

Almut Küppers

Sabancı Universität, Istanbul & Goethe Universität, Frankfurt

## **Ist der Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell? Migrantensprachen und ihr Bildungspotenzial in transnationalen Bildungskonzepten am Beispiel von Türkisch als Fremdsprache**

### **Prolog „Wie Osterhasen im Wald“**

Es ist Dienstagnachmittag an irgendeiner Grundschule in irgendeinem Bundesland in Deutschland.<sup>1</sup> Während die Kinder im Klassenraum gegenüber Arabischunterricht haben, versammeln sich im Raum 5B Kinder des 2. Jahrgangs, die von ihren Eltern für den türkischen Herkunftssprachenunterricht (HU) angemeldet wurden. Es sind ca. 15 Jungen und Mädchen und es herrscht eine hörbare Geschäftigkeit. Etliche Kinder unterhalten sich, lachen, einige sind von ihren Plätzen aufgestanden. Der Lehrer, Herr Gül, steht in der Mitte des Raumes und unterhält sich mit einem Schüler. Die Atmosphäre scheint ungezwungen, fast locker – bis sich Herr Gül lauthals zu Wort meldet und die Kinder auf Türkisch um Ruhe bittet und sie ermahnt, auf ihren Plätzen sitzenzubleiben. Ein paar Jungen reagieren nicht auf die Anweisungen, Herr Gül wird lauter. Die Jungen kichern und setzen sich widerwillig auf ihre Plätze, sie sollen an ihren Arbeitsblättern weiterarbeiten. Lustlos wackelt Levent auf seinem Stuhl hin und her, als sich Herr Gül umdreht, fliegt eine Papierkugel durch den Raum. Sie landet am Kopf eines Mädchens, woraufhin Herr Gül sich zu Levent umdreht. Schon schießt die nächste Papierkugel durch den Raum. Herr Gül explodiert und hält eine Standpauke auf

<sup>1</sup> Diese Unterrichtsstunde hat im Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts an einer Grundschule in Deutschland stattgefunden; die Gespräche und das Interview mit der HU-Lehrkraft haben ebenfalls stattgefunden. Zum Zwecke der Anonymisierung werden hier keine weiteren Kontextangaben gemacht. Die Beobachtungen sollen lediglich einen exemplarischen aber authentischen Einblick liefern über den Ablauf einer beliebigen HU-Stunde und die Befindlichkeiten derjenigen, die daran teilnehmen. Sie können selbstverständlich nicht generalisiert werden.

Türkisch. Für kurze Zeit ist es ruhig im Klassenraum, die Schüler<sup>2</sup> arbeiten weiter lustlos an ihren Arbeitsblättern: auf der einen Seite soll ein Kreuzworträtsel gelöst werden, die Erläuterungen sind als Bilder zu Begriffen wie *kitap, muz, kedi, çiçek* dargestellt. Auf der Rückseite des Arbeitsblattes ist ein Text von Nasreddin Hoca mit Inhaltsfragen zu bearbeiten. Einige Schüler und Schülerinnen, die an ihren Arbeitsblättern arbeiten, versuchen in Gruppenarbeit das Kreuzworträtsel zu lösen. Für einige Schüler geht es nur darum, die Informationen von den MitschülerInnen zusammenzutragen. So auch zwei Jungen, die mir erklären, dass sie nicht wissen, warum sie überhaupt im Türkischunterricht sind. Alexis sagt, „Ich fühl mich hier wie der Osterhase im Wald, ich habe keine Ahnung warum ich hier bin, ich kann gar kein Türkisch“. Sein Kumpel Can stimmt ein, „ich kann auch kein Türkisch. Aber das ist der Fehler meiner Mutter, sie hat es uns nicht beigebracht. Mein Stiefvater ist auch Türke, der hat seinen Kindern beigebracht Türkisch zu sprechen. Deswegen ist es auch ein bisschen der Fehler meiner Mutter, sie kann ja Türkisch, aber sie hat es uns nicht beigebracht.“ Die beiden Freunde stammen jeweils aus binationalen Partnerschaften. Alexis Mutter ist griechischer Abstammung, sein Vater türkisch – und Cans Mutter ist türkischstämmig, sein Vater hingegen Deutscher. Die beiden Freunde besuchen den türkischen Herkunftssprachenunterricht äußerst widerwillig, sie haben beide das Gefühl, dass es eigentlich ein Unterricht ist für Kinder, die Türkisch sprechen können. Beide fühlen sich hier verloren „wie der Osterhase“ im Wald, weil der Unterricht sprachliche Kompetenzen voraussetzt, die sie in ihren Familien gar nicht lernen konnten. Und anders als Levent, dessen kommunikative Kompetenzen im Türkischen so sind, dass er Konflikte und Ärger mit dem Türkischlehrer sprachlich aushandeln kann, können Can und Alexis dem Unterrichtsgeschehen überhaupt nur dann folgen, wenn sie Hilfe von Mitschülern bekommen. Wie jetzt beim Zusammentragen der Ergebnisse für das Kreuzworträtsel. Ein paar einzelne Wörter kennen sie inzwischen, aber das Alphabet oder richtig lesen gelernt auf Türkisch haben sie nicht. Der Unterricht ist meistens langweilig, erklären sie und ergänzen offenherzig, dass sie wie viele andere auch einfach oft gar nicht daran teilnehmen, sondern schwänzen. Stattdessen sitzen sie lieber in einer Ecke auf dem großen Schulgelände oder verstecken sich in den Büschen. „Keiner kommt hier übrigens gerne hier!“ behauptet Can. Funda vom Tisch gegenüber nickt zustimmend mit dem Kopf.

2 Im Verlauf des Textes werden weibliche und männliche Formen für Lehrerinnen, Schüler oder FreundInnen beliebig variiert; es sind damit stets beide Geschlechtsformen gemeint. Lediglich in Zitaten werden die tatsächlich geäußerten Formen verwendet.

Der Herkunftssprachenunterricht hat es schwer im deutschen Schulsystem. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Organisationsformen aufgrund des föderalen Bildungssystems – mal steht er unter Aufsicht der Bildungsbehörden eines Bundeslandes, mal wird er über die Generalkonsulate organisiert, die aus den Herkunftsländern Lehrkräfte entsenden (vgl. Küppers, Şimşek & Schroeder 2016). Damit verbunden ist häufig eine fehlende Integration des HU in den Stundentafeln der Schulen, was bedeutet, dass er als fünftes Rad am Wagen irgendwie mitgeschleift wird. Diese Marginalisierung zeigt sich am geringen Status des Faches sowie – im wahrsten Sinne des Wortes – an seiner Randstellung außerhalb des Stundenplanes – meistens am Nachmittag. Der oben skizzierte Einblick in eine exemplarische HU-Stunde zeigt die Verlorenheit derjenigen, die an ihm teilnehmen (müssen). Diese Verlorenheit findet ihre Entsprechung aber auch häufig bei denjenigen, die ihn leiten – den HU-Lehrkräften. Ein Gespräch mit Herrn Gül illustriert dies: Er arbeitet als sogenannter „Konsulatslehrer“ und ist vom türkischen Staat in ein deutsches Bundesland entsandt worden. Ein Einweisungs- oder Fortbildungsprogramm hat es weder von Konsulatsseite noch von Seiten der Schulbehörde in dem Bundesland gegeben. Herr Gül beklagt außerdem ein fehlendes Curriculum für den HU sowie ein fehlendes Textbuch, er sei im Grunde genommen komplett auf sich alleine gestellt. Seine Hauptaufgabe definiert er wie folgt: „den türkischen SchülerInnen zu helfen“. Die Schulen, an denen er HU anbietet, hat er sich selbst gesucht und ist dabei nach dem Prinzip vorgegangen, „meinen Leuten helfe ich zuerst“. Da er selbst mit zwei Jahren mit seinen Eltern nach Deutschland kam und bis zur achten Klasse hier zur Schule gegangen ist, ist ihm das deutsche Schulsystem zumindest nicht ganz unbekannt. „Viele Witze und Späße, die die Schüler machen, kenne ich noch“. Herr Gül hat also weder einen Ansprechpartner im türkischen Konsulat noch fühlt er sich den Schulen als Dienstherrn verpflichtet. An der Schule von Can, Funda und Alexis gibt er in allen vier Jahrgängen HU – an Konferenzen nimmt er aber nicht teil und an Betreuungsaufgaben oder Aufsichten beteiligt er sich nur unwillig oder gar nicht. „Das muss ich ja nicht machen, das kann die Schule nicht von mir erwarten“. Es gab den Versuch von Absprachen mit der Klassenlehrerin der ersten Klasse, die aber an didaktisch-methodischen Diskrepanzen über die Art der Alphabetisierung gescheitert sind. Für das nächste Schuljahr hat er sich eine Schule in einem Stadtteil gesucht, an der viele Kinder von Landsleuten aus seiner türkischen Heimatstadt beschult werden. Ein Gefühl der Loyalität hat Herr Gül im Grunde eher zu seinen Schülern als zur Institution entwickelt, in der der HU stattfindet. Gleichwohl ist das Verhältnis zu den Lernenden nicht ungetrübt, denn „das mit dem Unterricht klappt nicht“. Er beklagt sich nicht nur über das fehlende Textbuch, den fehlenden Lehrplan, die Disziplinlosigkeit, die einige der Kinder

zeigen, sondern auch über mangelndes Interesse und schlechtes Türkisch. An der Grundschule von Cem, Alexis und Funda nehmen etwa 60–70 Kinder am HU teil, die meisten mit „schlechtem, bis sehr schlechtem“ Türkisch, weil schon die Eltern gar kein richtiges Türkisch in ihrer Kindheit in Deutschland gelernt hätten. „Maximal sechs bis sieben Kinder dieser Schule sprechen wirklich schönes (Istanbul-)Türkisch, das ist aber wirklich die Ausnahme“. Trotz dieser unbefriedigenden Unterrichtssituation betrachtet Herr Gül seine Situation noch als vergleichsweise günstig. Er hat schließlich Deutsch als Fremdsprache in Istanbul studiert und als Grundschullehrer an verschiedenen Schulen in der Türkei gearbeitet. Weil sein Deutsch gut ist („aber es ist nicht wirklich gut“), kann er seine Schüler verstehen. Zudem kennt er sich in Deutschland und mit dessen Schulsystem relativ gut aus. Schlimmer seien seine vier Freunde dran, die alle als Englischlehrer aus der Türkei in ein Bundesland entsandt wurden, um dort Türkisch zu unterrichten. Diese waren noch nie vorher in Deutschland und könnten auch kein einziges Wort Deutsch, womit sie keine Chance hätten, die Kinder zu verstehen, die noch dazu Umgangssprache sprächen. Wie man Türkisch unterrichtet, haben allerdings alle fünf nicht studiert. Und wie man eine Fremdsprache in einer extrem heterogenen Lernergruppe auf Grundschulniveau unterrichtet, war ebenfalls nicht Bestandteil des Studiums, das die fünf Kommilitonen auf das Unterrichten in sogenannten „Lise“, also den Gymnasien in der Türkei vorbereitet hat.

