. Herr John stellte uns einander vor, und Herr Idinger fragte mich, ob ich ihn nicht auch interviewen wolle, er könne zu meiner Studie beitragen. Dieses Angebot nahm ich gern an, und wir verabredeten uns einige Tage später. So kann ich jetzt für dieses Schulporträt auf zwei Interviews mit der Schulleitung zurückgreifen

[5] WG1, John

[6] s. Weber, M. (2003). Kap. III.3: Porträts der interviewten Schülerinnen

[7] elfte Jahrgangsstufe an der gymnasialen Oberstufe

[8] WG1, Gabler-2

Literaturangabe:

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

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Weber, M.: Umgang mit Differenz in unterschiedlichen Schultypen der gymnasialen Oberstufe – Wirtschaftsgymnasium 1 (Birgüls und Cemiles Schule)

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//weber_wg1_ofas.pdf, Datum des letzten Zugriffs 15.03.2016