An diesem Beispiel lässt sich ablesen, dass der HU vielfach von der Eigeninitiative der Lehrkräfte lebt, die häufig weder hinreichend auf ihre Aufgaben vorbereitet sind, noch eine entsprechende Ausbildung besitzen und deren institutionelle Anbindung an die Institution, in der der Unterricht stattfindet, eher lose und unverbindlich ist, während die didaktisch-methodischen Anforderungen hingegen aufgrund der schlechten Materialsituation und hohen Differenzierungsleistungen enorm sind. Küppers, Schroeder und Gülbeyaz (2014: 12) kommen in ihrer Analyse der Situation des türkischen HU in Deutschland zu dem Schluss, dass *„Turkish instruction in Germany is not based on modern evidence-based teaching methodology but exists as a mélange of various teaching approaches based on individual experience and random local developments – some very promising, some less so“*.

### Einleitung<sup>3</sup>

Vor dem Hintergrund der vorangestellten Vignette wird in diesem Beitrag gefragt, ob der Herkunftssprachenunterricht nicht ein unzeitgemäßes Auslaufmodell ist,

<sup>3</sup> Dieser Text entspricht in weiten Teilen dem Beitrag „Das Potenzial von Migrantensprachen für die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte am Beispiel Türkisch als

dessen Etikett lediglich Verwirrung stiftet und zur Ethnisierung der Lernenden führt, die wie Can und Alexis daran teilnehmen. Denn die Schüler und Schülerinnen, die in Deutschland den türkischen Herkunftssprachenunterricht besuchen kommen mehrheitlich aus Hamburg und München, Duisburg und Offenbach und nicht aus der Türkei. Hier werden die gebürtigen Offenbacher und Münchner Kinder in den Augen vieler MitschülerInnen und Lehrkräfte zu „Türken“ – obgleich sie das selbst so nicht empfinden und die Sprache zum Teil schlecht, zum Teil gar nicht beherrschen. Die Verbannung des Türkischunterrichts in die herkunftssprachliche Ecke scheint vielmehr in eine bildungspolitische Sackgasse geführt zu haben. Nicht zuletzt diese nach außen verweisende Semantik hat dazu geführt, dass der Herkunftssprachenunterricht in Deutschland sich nur in wenigen Bundesländern wie NRW zu einem eigenständigen, dem Fremdsprachenunterricht gleichwertigen Unterrichtsfach entwickeln konnte mit entsprechender Ausbildung als Fakultas in der universitären Lehrerbildung. Insgesamt sieht die Situation des Türkischunterrichts im staatlichen deutschen Schulsystem hingegen deprimierend aus: Die zurückgehenden Lernerzahlen, eine unzureichende Material- und Lehrpersonalsituation, in etlichen Bundesländern lediglich „Anhängsel“ ohne Status aufgrund der fehlenden Integration des Faches in die Curricula/Studentafeln der Schulen und Zeugnisse der Lerner, und zum Teil nicht vorhandene oder veraltete didaktische Ansätze (vgl. Küppers, Şimşek & Schroeder 2015; Schroeder & Küppers 2016) sind Indikatoren für einen dringend notwendigen, sprachpolitischen Richtungswechsel. Die Erkenntnisse aus der hier vorgestellten Studie liefern Argumente dafür, Türkisch als eine der großen Migrantensprachen in Europa zu einer vollwertigen Fremdsprache auszubauen, mit einer grundständigen Lehrerausbildung zu versorgen und sie im Kanon der modernen Fremdsprachen zu etablieren.

Mehrsprachigkeit ist in Einwanderungsgesellschaften ebenso normal wie im Alltag der Schüler und Schülerinnen. Auf die Frage, wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Einwanderungsgesellschaften jedoch als Bildungsressource genutzt werden kann, gibt es allerdings erst wenige pädagogisch-didaktische Antworten. Vor dem Hintergrund der curricularen Verankerung des Türkischunterrichtes im Bundesland Niedersachsen wird im Folgenden eine von der Mercator-Stiftung geförderte ethnographische Studie vorgestellt, die an einer Grundschule mit bilingualem deutsch-türkischen Programm in Hannover durchgeführt wurde (vgl. Küppers & Yağmur 2014 sowie Küppers 2016). Türkisch als *Community*

*Language* im Einzugsgebiet dieser Schule erfährt durch die Integration in das bilinguale Programm eine Wertschätzung, die ihr in der deutschen Gesellschaft ansonsten nur selten zuteilwird. Die Schule wirkt außerdem Segregationstendenzen im deutschen Schulsystem (vgl. Morris-Lange et al. 2013) entgegen und ist somit ein Lern-Ort, an dem Bildungschancen gerechter verteilt werden können. Am Beispiel dieser Schule wird das Potenzial transnationaler Bildungskonzepte diskutiert, um zu zeigen, dass Mehrsprachigkeit ein Wachstumsfaktor sein kann, von dem sowohl Individuen als auch die Gesellschaft profitieren können (vgl. Küppers & Bozdağ 2015).

Der Schulentwicklungsprozess der Albert-Schweitzer-Schule, der in diesem Beitrag beschrieben wird, dokumentiert eine beispielhafte Initiative transnationaler Bildungsarbeit. Die bemerkenswerte Grundschule in Hannover verkehrt den defizitären Blick auf Migrantenkinder<sup>4</sup> ins Gegenteil (vgl. Albrecht 2016). Das, was die Kinder und ihre Familien an sprachlichen und kulturellen Schätzen mitbringen, wird hier nicht als Problem, sondern grundsätzlich als Bereicherung betrachtet.<sup>5</sup> Einzigartig in seiner Art in Deutschland ist das deutsch-türkische bilinguale Sprachenprogramm. Der Ansatz, Türkischunterricht nicht nur für Türkisch sprechende Kinder anzubieten, sondern ihn zu öffnen für alle Kinder und Türkisch gleichzeitig auch als eine Arbeitssprache in Lernbereichen wie Kunst, Musik oder Sachunterricht einzusetzen, stellte die Initialzündung für den erfolgreichen Schulentwicklungsprozess dar. Vor zwölf Jahren noch wurde die Schule als „Türkenschule“ bezeichnet – im Sommer 2014 war sie die einzige Grundschule in der Endauswahl um den Deutschen Schulpreis.<sup>6</sup>

4 Der Begriff „Migrantenkinder“ ist ebenso problematisch wie die Verwendung von Begriffen wie „Migrantensprachen“, „Zweitsprache“ oder „Familiensprache“, weil klare Etikettierungen aufgrund der Komplexität von Mehrsprachigkeit unter den Bedingungen von Migration und Globalisierung kaum mehr möglich sind. Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte, die z.B. der zweiten oder auch dritten Generation angehören, besitzen in der Regel deutsche Pässe und sind deutsche Staatsbürger und keine Migranten, sprechen aber häufig zu Hause eine „Migrantensprache“. Vgl. zur Diskussion auch Fußnote 3 in Schroeder und Küppers (2016).

5 Vgl. dazu die überarbeiteten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur *Interkulturellen Bildung und Erziehung* vom 05.12.2013, die einen solchen Paradigmenwechsel mittlerweile festgeschrieben haben.

6 Vgl. <http://www.albert-schweitzer-schule-hannover.de/ueber-uns/auszeichnungen/>. Zugegriffen: 18. Januar 2016.

## Die Studie „Exploring multilingual landscapes“

Die erkenntnisleitende Fragestellung in der vorliegenden Fallstudie<sup>7</sup> war folgende: „Welche sozial-kulturellen Wirkungen sind zu beobachten, wenn eine stark stigmatisierte Migrantensprache wie Türkisch zu Bildungszwecken eingesetzt und damit aufgewertet wird?“ Dadurch, dass das bilinguale Programm auf eine *Bottom-up*-Initiative von Eltern zurückgeht, die von der Schulleitung positiv aufgenommen und unterstützt und vom gesamten Kollegium getragen und schließlich implementiert wurde, ist es besonders aufschlussreich, die Erfolgsfaktoren zu untersuchen sowie die besonderen Bedingungen, unter denen diese Schule arbeitet(e). Ziel der Studie war es, ein möglichst facettenreiches Bild von den Interaktionen, Prozessen und Routinen an dieser Schule zu zeichnen und allen wichtigen Akteuren im Feld eine Stimme zu verleihen. Mit seiner vertikalen Ausrichtung ist dieses Projekt damit explizit auch als Ergänzung zu den großen horizontalen Leistungsstudien wie PISA und TIMSS zu verstehen. Cummins (2013, 2014; ebenso Norton 2013) verweist auf die enorme Bedeutung von Studien, die Aspekte der Identitätsaushandlung auf Unterrichtsebene sowie Strukturen gesellschaftlicher Machtverhältnisse in Bildungskontexten im Zusammenhang mit Migrantensprachen in den Blick nehmen. Dass diese Aspekte im Bereich der Bildungsplanung und der *Policy*-Entwicklung bislang so gut wie keine Berücksichtigung fänden, sei angesichts der umfangreichen Forschungserkenntnisse aus der angewandten Linguistik, der Fremd- und Zweitsprachen-Erwerbsforschung sowie der Theoriebildung im Bereich des interkulturellen Lernens und dessen Wirkung auf Identitätsentwicklungen nicht nachvollziehbar (vgl. Cummins 2014: 6). Vor diesem Hintergrund ist die Hannover-Studie eingebettet in einen *Linguistic-Landscape*-Ansatz, der nach Blommaert (2013) die Performativität von Sprache als Sprechen anerkennt:

*“Speech is language-in-society, that is, an active notion and one that deeply situates language in a web of relations of power, a dynamics of availability and accessibility, a situatedness of single acts vis-à-vis larger social and historical patterns such as genres and traditions. Speech*

<sup>7</sup> Die Studie wurde über ein Mercator-IPC Fellowship am Istanbul Policy Center durchgeführt, einem europäischen Think Tank in Istanbul, Karaköy, mit institutioneller Anbindung an die Sabancı University und Förderung durch die Stiftung Mercator in Essen. Die Datenerhebung fand im akademischen Jahr 2013/14 statt. Siehe auch: <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/fellow/almut-kuppers/>. Ein englischsprachiger Zwischenbericht dokumentiert den Schulentwicklungsprozess detaillierter und ist online zugänglich unter <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/why-multilingual-matters-alternative-change-agents-in-language-education-policy/>.

*is language in which people have made investments – social, cultural, political, individual-emotional ones. It is also language brought under social control [...] marked by extreme cleavages and inequalities in repertoires and opportunities.* (Blommaert & Jie 2011: 8 mit Verweis auf Hymes 1996)

Durchgeführt wurden die Forschungsarbeiten in Hymes' Verständnis eines empirischen Monitoring-Prozesses, wobei ethnografische Forschung als „soziale Handlung“ verstanden wird, was die Wirkungen der Forschenden im Forschungsprozess nicht negiert, sondern im Gegenteil Kooperation und *sharing knowledge* als wichtige Bestandteile im Feld und bei der Berichterstellung anerkennt (vgl. Van der Aa & Blommaert 2011: 324). Eine Reihe von qualitativen Erhebungsmethoden wie die teilnehmende Beobachtung und Fokusinterviews wurde verwendet, um sich behutsam den Interaktionen der Akteure im Feld zu nähern und sie zu beschreiben sowie die sozial-kulturellen Wirkungen des bilingualen CLIL-Programmes der Schule zu erheben und mögliche Veränderungen von Haltungen und Selbstwahrnehmung zu dokumentieren. CLIL steht für *Content and Language Integrated Learning* und hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem pädagogischen Aushängeschild auf europäischer Ebene entwickelt – mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit und europäische Integration zu fördern (vgl. Eurydice 2005; Breidbach & Viebrock 2013). Derzeit fördern CLIL-Programme jedoch häufig additive schulische Mehrsprachigkeit unter monolingualen Lernenden, die nicht selten eine Leistungselite innerhalb einer Schulgemeinde, aber auch der Gesellschaft darstellen (vgl. Küppers & Trautmann 2013). Die am häufigsten verwendete Sprache in CLIL-Programmen ist zudem Englisch. CLIL hat die Dominanz der englischen Sprache im europäischen Kontext weiter untermauert und dazu geführt, dass Mehrsprachigkeit von der Übermacht des Englischen mittlerweile bedroht ist (vgl. House 2003; Extra & Yağmur 2012; Extra et al. 2013). In empirischen Studien wird der Erfolg von CLIL-Programmen zudem meist anhand der Parameter „akademische Leistungen“ sowie „sprachliche Kompetenzen“ gemessen. In dieser Studie hingegen steht Türkisch als eine Migrantensprache im Mittelpunkt der Forschung, und der Erfolg des CLIL-Programmes an der Albert-Schweitzer-Schule wird gemessen an den Wirkungen im sozial-kulturellen Bereich.

### **Kontext Super-diversity und Urbanität**

Hannover ist die Hauptstadt Niedersachsens und mit seinen 520.000 Einwohnern eine der kleineren unter den 15 größten Städten Deutschlands. Einige bekannte deutsche Unternehmen und Industriebetriebe, wie z.B. Continental, Bahlson, Hanomag, Pelikan oder VW, haben in der Umgebung von Hannover ihren Ursprung, der Region Deutschlands, in der angeblich das beste (Hoch-)Deutsch



gesprochen wird. Täglich wird Hannover internationaler, der Zuzug an Menschen mit internationalen Wurzeln ist beachtlich und etwa 25% aller Hannoveraner haben laut Sozialbericht Hannover (SBH 2013) einen sogenannten Migrationshintergrund.<sup>8</sup> Die größte Gruppe bilden dabei Menschen aus der Türkei (5%), gefolgt von denen mit russischen und polnischen Wurzeln (zusammen 9%). Die Anzahl der Einwohner, die in Hannover Türkisch sprechen, ist aufgrund des Erhebungsmerkmals „Nationalität“ kaum zu ermitteln und dürfte deutlich höher liegen als 5%. Der Sozialbericht Hannover weist darüber hinaus einen deutlichen Trend zur doppelten Staatsbürgerschaft aus; es wird vermutet, dass in unmittelbar bevorstehender Zukunft die Mehrheit der Hannoveraner zwei Pässe besitzen wird (SBH 2013: 5). Damit ist Hannover eine wahrhaft internationale Stadt, die durch Arbeitsmigration seit langer Zeit schon mehrsprachig und multikulturell ist.

Der Stadtteil Linden, in dem die Albert-Schweitzer-Schule liegt, ist ein ehemaliges Arbeiterviertel. Die hier ansässigen Arbeiter waren z.B. bei Hanomag oder Continental beschäftigt.<sup>9</sup> In diesem Stadtteil fanden in den Nachkriegsjahren auch die ersten Arbeitsmigranten billigen Wohnraum. Während sich im Norden des Stadtteils vor allem türkeistämmige Arbeiter und ihre Familien niederließen, was der Nachbarschaft den Spitznamen „Klein-Istanbul“ einbrachte, leben im Süden des Stadtteils viele spanische Familien. Aufgrund der günstigen Mieten sind später auch Studierende gerne nach Linden gezogen. Laut Sozialbericht gehört Linden zu einem der ärmsten Stadtteile in Hannover. Mehr Familien als im Durchschnitt sind arm, es leben hier mehr Alleinerziehende, mehr Familien mit einer Migrationsgeschichte und mehr Kinder als sonst sind übergewichtig. Aufgrund der multikulturellen Atmosphäre im Stadtteil und des lebensbejahenden kreativen Spirits wird Linden zunehmend attraktiv für Mittelschichtfamilien. Tatsächlich versprüht der Stadtteil den Charme eines Berliner Kiezes mit seinen vielen Cafés, Kneipen und Musikbars, von denen etliche Sitzgelegenheiten im öffentlichen Raum und in den Fußgängerbereichen anbieten. Das Aufkommen an Fahrradfahrern ist hoch, und etliche der grauen Wohnblocks und Mehrfamilienhäuser wurden mit Straßenkunst oder Graffiti verschönert. Die Restaurants bieten eine bunte Vielfalt an Menüs, von chinesisch bis afghanisch oder syrisch, von gutbürgerlicher deutscher Küche bis zum Italiener. Bioläden sind im Stadtteil ebenso

<sup>8</sup> Vgl. <http://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Landeshauptstadt-Hannover/Verwaltung/FB-Soziales/Sozialberichterstattung-und-Analysen/Sozialbericht-2013>. Zugegriffen: 15. Januar 2016.

<sup>9</sup> Vgl. R. Schunk. Umfassender Wandel. De-Industrialisierung, Sanierung und Modernisierung als gesellschaftlicher Prozess. In *Geschichten aus der Lindener Geschichte* (3). Hannover: Otto Brenner Akademie, 5–6.

zu finden wie Boutiquen, Lifestyle-Läden, Weinhändler und Fahrradwerkstätten. Trotz der bunten Vielfalt – dominiert wird Linden von einer türkischen Note. Es gibt zahlreiche türkeistämmige Gemüsehändler, Schreibwarenläden, Bäckereien, Metzger, Restaurants, Döner-Take-Aways, Kioske, Teegärten oder Friseure und selbstverständlich auch Handy- und Telekommunikationsläden.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal ist die sprachliche Vielfalt in Linden, die im öffentlichen Raum von der türkischen Sprache gemeinsam mit der deutschen dominiert wird. Türkisch ist überall zu hören, an etlichen Geschäften und Läden zu sehen und auf Plakaten, Aushängen oder Klingelschildern zu lesen, an den Kiosken gibt es türkischsprachige Zeitungen und Zeitschriften. Auffällig ist zudem die Freude der lokalen Händler an Codemixing. Ein Friseursalon, der von einer türkeistämmigen Besitzerin betrieben wird, heißt z.B. „Wellkamm“, eine Wortschöpfung aus dem englischen „well“ und dem deutschen „Kamm“ verschmolzen zum englischen Willkommensgruß. Die Preisliste auf dem Angebotsplakat des Ladens ist größtenteils auf Deutsch verfasst. Allerdings gibt es ein besonderes Angebot, dass auf Türkisch einen extra Frisierraum für Kopftuch tragende Frauen anpreist. Wie in vielen urbanen Zentren der Welt ist Vielfalt in Linden ein dynamischer Faktor, denn lokale Kreativität und Innovationslust führen dazu, dass sich die Sprachen, Kulturen und Lebensweisen der Menschen, die hier leben, gegenseitig bereichern und jenseits von Sprachgrenzen, Grammatikregeln und nationalen Standards mischen.

### **Eine „Türkenschule“ in einer mehrsprachigen Nachbarschaft**

Lange Zeit war die Albert-Schweitzer-Schule mitten im Stadtteil Linden angesiedelt, in unmittelbarer Nachbarschaft einer türkischen Bäckerei, eines türkischen Handy-Ladens und eines türkischen Gemüseladens. Im Gegensatz zum schönen alten Backsteinhaus,<sup>10</sup> in dem die Schule über viele Jahrzehnte untergebracht war, stand ihr Ruf. Sie wurde als „Türkenschule“ bezeichnet. Das schlechte Image der Schule führte zur Abwanderung der deutschen Mittelschichtfamilien, die ihre Kinder mithilfe unterschiedlicher Strategien reihenweise von der Schule abmeldeten. Es kam sogar zu „Massentaufen“ kurz vor den Einschulungsfristen, denn so konnten die Kinder an der nahe liegenden katholischen Schule angemeldet werden.<sup>11</sup>

10 Vor ca. drei Jahren ist die Schule an den Rand des Einzugsgebietes umgezogen und zwar in das Gebäude einer ehemals weiterführenden Schule mit großzügigem Außen-  
gelände.

11 So berichtete die Pfarrerin der evangelischen Gemeinde in einem Gespräch im Juli 2014.

Bis zu einem Drittel aller Kinder eines Jahrgangs wurden nicht an der Albert-Schweitzer-Schule eingeschult – das entsprach laut den Meldeunterlagen häufig aber zu fast 100% der Anzahl von Kindern aus deutschen Mittelschichtfamilien im Einzugsgebiet. In ihren schlechtesten Zeiten war die Schule somit fast komplett segregiert – wurde fast ausschließlich von den Kindern besucht, deren Eltern einst nach Deutschland eingewandert waren. Die größte Gruppe unter ihnen waren die Kinder, deren Vorfahren aus der Türkei eingewandert waren. Selbst türkeistämmige Eltern mit höherem Bildungsniveau meldeten ihre Kinder nicht an der Schule an aus Angst, sie würden dort zu viel Türkisch sprechen und nicht genügend Deutsch lernen. Weitverbreitet ist eine doppelte Rationalisierung unter den Eltern, die ihre Kinder abmeldeten: Einerseits seien die Kinder hoher Gewalt auf dem Schulgelände ausgesetzt, und andererseits würden ihre Lernpotenziale in einem solchen problematischen Umfeld nicht ausreichend gefördert werden können. Die Schule war in einem Teufelskreis gefangen. Mit zunehmender Segregation wurde sie nicht nur unattraktiver für die Familien in der Nachbarschaft, sondern auch für die Lehrerinnen und Lehrer sowie das übrige Personal.

### **Schulleitung, Eltern und Schüler als Akteure im Schulentwicklungsprozess**

In den folgenden Abschnitten kommen einige der wichtigen Akteure der Albert-Schweitzer-Schule zu Wort. In ethnografischen Vignetten werden ihre Motive beleuchtet und ihre Perspektiven beschrieben. So wird ein Bild vom Schulentwicklungsprozess nachgezeichnet, und die Bedeutung der Akteure im Feld für die Veränderungsprozesse von unten herausgearbeitet.

„Ich wusste, es würde nicht einfach werden. Aber dass es so schlimm war, hatte ich nicht gedacht“, erinnert sich Beatrix Albrecht, die den Mut besaß, die vakante Stelle als Schulleiterin an der berüchtigten Stadtteilschule um die Jahrtausendwende anzutreten. „Als ich die Schule übernahm, war Schulentwicklung noch nicht wirklich erfunden“, erläutert sie die Motive, warum sie sich für diese neue Aufgabe überhaupt interessiert hatte, „das mehrsprachige, multikulturelle Einzugsgebiet der Schule faszinierte mich.“ Sie war gerade aus Ungarn zurückgekehrt, wo sie für mehrere Jahre unterrichtet und Mehrsprachigkeit als etwas Positives und Bereicherndes erlebt hatte. Nachdem sie sich der dramatischen Situation an der Schule bewusst geworden war, entschied sie sich, das Kind beim Namen zu nennen und die Probleme in der Öffentlichkeit nicht mehr weiter herunterzuspielen. „Auch für die Lehrerinnen und Lehrer war die Situation untragbar geworden. Ihre tägliche Arbeit war so anstrengend und wurde nie geschätzt. Stattdessen wurden sie für die Misere verantwortlich gemacht und die

Kinder aus der Schule abgemeldet.“ Sie entwickelte eine doppelte Strategie, um die Lernbedingungen für die Kinder erträglicher zu machen. Das größte Problem war das schlechte Image der Schule, das musste unbedingt verbessert werden. „Es gab diese Vorstellung, dass die Gewalt an unserer Schule unglaublich sein musste. Aber das ist ein Vorurteil. Sie war so wie an allen Schulen, das Übliche, kleine Taschengeld-Erpressungen und hier und da eine Rauferei.“ Und damit verbunden war die Erkenntnis, dass die SchülerInnen an dieser Schule kaum eine Chance hatten, erfolgreich zu sein. „Ich fragte mich immer wieder: Was ist das Besondere an unseren Kindern? Was haben sie für Potenziale? Und wie können wir dieses Potenzial im Unterricht fördern?“

Ein glücklicher Umstand löste dann einen beeindruckenden Schulentwicklungsprozess aus. Von einigen der wenigen verbliebenen deutschen Familien wurde während eines Elternabends die Frage gestellt, ob ihre Kinder auch am Herkunftssprachenunterricht teilnehmen könnten, um die Sprache zu lernen, die so viele Kinder in der Nachbarschaft sprächen. Diese Idee wurde nicht etwa als „verrückt“ verworfen, sondern landete in der Schulleitung auf fruchtbarem Boden und wurde mit engagierten KollegInnen erst zu einer freiwilligen AG entwickelt, dann aber zu einem offiziellen CLIL-Programm ausgebaut. Nicht vergessen darf man, dass diese Initiative in der Zeit nach Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studien ihren Ursprung hatte. In ganz Deutschland wurde öffentlich hitzig darüber diskutiert, warum eines der vermeintlich besten Schulsysteme der Welt so schockierend schlecht abgeschnitten hatte, und schnell war auch ein Erklärungsansatz gefunden: die vielen „Ausländerkinder“ und ihre schlechten Lesekompetenzen (vgl. Ammermüller et al. 2005). Als Konsequenz aus dem PISA-Schock wurde diesen Kindern mehr Unterstützung beim Deutschlernen verordnet, und insgesamt gab es eine starke Tendenz in etlichen Bundesländern, Investitionen in den Herkunftssprachenunterricht zu kürzen (vgl. Faas 2014; Schroeder & Küppers 2016). Gegen diesen allgemeinen Trend wurde an der Albert-Schweitzer-Schule eine schon fast abenteuerlich anmutende Idee umgesetzt: Türkischunterricht – auch für deutsche Kinder!

Mit viel Selbstbewusstsein und trotz der zum Teil heftigen negativen Reaktionen – vor allem aus dem lokalen politischen Establishment und bundesweit über das Internet – wurde ein Programm implementiert, das Türkisch nicht weiter marginalisierte, sondern stattdessen in der Studentafel integrierte und damit aufwertete. In der Absicht, das ramponierte Image der Schule zu verbessern und außerdem das neue bilinguale Programm vorzustellen, wendete sich die Schule gezielt an die Öffentlichkeit und lud die Presse zu Konferenzen ein. „Das bilinguale Programm bekam in den Medien viel Aufmerksamkeit [...], aber viele Menschen

konnten nicht verstehen, warum gerade so eine exotische Sprache wie Türkisch in den Stundenplan integriert werden sollte“, erinnert sich die Schulleiterin, die sich sicher war, dass ihre Schule viel besser war als ihr Ruf. Viel Überzeugungsarbeit musste geleistet werden, mit etlichen Eltern wurden persönliche Gespräche geführt, und keine Familie konnte ihr Kind ohne ein ausführliches Gespräch über die Motive einfach abmelden. „Ich versuchte die Mittelschichtfamilien wieder an Bord zu holen, und ich sprach auch mit den Eltern, die am Rande der Gesellschaft standen. Ich musste beide überzeugen, denn wir brauchten beide.“ Die größte Herausforderung bestand darin zu vermitteln, dass das bilinguale Türkischprogramm ein interessantes Angebot sowohl für die Mittelschichtkinder als auch die Kinder aus den armen Türkisch sprechenden Familien war.

### **Strukturelle Veränderungen für mehr Bildungsgerechtigkeit**

Als bald darauf deutlich wurde, dass das bilinguale Programm einer anderen Struktur bedurfte, begann der Ausbau der Schule zu einer Ganztagschule. Später wurden außerdem Hausaufgaben abgeschafft sowie ein offener Schulbeginn mit selbst gesteuertem Lernen als erster Lernblock implementiert. All diese strukturellen Veränderungen haben entscheidend dazu beigetragen, das Sprachenprogramm nachhaltiger zu gestalten. Aber dazu war ein langer Atem notwendig, denn es hieß, alle Beteiligten auf den oftmals frustrierenden Weg der Schulentwicklung mitzunehmen. Befragt nach der Quelle für die Energien, die notwendig sind, um einen solchen Prozess anzubahnen und gegen viele Widerstände durchzusetzen, verweist die Schulleiterin auf ihre Unzufriedenheit mit der Bildungspolitik: „Ich hatte einfach genug davon, wie sich das politische Establishment stets an den Bedürfnissen der Mittel- und Oberschicht orientiert mit seinen Programmen und Entscheidungen – für Kinder, die das über ihre Elternhäuser ohnehin mitbekommen.“ Sie fährt fort: „Bildungsplaner und Politiker können oder wollen einfach nicht verstehen, dass unsere Kinder hier andere Bedürfnisse haben.“ Ihrer Ansicht nach fängt die Bildungsungerechtigkeit in den Elternhäusern der Kinder an. „Scheinbar nehmen die Verantwortlichen an, dass alle Kinder das gleiche Unterstützungssystem zu Hause vorfinden – dies ist aber bei einer wachsenden Gruppe von Kindern gerade nicht der Fall. Diese Kinder rennen im bestehenden System immer hinterher und müssen unter ihren Möglichkeiten bleiben.“ Energisch verweist Beatrix Albrecht auf die notwendige Schlussfolgerung: „Also mussten wir hier in Linden einen anderen Weg gehen“, was ihren Worten zufolge aber keineswegs bedeutet, die Standards und Anforderungen zu senken, sondern es hieß: Aufräumen mit einigen vermeintlich unverrückbaren Säulen, auf denen das deutsche Schulsystem ruht. Beispielhaft führt sie die Hausaufgaben an, die

an der Albert-Schweitzer-Schule nach langen und kontrovers geführten Diskussionen abgeschafft wurden. Zwei gewichtige Argumente führt sie dafür ins Feld: 1) permanente Demütigungen häufig der Kinder aus armen und/oder mehrsprachigen Familien mit Einwanderungsgeschichte und 2) Ineffizienz.

Kinder, die in armen Verhältnissen aufwachsen – und das bedeutet häufig auch mehrsprachig –, können im Unterricht nicht mithalten mit denen, die sich auf Eltern verlassen können, die zu Hause als gut ausgebildete Hilfslehrer fungieren. Eltern, die nach Deutschland immigriert sind, sprechen oft selbst kaum oder noch nicht ausreichend Deutsch, um die Hausaufgaben zu verstehen. Sie haben das Schulsystem selbst nicht durchlaufen, können die Anforderungen und Ziele schlecht einschätzen. Und in tragischen und traurigen Fällen gibt es leider auch Eltern, die sich aus unterschiedlichen Gründen für die Entwicklung ihrer Kinder nicht interessieren. Das zweite Argument war die Ineffizienz. Beatrix Albrecht resümiert: „Wir haben die Wirkung der Hausaufgaben untersucht und gemessen auf der Grundlage der Zeit, die unsere KollegInnen damit verbringen, sie zu kontrollieren und sich mit ihnen zu beschäftigen. Das Ergebnis war ein Desaster!“ Viel Unterrichtszeit geht verloren, wenn Hausaufgaben kontrolliert werden müssen, vor allem auch für die Administration von nicht gemachten Hausaufgaben. Darüber hinaus leidet auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis enorm, wenn die Wahrnehmungen stark über das ständige „Rumgezacker“ mit den Hausaufgaben beeinflusst werden. Denn der Eindruck der LehrerInnen über „gute“ oder „schlechte“ Schüler wird nicht nur über die Qualität der Leistungen beeinflusst, sondern ebenfalls über die subtilen Nebeneffekte des Ärgers, den man mit schlampig oder nicht gemachten Hausaufgaben hat. Ab dem Moment, in dem der Ganztagsbetrieb<sup>12</sup> an der Schule mit einer Kernzeit von 8 bis 15 Uhr umgesetzt wurde, „waren die Hausaufgaben fällig“, erzählt Beatrix Albrecht, „sie wurden durch den SeGeL-Ansatz ersetzt, also durch selbst gesteuertes Lernen, was mit ausgebildetem Personal durchgeführt wird.“ Eine weitere wichtige strukturelle Änderung war die Abschaffung des festen Unterrichtsbeginns um 8 Uhr und die Einführung eines offenen Beginns ab 7.45 Uhr mit einer Phase selbst gesteuertem Lernen im ersten Block des Tages. Denn nicht nur auf dem Feld der Hausaufgaben werden immer wieder kleine Kämpfe ausgefochten und Demütigungen erlebt, auch das

12 Derzeit gibt es ein mit dem Unterricht und Schulbetrieb verzahntes Betreuungsangebot mit einem Betreuungszeitraum von 7 bis 17 Uhr an der Schule. Die Leitung der Betreuung sowie die Mitarbeiter der Jugendhilfe, die ebenfalls im Schulgebäude untergebracht sind, werden als Teil eines Schulmanagement-Teams verstanden, das sich zu regelmäßigen Sitzungen trifft.

Zuspätkommen beeinflusst die Wahrnehmung der Lehrer von Schülern – aber auch die Wahrnehmungen der Schüler untereinander.

## Identitätsaushandlungen im Unterricht

Alle genannten Strukturmaßnahmen, in die das bilinguale Sprachenprogramm der Schule eingebettet ist, dienen nicht nur dazu Bildungsprozesse individueller und damit nachhaltiger zu gestalten, sondern sie wirken hinein in den subtilen Bereich der Identitätsaushandlungen auf Unterrichtsebene und verändern so auch die Wahrnehmungen der SchülerInnen untereinander, und das heißt in Bourdieus Sinne, sie beeinflussen auch die bestehenden Machtverhältnisse im Sozialgefüge (vgl. Bourdieu 2001). Durch die Einrichtung des Ganztagschulbetriebes mit offenem Unterrichtsbeginn und die Abschaffung der Hausaufgaben sowie die Implementierung des SeGeL-Ansatzes ist die Albert-Schweitzer-Schule dem Ziel einer bildungsgerechteren Schule ein gutes Stück näher gekommen. Hausaufgaben sind in Bourdieus Sinne immer auch ein effizientes Instrument, um die Wirkung symbolischen Kapitals der herrschenden Eliten im Prozess der sozialen und kulturellen Reproduktion zu verstärken. Mit anderen Worten, Hausaufgaben abzuschaffen, bedeutet den Einfluss der Eltern, der weit in die Klassenräume hineinreicht und auf Bildungsprozesse einwirkt, massiv zu beschneiden. Durch den Wegfall der gemeinsamen Hausaufgabenkontrolle im Unterricht fehlt zudem die Arena, in der vor allen Dingen die Kinder der Mittelschichtfamilien glänzen können – mit qualitativ hochwertigen Ergebnissen, Texten und Resultaten, bei denen die Eltern nicht selten „ihre Finger im Spiel haben“, also beteiligt sind in Form von Hilfestellungen und Kontrollen unterschiedlichster Art. Für die Kinder der Albert-Schweitzer-Schule ist kaum mehr sichtbar, welche Klassenkameraden in den Augen der LehrerInnen „gut“ oder „schlecht“ sind, weil es ein öffentliches Bloßstellen wegen nicht erledigter Hausaufgaben oder Zuspätkommens nicht mehr gibt. Für die Kinder aus den ärmeren Familien fallen damit zugleich schmerzhafteste Demütigungserfahrungen weg, wenn sie nicht mehr getadelt werden für die Konsequenzen eines Alltags, den sie kaum beeinflussen können: Wenn Familien in existenziellen Notsituationen leben, Eltern sich streiten oder getrennt leben, wenn zu Hause Gewalt herrscht, wenn Arbeitslosigkeit, Alkoholabhängigkeit oder Krankheiten das Leben bestimmen, dann ist das Augenmerk der Familien nicht maßgeblich auf Optimierung des Bildungserfolgs ihrer Kinder gerichtet. Viele Kinder, die die Albert-Schweitzer-Schule besuchen, leben in Realitäten, in denen sie schon früh lernen müssen, Verantwortung zu übernehmen für sich selbst und ihre schulischen Leistungen, für jüngere Geschwister und zum Teil sogar für erwachsene Familienmitglieder. Sich an der Schule gut aufgehoben zu fühlen, wenn

das Zuhause kaum emotionale Stabilität oder stimulierende Anregungen bietet, ist für die Identitätsentwicklung vieler Kinder von großer Bedeutung.

### **Identitätserfahrungen im Türkischunterricht**

An der Albert-Schweitzer-Schule wird seit ca. zehn Jahren Türkischunterricht in Form eines bilingualen Programmes angeboten. Das Programm ist mittlerweile etabliert und wird vor allem von Mittelschichtfamilien nachgefragt. 40% der Familien in der Schulgemeinde haben eine türkische Migrationsgeschichte, unter diesen Eltern ist das bilinguale Angebot weniger bekannt und wird zum Teil auch mit dem türkischen Herkunftssprachenangebot verwechselt, für das sie ihre Kinder zusätzlich anmelden können. Aufgrund der Personalsituation können pro Jahrgang maximal zwei von vier Klassen als „Bili-Klassen“ eingerichtet werden. Während der Klassenverteilungskonferenzen wird sehr genau auf eine ausgewogene Mischung in allen vier Klassen geachtet, um die Bili-Klassen nicht zu leistungsstarken „Eliteklassen“ werden zu lassen. Grundsätzlich werden alle Schüler und Schülerinnen in den Bili-Klassen immer gemeinsam unterrichtet; es findet keine Differenzierung nach sprachlichen Kompetenzen statt, wohl aber eine Förderung nach individuellen Lernbedürfnissen in unterschiedlichen Lernbereichen.

### **Türkisch sprechende Kinder im Türkischunterricht**

Das Türkischprogramm hat an der Albert-Schweitzer-Schule eine Tür aufgestoßen zu einem Raum, in dem sich die Mitglieder der Schulgemeinde auf Augenhöhe begegnen können. Ganz besonders profitieren davon die Kinder der bilingualen Klassen. Zu erleben, dass sich Kinder, die zu Hause vielleicht nur Deutsch und/oder andere Sprachen sprechen, für Türkisch interessieren und Spaß daran haben, die Sprache zu lernen, ist für die Kinder, die in ihren Familien Türkisch sprechen, eine besondere Wertschätzung. Es macht sie stolz und hat positive Auswirkungen auf ihr Selbstbewusstsein, wenn sie aus eigenen Erfahrungen dazu beitragen können, dass ihre Freunde etwas über ihre Familiensprache oder die Türkei lernen. Gleichzeitig vermitteln ihnen die Schule und besonders der Bili-Unterricht Wissen über Sprache, Kultur und das Land ihrer Eltern oder Großeltern. Ein Land, das ihnen selbst häufig kaum bekannt ist, wo sie vielleicht einmal Urlaub gemacht haben. Die positive Wertschätzung der türkischen Sprache und Kultur an der Schule trägt dazu bei, dass sie sich selbstbewusst mit diesem Teil ihrer Identität auseinandersetzen und ihn bejahen können. Identitätsentwicklungen bilingualer deutsch-türkischer Kinder sind somit ganzheitlich möglich, was auch erklärtes Ziel des interkulturellen Bili-Ansatzes der Schule ist. Während der türkische



Sprachunterricht für etliche Türkisch sprechende Kinder zu einer Bühne wird, wo sie sich engagiert und aktiv beteiligen und sich selbst als „leistungsstark“ erleben können, trägt der Einsatz der türkischen Sprache in den Lernbereichen des Sachfachs oder beim Rechnen dazu bei, dass sie einen leichteren Zugang zu den Inhalten finden können. Zwei positive Konsequenzen sind dabei die Folge: Zum einen profitiert der türkische Wortschatz, da die Kinder sich im Bili-Unterricht Sachverhalte auch auf Türkisch erschließen können, denen sie im Elternhaus nicht unbedingt begegnen. Andererseits können positive Rückmeldungen aus dem Türkischunterricht die Lernhaltung insgesamt positiv beeinflussen, was wiederum positive Auswirkungen auf das Lernverhalten in den anderen Fächer haben kann. Schließlich werden die Kinder stets gemeinsam mit den oft leistungsstarken Kindern der Mittelschichtfamilien unterrichtet, denen sie im Türkischunterricht sogar helfen können. Gerade in den Bili-Klassen ist zu beobachten, dass sich Freundschaften über ansonsten häufig trennende Sprachbarrieren hinaus entwickeln (vgl. Albrecht 2016). Mit Freunden gemeinsam einen langen Schultag zu verbringen und sich gelegentlich auch nach der Schule zu treffen, bedeutet, dass die Türkisch sprechenden Kinder viel Zeit mit sprachlichen Vorbildern der deutschen Sprache verbringen und spielerisch und in bedeutungsvollen Interaktionen leichter in die deutsche Sprache hineinwachsen können. Insgesamt können die Türkisch sprechenden Kinder durch den Bili-Unterricht in den folgenden Bereichen profitieren: Selbstbewusstsein, Identitätsentwicklung, türkischer Wortschatz/Türkischkompetenzen, Lerneinstellungen, Leistungsbereitschaft, Freundschaften, Deutschkompetenzen sowie akademische Leistungen. Etliche Kinder der Bili-Klassen entwickeln großes Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten und Leistungen und verlassen die Albert-Schweitzer-Schule mit beeindruckenden Zeugnissen und Gymnasialempfehlungen.<sup>13</sup>

### Deutsch sprechende Kinder im Türkischunterricht

Am Bili-Programm der Albert-Schweitzer-Schule nehmen nicht nur Türkisch sprechende Kinder und Kinder aus sozio-ökonomisch stabilen Mittelschichtfamilien teil, sondern auch Kinder, deren Familien zu Hause andere Sprachen sprechen, wie z.B. Französisch oder Englisch, aber auch Arabisch oder Kurdisch. Im Folgenden wird das Bili-Programm bewusst aus der Perspektive der Kinder

<sup>13</sup> In einem Zeitraum von zehn Jahren sind die Hauptschulempfehlungen am Ende der 4. Klasse von ehemals 52% im Jahr 2005 auf 21% im Jahr 2014 gefallen. Im gleichen Zeitraum stiegen die Empfehlungen für das Gymnasium von ehemals 15% im Jahr 2005 auf 39% im Jahr 2014 (vgl. Küppers & Yağmur 2014: 39).

betrachtet, die zu Hause einsprachig Deutsch aufwachsen, um herauszuarbeiten, wie diese Kinder vom bilingualen Lernangebot profitieren können. Denn als sprachliche Vorbilder sind es gerade die Kinder der Mittelschichtfamilien, die durch Segregationsentwicklungen im Schulsystem den Schulen in sozialen Brennpunkten fernbleiben. Zunächst erleben die Erstklässler in den Bili-Klassen, dass Türkischlernen an der Albert-Schweitzer-Schule normal ist. Dass sie dort eine ziemlich komplizierte neue Sprache lernen können, gehört zum Erleben des Schulalltags dazu und wird somit nicht hinterfragt. Mit Interesse und zum Teil großer Begeisterung lassen sie sich auf diese Lernerfahrungen ein und stellen durchaus fest, dass Türkisch lernen gar nicht so einfach ist. Da Türkisch eine agglutinierende Sprache ist und im Vergleich zur deutschen Sprache strukturell große Unterschiede aufweist, müssen die leistungsfähigen Erstklässler-Gehirne mehr kognitive Mobilisierung betreiben als z.B. im Englischunterricht. Während Englisch lernen aus der Sicht deutscher Muttersprachler durch die strukturelle Verwandtschaft der Sprachen als einfach wahrgenommen wird, bedeutet Türkisch lernen, neue, ungewöhnliche Sprachlernerfahrungen zu machen. Ein Junge aus einer Bili-Klasse bringt ein wesentliches Merkmal der türkischen Sprache folgendermaßen auf den Punkt: „Das muss man sich mal vorstellen, das ist eine Sprache, da gibt es kein *ist!* Da heißt es nämlich: *Bugün cuma*. Und das bedeutet so viel wie: *Heute ist Freitag*. Aber ohne *ist*, also man sagt auf Türkisch nur: *Heute Freitag*.“ Der Türkischunterricht bietet sprachliche Differenzenerfahrungen ganz anderer Art und Möglichkeiten, über Sprachreflexionen Sprachbewusstsein zu entwickeln. Als Sprachbewusstsein (*language awareness*) bezeichnet man allgemein das Wissen über sprachliche Systeme sowie die Verwendung von Sprache, z.B. in den Fertigkeiten des Schreibens, Sprechens oder Lesens (Gnutzmann 2010: 115ff.). Dieses Wissen ist verankert in den Erfahrungen mit den Muttersprachen und kann über die Auseinandersetzung im Sprachunterricht bzw. Fremdsprachenunterricht zur Entfaltung gebracht werden. Es wird allgemein davon ausgegangen, dass erhöhtes Sprachbewusstsein zu einer Verbesserung des Sprachgebrauchs sowie des Sprachlernbewusstseins beiträgt. Darunter versteht man wiederum das Wissen über das Lernen von Sprachen, was auch als *language learning awareness* bezeichnet wird (Gnutzmann 2010: 115ff.). Für die fremdsprachlichen Fächer ist die Feststellung eines Sprachbewusstseins mittlerweile relevant für das Abitur.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Vgl. Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Als ein Kompetenzbereich wird dort unter 2.4 Sprachbewusstheit aufgeführt (S. 21ff.). [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf). Zugegriffen: 15. Januar 2016.

Der positive Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Albert-Schweitzer-Schule im Allgemeinen, die Arbeit im Türkischunterricht im Speziellen und hier besonders auch Sprachreflexionen, die über Sprachvergleiche oder auch durch Übersetzungen angeregt werden, bilden eine wertvolle Grundlage für die Entwicklung dieses Sprachlernbewusstseins. Ein gut entwickeltes Sprachlernbewusstsein gilt wiederum als Voraussetzung für erfolgreiches (lebenslanges Fremd-)Sprachenlernen.

Insgesamt scheinen der Türkischunterricht und die Lernphasen, in denen Türkisch benutzt wird, besonders gut geeignet zu sein für das Erleben von (sprachlichen) Unterschieden als Normalität. Unter den Kindern gibt es viel Verständnis für jeweils anders gelagerte Stärken und auch Lernprobleme. Jede/r braucht in anderen Situationen einmal Hilfe, kann aber auch Hilfestellung leisten, wenn andere sie brauchen. Insofern werden über das Türkischprogramm auch soziale Kompetenzen gefördert und der wechselseitige Respekt nimmt zu. Einsprachige Kinder erleben sich zudem nicht in allen Lernbereichen als Leistungsspitze, und die Wahrscheinlichkeit, dass sie Einsprachigkeit als Überlegenheit erleben, nimmt durch die Konstellationen in den Türkischphasen ab. Über eigene Erfahrungen mit dem Türkischlernen erkennen sie, dass es für ihre Freunde nicht einfach ist, eine so schwere Sprache wie Deutsch zu lernen. Für Kinder, die noch nicht perfekt Deutsch sprechen können, haben sie Verständnis und schauen nicht herab auf Freundinnen, die noch (Aussprache-)Fehler machen. Damit unterstützt der Türkischunterricht Wirkungen, die über das Abschaffen der Hausaufgaben oder die Einführung des offenen Unterrichtsbeginns auf der Ebene der wechselseitigen Wahrnehmungen ebenfalls aufgebrochen werden. Hierarchieunterschiede im Sozialgefüge (*power differences*) können über den Türkischunterricht offenbar weiter ausgeglichen werden.

### Eltern als lokale *Change agents*

Was bewegt Eltern dazu, ihre Kinder in einem bilingualen Programm anzumelden, in dem sie Türkisch lernen? Anders als andere vermeintlich „exotische“ Sprachen wie Japanisch, Chinesisch oder auch Russisch, die als Fremdsprachen-Angebote an Gymnasien etabliert sind und damit curricular geadelt wurden, hat Türkisch an der Sprachenbörse in Deutschland nach wie vor einen äußerst geringen Wert. Türkisch leidet unter dem Imageproblem, die Sprache der armen Migranten zu sein (vgl. dazu auch Schroeder & Küppers 2016). Obgleich etwa drei Millionen Menschen Türkisch in Deutschland sprechen und Türkisch in den urbanen Zentren Deutschlands eine vitale und lebendige Sprache ist, besuchen nur einige zehntausend einen Türkischunterricht. Der ist aber zumeist in der Tradition des „Herkunftssprachenunterrichts“ verwurzelt, überwiegend nicht

in den Stundentafeln der Schulen integriert und trägt eher zur Ethnisierung der Teilnehmer bei (Türkischunterricht für die „Türken“), als dass er von der Gesellschaft – und bislang auch nicht von den staatlichen Bildungsinstitutionen – als eine Bereicherung und Bildungsressource betrachtet wird. Kinder der deutschen Mehrheitsbevölkerung lernen selbstverständlich Englisch, später dann vielleicht Französisch, Spanisch, Italienisch – regional bedingt unter Umständen auch Russisch, Dänisch oder Polnisch, verstärkt auch wieder Latein – aber Türkisch?

Auf lokaler Ebene sind Eltern grundsätzlich eine wichtige Interessensgruppe, die im Kontext von Bildungsinstitutionen Veränderungen bewirken und Bildungsprozesse beeinflussen kann. Im Schulentwicklungsprozess der Albert-Schweitzer-Schule wurden Meinungsführer unter den Eltern von der Schulleitung gezielt angesprochen und waren maßgeblich daran beteiligt, das bilinguale Programm innerhalb der Elternschaft zu propagieren, dafür zu werben und das Programm schlussendlich auch zu einem Erfolg zu machen. In den folgenden Ausführungen kommen zwei Mütter zu Wort, die zu diesen Meinungsführern gerechnet werden können. Beide Familien sind dem liberalen, offenen, alternativen Milieu der akademischen Mittelschicht zuzuordnen und beide Familien haben in der entscheidenden Initialphase des Veränderungsprozesses ihre Kinder am bilingualen Programm der Albert-Schweitzer-Schule angemeldet. Was für einen Wert sehen oder sahen diese Eltern für ihre Kinder im Türkischlernen?

Zunächst einmal musste die Entscheidung für die Albert-Schweitzer-Schule und für das Türkischprogramm im eigenen Freundeskreis stark verteidigt werden, weil die Schule immer noch unter ihrem schlechten Ruf litt, eine Türkenschule zu sein. „Glaubst du nicht, dass zu viele Ausländer auf diese Schule gehen?“ oder „Wie kannst du Tom das nur antun? Da bleibt er doch unter seinen Möglichkeiten“ waren Kommentare, die eine Mutter nach der Schulwahl oft zu hören bekam. Sie erinnert sich, wie schwer es war, andere Eltern von dem Konzept zu überzeugen. „Nein“, erläutert sie, „es ging nicht darum Türkisch zur ersten Sprache in Linden zu machen. Das ist doch Quatsch! Sondern es geht darum, wenn ich etwas über deine Sprache und deine Kultur lerne, dann ist es auch einfacher für dich, dich meiner Sprache und Kultur zu öffnen.“ Offen gibt sie aber auch zu, dass das bilinguale Programm nicht nur mit ihren Erziehungszielen wie Offenheit, Toleranz und Respekt gegenüber Vielfalt in Einklang stand, sondern dass die langen Öffnungszeiten attraktiv waren, und sie und ihr Mann gehofft hatten, in der Bilinguale-Klasse auf die etwas offeneren und reflektierten Eltern zu treffen. Die andere Mutter beschreibt ihre Motive für das bilinguale Programm damit, dass die Schule die nächste in der Nachbarschaft ist und viele Kinder aus den umliegenden Straßen

dort eingeschult werden würden. „Wir wollten einfach, dass Sandra Freundinnen in der Nähe hat.“ Da die Tochter wohl eine Affinität zum Sprachenlernen hat und die Familie nicht frei war von Befürchtungen, Sandra könne sich in der Schule langweilen, war das bilinguale Programm natürlich genau das Richtige, „so eine Art intellektuelle Herausforderung“, wie sie es formuliert. Ähnlich wie Toms Mutter schätzt Sandras Mutter das bilinguale Programm durch damit verbundene Werte wie Toleranz und Offenheit: „Es ist wichtig, dass unsere Kinder andere Sprachen und Kulturen schätzen lernen, die es in Deutschland gibt. Es ist einfach eine Frage des Respektes, und das Türkisch-Programm trägt dazu bei. Denn sie lernen auch: ‚Mensch, es ist gar nicht einfach, so eine schwierige Sprache zu lernen.‘ Dann verstehen sie auch besser, wie schwer es ist für andere Kinder, Deutsch zu lernen. Wenn diese Kinder in Familien groß werden, wo es eben kein perfektes Deutsch gibt, dann sehen sie, ja klar, das ist nicht einfach. Aber sie blicken auf die Kinder nicht herab, die noch nicht perfekt Deutsch können. Denn sie wissen, Türkisch ist mindestens so schwer.“

Befragt danach, ob sich denn die Erwartungen, die sie mit dem bilingualen Programm verbunden hatten, erfüllt haben, antworten beide Mütter positiv. Toms Mutter reflektiert die Erfahrungen beider Söhne und erläutert zufrieden: „Die Jungs haben sicher beide gelernt, dass Vielfalt in unserer Gesellschaft normal ist. Ja, es ist einfach normal für sie, sich mit den türkischen Freunden zu treffen und zu ihnen nach Hause zu gehen. [...] Sie respektieren andere Kulturen.“ Sie erinnert sich lebhaft daran, wie stolz die Söhne aus der Schule nach Hause kamen und aus dem Türkischunterricht berichtet haben und den Eltern erste Vokabeln und Redewendungen beigebracht haben. „Einmal kam Oliver nach Hause und war voller Bewunderung, weil er festgestellt hatte, dass ein Junge Türkisch richtig toll sprechen kann, weil sie es zu Hause sprechen.“ Ein anderes Mal, berichtet sie, habe es zu Beginn des Jahres eine Familiendiskussion über mögliche Ziele für die Sommerferien gegeben. Ihr Mann und sie selbst seien traditionell eher auf Italien und Spanien gebucht, aber dann habe Oliver den Vorschlag gemacht, doch mal in die Türkei zu fahren, denn dort sei es auch sehr schön und es gebe viele Strände und viel Meer. Diese Episode erzählt sie nicht ohne Genugtuung darüber, dass ihr Sohn ihre eigenen eingefahrenen Sichtweisen durch die Anregungen über das bilinguale Programm infrage gestellt und die Urlaubsplanung damit entscheidend bereichert hat.

Beide Mütter verbinden mit dem bilingualen Programm weithin Erwartungen, die dem interkulturellen Lernen zugeschrieben werden können: Offenheit, Toleranz, Respekt sowie Empathie entwickeln und andere nicht in Schubladen stecken, und sehen diese insbesondere durch das Türkischlernen auch erreicht.

## Kinder der Mehrheitsgesellschaft als Botschafter der türkischen Sprache

Anders als bei Politikern, Bildungsplanern, Schulleitern, Eltern oder Lehrern sind die Handlungen der Kinder kaum beeinflusst von Ideologien, Weltanschauungen oder Überzeugungen. Kinder blicken unvoreingenommen in die Welt und beurteilen Menschen danach, wie sie handeln, und weniger danach, wie sie aussehen, wie sie sprechen oder an was sie glauben: „Diversity is done – not seen, heard, or discussed. For small children religious, social, linguistic, or cultural diversity simply does not matter. Diversity is about football, running, playing, having fun, not about being colored or short, Muslim or Christian, Turkish or African or about ‚migration background“ (Küppers & Yağmur 2014: 31). In ähnlicher Art begegnen Kinder Sprachen. Sie kümmern sich nicht um deren Status in der Gesellschaft oder um deren Wert als kulturelles Kapital, sondern sind grundsätzlich neugierig darauf, die Sprachen zu lernen und zu benutzen. An der Albert-Schweitzer-Schule begegnen die Kinder in den Bili-Klassen im Alter von ca. fünf oder sechs Jahren der türkischen Sprache. In den fünf Unterrichtsstunden pro Woche, in denen sie sich mit Türkisch beschäftigen, entwickeln sie eine grundsätzlich positive Haltung zur Sprache und zum Land Türkei und tragen diese Einstellungen nicht nur in ihre Familien, sondern auch in die Gesellschaft, wie die folgenden drei Episoden illustrieren.

Paula aus der zweiten Klasse erzählt z.B. davon, dass ihr Papa ihr abends vor dem Schlafengehen häufig Mathematik-Aufgaben stelle. Seitdem sie Türkisch in der Schule lerne und Paula ihren Eltern stets die neuen Vokabeln beibringe, habe sich jedoch eine neue Routine entwickelt. Für jede Rechenaufgabe, die der Vater ihr stelle, frage sie ihn eine Türkischvokabel ab.

Paulas Freundin Marie erzählt von einer Stunde, in der in beiden Sprachen – Deutsch und Türkisch – Lieblingswörter an der Tafel gesammelt wurden. Alle hätten ihre Lieblingswörter angeschrieben, auch die Lehrerin. Marie müsse von dieser Stunde zu Hause erzählt haben, berichtet die Türkischlehrerin. Ein paar Tage später habe Maries Vater sie nach einem bestimmten Wort gefragt. Dummerweise hätte Marie es aber selbst vergessen und so sei sie am nächsten Tag gleich zu ihrer Lehrerin gerannt, um zu fragen. „Frau Özkan, Frau Özkan, wie heißt denn nochmal das Wort auf Türkisch, dass man für ‚meine Süße‘ benutzen kann?“ Die Türkischlehrerin, die von dieser Geschichte berichtet, hat ihr daraufhin geantwortet: „Das heißt *tatlım*. Aber warum willst du denn das Wort unbedingt wissen?“ Daraufhin habe Marie ihr geantwortet: „Mein Papa will es für meine Mama benutzen!“

Der kleine blonde Erstklässler Jan ist voller Energien und Enthusiasmus. Im Gespräch mit ihm über seine Türkisch-Erfahrungen bricht es erst einmal wie ein Wasserfall aus ihm heraus: Alle türkischen Sätze und Wörter, die ihm gerade einfallen, gibt er zum Besten. Jan ist ein aufgeweckter Junge, dessen Eltern vor der Einschulung einige Befürchtungen hatten, er könnte sich in der Schule vielleicht langweilen. Man riet ihnen zur Bili-Klasse, was sich als ideal herausgestellt hat. Inspiriert saugt Jan im Türkischunterricht neues Wissen auf wie ein Schwamm. Die Türkischlehrerin muss ihm die neuen Vokabeln stets aufschreiben, denn ihn faszinieren die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Alphabete. Jan ist nicht nur neugierig, sondern auch sehr kommunikativ und ohne Scheu. Er erzählt von seinem Friseur, zu dem er schon lange geht. Eines Tages habe er festgestellt, dass Cem, der Friseur, die Sprache spreche, die er in der Schule lerne. Und dann habe er sich einmal schwarzgeärgert, weil er das Wort Schere im Türkischunterricht gelernt hätte, und als er Cem das nächste Mal gesehen habe und es ihm sagen wollte, er es aber vergessen hätte. Auch der Frisör erinnert sich sehr gut daran, als Jan eines Tages wieder in seinem Friseursalon erschien, sich vor ihn hinstellte und stolz verkündete: „Cem, ich kann jetzt auch Türkisch! Ich lerne es in der Schule!“

Für den in Deutschland geborenen Friseurmeister türkeistämmiger Herkunft war das ein eindrucksvolles Erlebnis: „Wow, das war so Hammer! So unglaublich. Der kleine Jan stellt sich da hin und sagt, ich kann jetzt Türkisch! – Wie einer von uns! Ich hätte ihn umarmen und abknutschen können!“ Anschließend habe er ihm alles gesagt, was er in der Schule auf Türkisch gelernt hätte, und es sei beeindruckend gewesen. Er habe ihm daraufhin gesagt, dass seine Aussprache besser sei als die seiner Kinder. Mit diesem Kompliment hat Jan den Friseursalon an diesem Tag sicher einen Kopf größer wieder verlassen. Für Jan selbst war das Ereignis vielleicht nicht mehr als eine kleine Geste des „getting connected“, die aber bei Cem, dem Friseur, eine große emotionale Wirkung hinterlassen hat.

Die positive Einstellung, die Paula, Marie und Jan an der Albert-Schweitzer-Schule zur türkischen Sprache, aber auch zur Mehrsprachigkeit entwickeln können, ist auch auf dem Schulgelände überall greifbar. Im Schulsekretariat wird man mit „Merhaba“ begrüßt, und die Sekretärin schreibt sich kleine Zettelchen, die sie sich an den PC klebt, um die neuen türkischen Redewendungen zu lernen, die ihr die Türkischlehrerinnen und andere Türkisch sprechende Personen zutragen. Es gibt türkische und arabische Aushänge an Wänden, und in den Klassenräumen sind praktische Redewendungen in bis zu zehn Sprachen zu entdecken. In einem Umfeld, in dem Türkisch geschätzt und aufgewertet wird, haben die Kinder keinen Grund, die Sprache abzuwerten. Jans Geschichte ist ein Beispiel dafür, wie das Türkischprogramm Enthusiasmus, Motivation und Neugier freisetzt und ein

aufnahmebereites Erstklässler-Gehirn zusätzlich fordert und damit fördert. An Jans Beispiel ist ein weiterer Aspekt beeindruckend. Jan hat den kommunikativen Wert der türkischen Sprache in der Nachbarschaft entdeckt. Er hat schnell begriffen, dass die Sprache, die er morgens im Unterricht lernt, eine Sprache ist, die er nachmittags auf dem Weg nach Hause benutzen kann. Ohne Scheu und Vorurteile, aber mit viel Selbstbewusstsein macht er sich mit einer Handvoll Redewendungen und Wörtern auf den Weg in die Gesellschaft und beginnt Brücken zu bauen.

### Ausblick und Herausforderungen

Hannover ist keine Megacity wie New York, Buenos Aires oder Istanbul, und dennoch lassen sich auch an den kleineren Großstädten die gleichen Phänomene und Herausforderungen fortschreitender Transnationalisierung und Globalisierung ablesen, wie Zygmunt Bauman (2007: 81ff.) feststellt. Auch im Stadtteil Linden werden die Handlungen der Menschen durch Mobilität und Technisierung zunehmend durch globale Bezüge beeinflusst. Die staatlichen Institutionen haben hingegen weiterhin ein lokales Fundament, und ihre Handlungsspielräume reichen bis zu den Grenzen des nächsten Bundeslandes. Und obgleich sich die großen globalen Städte laut Bauman zu den Müllplätzen für global produzierte Probleme entwickelt haben, sind es gerade die urbanen Zentren, die sich als Laboratorien besonders eignen, um den Umgang mit Vielfalt zu lernen (vgl. Bauman 2007: 92). Wie eine „ganz normale Schule“ ihren problematischen Kontext als lokalen Handlungsspielraum nutzt, um sich den veränderten Realitäten zu stellen, und ein Bildungsangebot entwickelt hat, das nicht nur zum lebendigen multi-ethnischen Stadtteil passt, sondern gleichsam anschlussfähig ist an den transnationalen deutsch-türkischen Bildungsraum, zeigt das Beispiel der Albert-Schweitzer-Schule.

Türkisch als *community language* im Einzugsgebiet der Schule erfährt durch die Integration in das bilinguale Programm der Schule eine Wertschätzung, die ihr in der deutschen Gesellschaft ansonsten nicht zuteilwird. Die Schule begreift die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Schüler- und Elternschaft grundsätzlich als eine wichtige Ressource für die Bildungsarbeit und leistet damit einen enormen Beitrag insbesondere zur interkulturellen Bildung und Öffnung der Schule in die Nachbarschaft sowie zur Verbesserung von sozialer Kohäsion. Während Kindern aus „Migrantenfamilien“ der Zugang zu hochwertiger Bildung und der soziale Aufstieg ermöglicht wird, lernen die Kinder aus den bildungsnahe Mittelschichtfamilien die sprachliche Realität und Vielfalt in Deutschland kennen und werden durch den Türkischunterricht zudem kognitiv gefördert.



Die Albert-Schweitzer-Schule wirkt damit Segregationstendenzen im deutschen Schulsystem entgegen (vgl. Morris-Lange 2013; Barz 2013) und ist ein Lernort, an dem Bildungschancen gerechter verteilt werden können. Durch den Türkischunterricht werden zudem Sprachbarrieren abgebaut und damit eine Tür aufgestoßen zu einem Raum, in dem sich die Menschen dieser Schulgemeinde auf Augenhöhe begegnen und liebgewonnene Klischees über „die anderen“ nicht nur infrage stellen, sondern diese auch über Bord werfen können und Integration somit in mehreren Richtungen stattfinden kann. Gleichzeitig wird mit der Aufwertung der dominanten Migrantensprache im Stadtteil kommuniziert – „Türkisch gehört nach Linden“ und „Türkisch gehört zu dieser Schule“ –, was wiederum den Kindern der Familien, die einst aus der Türkei nach Deutschland immigrierten, die Chance bietet, leichter als vielleicht anderswo in der deutschen Gesellschaft ein Gefühl des Dazugehörens zu entwickeln (*sense of belonging*). Positive Identitätsentwicklungen sind die Folge und durchaus beabsichtigt (vgl. Albrecht 2016).

Insgesamt kann die Albert-Schweitzer-Schule als *best practice*-Beispiel dafür betrachtet werden, wie sich eine Bildungsinstitution auf den Weg gemacht hat und als *grassroots*-Projekt von unten das bislang verkannte Bildungspotenzial einer ansonsten in Deutschland wenig geliebten Migrantensprache erschließt. Trotz vielfach verliehener Preise steht die Schule jedoch vor großen Herausforderungen, denn lokale Projekte leben vom Engagement, der Überzeugung und Ausdauer einzelner Akteure. Lokales Erfahrungswissen gilt es konzeptionell zu verstetigen, möglichst in Zusammenarbeit mit Universitäten oder Lehrerbildungsinstitutionen. Ein zentrales Problem ist die Rekrutierung von entsprechend geschultem Personal für den bilingualen Türkischunterricht, der eine besondere Didaktik der Binnendifferenzierung für fremdsprachliche *und* zweitsprachliche Türkischlerner braucht – diese muss aber weiterentwickelt und fundiert werden. Das Beispiel der Albert-Schweitzer-Schule macht somit einerseits Hoffnung, denn es zeigt sich, dass ein bilingualer Ansatz mit einem Schwerpunkt im Bereich des interkulturellen Lernens nachhaltige Wirkungen gerade im sozial-kulturellen Bereich zeitigen kann. Andererseits ist von der allgemein eher traurigen Situation des Türkischunterrichts in Deutschland, der nach wie vor im Herkunftssprachenunterricht verwurzelt ist und damit ein massives Imageproblem hat, bislang kaum Rückenwind zu erwarten (vgl. auch Schroeder & Küppers 2016).

Zweifellos ist folglich eine Aufwertung des Türkischunterrichts und sein Ausbau zu einer voll entwickelten modernen Fremdsprache eine zentrale und sinnvolle Forderung – insbesondere im Kontext des Rufes nach angemessener Integration der Sprachen der Zuwanderer im deutschen Bildungssystem von Seiten

der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (vgl. Fürstenau 2012). Gleichzeitig wurde in Deutschland in jüngerer Zeit der Ruf nach Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer laut<sup>15</sup> – eine Forderung, die z.B. in Großbritannien als „language across the curriculum“ im Schulsystem seit Jahrzehnten fest verankert ist. Im Kontext beständiger Zuwanderung und globaler und digitaler Mobilität sind etliche nationale Bildungssysteme mithin zu Baustellen geworden, um sich der Herausforderung „local diversity and global connectedness“ zu stellen. Und in einem Bildungssystem, in dem jedes dritte Kind in der Familie eine andere Sprache als Deutsch spricht und schon die Hälfte aller einzuschulenden Erstklässler zuhause ebenfalls andere Familiensprachen sprechen, sollten alle Fächer zur sprachlichen Bildung beitragen. Im Europäischen Kerncurriculum für inklusive Förderung der Bildungssprache wird dieser Forderung Rechnung getragen.<sup>16</sup> In einigen Bundesländern wurden entsprechende strukturelle und curriculare Änderungen z.B. in der Konzeption der grundständigen Lehrerbildung begonnen (z.B. NRW, Niedersachsen); aber auch in der Lehrerfortbildung sind massive Anstrengungen notwendig, um die Grundprinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts in allen akademischen Fächern zu verankern und umzusetzen, damit mehrsprachige Kinder im Fachunterricht die hohe Hürde der Bildungssprache im Fach besser nehmen können.<sup>17</sup> Die Familiensprachen über ein fundiertes fremdsprachliches oder bilinguales Angebot parallel dazu von alltagssprachlichen Kompetenzen in bildungssprachliche zu überführen, würde für den Spracherwerb insgesamt wichtige Synergieeffekte schaffen.

So wird vor dem Hintergrund der wachsenden Anforderungen an sprachliche Bildung und mit einer Fokussierung auf sich rasch vernetzende transnationale Bildungsräume am Beispiel der Albert-Schweitzer-Schule schließlich auch deutlich, welches Bildungspotenzial Migrantensprachen wie Türkisch in Einwanderungsgesellschaften besitzen. Türkischkenntnisse werden in einem transnationalen Kontext zu einem zentralen Bestandteil transkulturellen Kapitals, was zu verstehen ist als Kompetenzen, Einstellungen und Fertigkeiten basierend auf linguistischem

15 Vgl. das Positionspapier zur „Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem“ vom Frühjahr 2016, das auf eine Initiative des Zentrums für Allgemeine Sprachwissenschaft in Berlin zurückgeht und von etlichen Bildungsexperten und Wissenschaftlern unterzeichnet wurde. [http://www.zas-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/Berlin-Brandenburger\\_Positionspapier\\_zu\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.zas-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/Berlin-Brandenburger_Positionspapier_zu_Mehrsprachigkeit.pdf).

16 European core curriculum for teacher education and further training: raise teachers competencies to teach immigrant multilingual pupils <http://www.eucim-te.eu/33737>.

17 Wertvolle Materialien und konkrete Hinweise für die Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts finden sich hier: <http://sprachsensibel.info/>.

und kulturellem Hintergrundwissen für zwei unterschiedliche Kulturräume (vgl. Küppers, Pusch & Uyan Semerci 2016: 6). Damit wird kulturelles Kapital in Bourdieus Sinne nicht nur allgemein erweitert, sondern die Grundlagen geschaffen für aktive Teilhabe und Partizipation in zwei Ländern, in Deutschland und der Türkei. Migrantensprachen wie Arabisch und Türkisch aufzuwerten, als voll etablierte moderne Fremdsprachen für *alle* Lerner der Mehrheitsgesellschaft zu öffnen und in die Curricula der Schulen zu integrieren, erscheint eine wirkungsvolle Möglichkeit, wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den postnationalen Gesellschaften Europas erschlossen werden kann. In transnationalen Bildungskontexten, die auf einer Pädagogik des Respekts basieren und in denen Vielfalt als Norm erlebt werden kann, können junge Menschen mit einem Gefühl des Zugehörigkeit zu mehreren Gemeinschaften und Kulturräumen aufwachsen und sind möglicherweise eher in der Lage, globale Verantwortungen zu entwickeln. Vor dem Hintergrund zunehmender sozialer Zerklüftungen in etlichen Gesellschaften Westeuropas und einer alarmierenden und häufig undifferenzierten Islamkritik entwickeln transnationale Bildungskonzept möglicherweise die notwendige integrative Kraft, um den Lernbedürfnissen gerade männlicher, muslimischer Jugendlicher besser gerecht zu werden – deren junge Psychen in einem selektiven nationalen Schulsystem wie dem deutschen mit Tendenzen zu Segregation und institutioneller Diskriminierung nicht selten stark beschädigt werden.

## Literatur

- Albrecht, Beatrix (2016). Interkulturelle Öffnung durch Mehrsprachigkeit: Die Albert-Schweitzer Grundschule in Hannover-Linden. In Almut Küppers, Barbara Pusch & Pinar Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen*, 163–166. Wiesbaden: VS Springer.
- Ammermüller, Andreas (2005). Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in PISA. *ZEW Discussion Paper No. 05–18*. Verfügbar: <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2005/2908/pdf/dp0518.pdf> (Zugriff am 18. Februar 2016).
- Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid Times. Living in an age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Barz, Heiner, Meral Cerci & Zeynep Demir (2013). *Bildung, Milieu und Migration. Kurzfassung der Zwischenergebnisse 12/2013*. Verfügbar: <http://stiftung-mercator.de/themencluster/integration/studie-bildung-milieu-migration.html> (Zugriff am 18. März 2016).
- Blommart, Jan (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.

- Blommaert, Jan & Dong Jie (2011). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Breidbach, Stephan & Britta Viebrock (Hrsg.) (2013). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cummins, Jim (2014). Language and Identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence-based Instructional Policies. In David Little, Constant Leung & Piet van Avermaet (eds.), *Managing Diversity in Education*, 3–26. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2013). Immigrant Students' Academic Achievement: Understanding the Intersection between Research, Theory and Policy. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 19–41. Münster: Waxmann.
- Eurydice (ed.) (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School. Comparative Study and Country Reports*. Verfügbar: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php) (Zugriff am 15. Juli 2015).
- Extra, Guus & Kutlay Yağmur (eds.) (2012). *Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press/British Council.
- Extra, Guus (2013). *Language Rich Europe. Multilingualism for stable and prosperous societies. Language Rich Europe reviews and recommendations*. Cambridge: Cambridge University Press/British Council.
- Faas, Daniel (2014). Germany after the ‚PISA Shock‘: Revisiting National, European and Multicultural Values in Curriculum and Policy Discourses. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 43–56. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, Sara (Hrsg.) (2012). *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gnutzmann, Claus (2010). Language Awareness. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 115–119. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- House, Juliane (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 556–578.
- Jugend- und Sozialdezernat (Hrsg.) (2013). *Sozialbericht Hannover. Soziale Lagen und soziale Räume*. Hannover: Landeshauptstadt Hannover: Verfügbar: <http://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Landeshauptstadt->

- Hannover/Verwaltung/FB-Soziales/Sozialberichterstattung-und-Analysen/Sozialbericht-2013 (Zugriff am 12. Januar 2015).
- Küppers, Almut & Matthias Trautmann (2013). It's not CLIL that is a success – CLIL students are! Some critical remarks on the current CLIL boom. In Stephan Breidbach & Britta Viebrock (eds.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice*, 285–296. Frankfurt: Peter Lang.
- Küppers, Almut & Kutlay Yağmur (2014). *Why multilingual matters. Alternative change agents in language education policy*. Istanbul: Istanbul Policy Center. Verfügbar: <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/why-multilingual-matters-alternative-change-agents-in-language-education-policy/> (Zugriff am 16. Januar 2016).
- Küppers, Almut, Christoph Schroeder & Isin Işıl Gülbeyaz (2014). *Languages in transition. The situation of Turkish in formal education in Germany*. Policy Brief. Istanbul: Istanbul Policy Center. Verfügbar: <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/languages-in-transition-turkish-in-formal-education-in-germany-analysis-and-perspectives/> (Zugriff am 20. Januar 2016).
- Küppers, Almut & Çiğdem Bozdağ (eds.) (2015). *Doing Diversity in Education through Multilingualism, Media and Mobility*. Istanbul: Istanbul Policy Center. Verfügbar: <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/doing-diversity-in-education-through-multilingualism-media-and-mobility>.
- Küppers, Almut, Barbara Pusch & Pinar Uyan Semerci (2016). *Bildung in transnationalen Räumen / Education in transnational spaces*. Wiesbaden: Springer VS.
- Küppers, Almut, Yazgül Şimşek & Christoph Schroeder (2015). Turkish as a minority language in Germany: aspects of language development and language instruction. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26(1), 29–52.
- Küppers, Almut (2016). Das Potenzial von Migrantensprachen für die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte am Beispiel Türkisch als Fremdsprache. In Almut Küppers, Barbara Pusch & Pinar Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen*, 167–190. Wiesbaden: VS Springer.
- Morris-Lange, Simon, Heike Wendt & Charlotte Wohlfahrt (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verfügbar: <http://www.svr-migration.de/publikationen/segregation-an-deutschen-schulen-ausmass-folgen-und-handlungsempfehlungen-fuer-bessere-bildungschancen/> (Zugriff am 16. März 2016).
- Norton, Bonny (2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013*. Verfügbar: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (Zugriff am 16. Januar 2015).
- Van der Aa, Jef & Jan Blommaert (2011). Ethnographic Monitoring: Hymes's Unfinished Business in Educational Research. *Anthropology & Education* 42(4), 319–334.
- Schroeder, Christoph & Almut Küppers (2016). Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Almut Küppers, Barbara Pusch & Pinar Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen*, 191–212. Wiesbaden: VS Springer.

### **Autoreninformation**

Dr. Almut Küppers ist Fremdsprachenforscherin an der Goethe-Universität Frankfurt und lebt und arbeitet derzeit in Istanbul, wo sie über das Istanbul Policy Center mit der Sabancı University affiliert ist. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind neben der Entwicklung integrativer Ansätze für einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht Aspekte der Mehrsprachigkeit (mit Fokus auf Türkisch als Fremdsprache) und der Didaktik der Sprachen der Migration, transnationale Bildungskonzepte sowie Sprachenpolitik der „Herkunftssprachen“.