

„Wir können nicht mal sagen, was wir fühlen“

SPIEGEL-Report über die Integration ausländischer Schüler am Beispiel Hamburgs

Für 820 000 ausländische Kinder, vorwiegend Türken, ist in bundesdeutschen Schulen die Bildungskatastrophe programmiert: Mehr als die Hälfte scheitert schon am

Hauptschulabschluß. Lückenhafte Deutschkenntnisse isolieren die ausländischen Kinder von ihren deutschen Mitschülern. Die Gettobildung beginnt im Klassenzimmer.

Der rote Klinkerbau unterhalb der Hamburger Köhlbrandbrücke ist schon von weitem als Schule auszumachen: dreigeschossig, Typ preußische Lernfabrik aus der Jahrhundertwende, mit asphaltiertem Schulhof, trist wie ein Parkplatz. Das Gebäude liegt am Rande des Freihafens, in einem öden Sanierungsgebiet; in Sichtweite nur noch ein Wohnblock, abbruchreif, drumherum Werften, Kräne, ein Holzlager und ein Kraftwerk.

Über den ersten Stufen des Eingangsportals prangt der Willkommensgruß „Günaydin“ – Guten Morgen. Die Kritzeleien an den Wänden der Klassenzimmer weisen nicht auf Abba oder AC/DC hin; angepinnt sind Atatürk oder Hacı-

vat und Karagöz. Im Zimmer des Schulleiters hängt nicht der Stadtplan von Hamburg, Landkarten der Türkei überdecken den Putz.

Die 160 Schüler der Grund- und Hauptschule Neuhöfer Damm in Wilhelmsburg, einem Arbeiterviertel am Rande des Hamburger Hafens, sind ausnahmslos Ausländer, wenige Jugoslawen und Araber, vor allem aber Türken. Und so verloren wie zwischen den Hafengebäuden nimmt sich die Schule auch in der westdeutschen Bildungslandschaft aus: Es ist die einzige Lehranstalt in der Bundesrepublik, die seit Jahren nur ausländische Schüler hat.

Ist die „Türkenschule“, wie sie schon genannt wird, eine „Gettoschule“, die ausländische Kinder isoliert statt integriert, oder ist sie „ein bißchen was wie Heimat“, wie die Lehrerin Konstanze Krebs sagt, wo die ausländischen Kinder behutsam auf eine ihnen fremde Umwelt vorbereitet werden?

Der schmucklose Pavillon im Kerngebiet Altonas, einem anderen Arbeiterviertel im Westen Hamburgs, entspricht der Schular-

chitektur der sechziger Jahre: die Betonfassaden in tristem Grau, farbig nur die Fensterrahmen. Der Trubel auf dem Schulhof, das Stimmengewirr in den Klassen hat auch hier fremdländischen Einschlag.

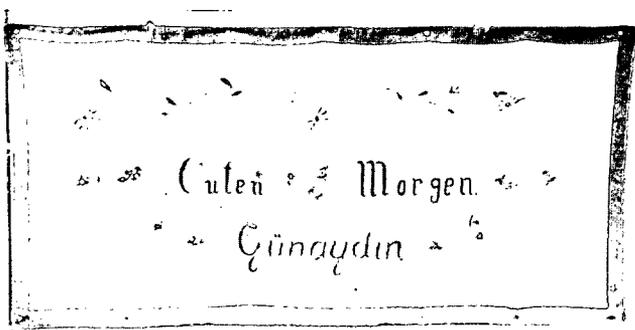
Unter den Schülern der Gesamtschule Altona sind einige hundert Ausländer, vorwiegend Türken. In der Klassenstufe sechs liegt ihr Anteil bei 40 Prozent, im fünften Jahrgang bei 46 Prozent. Im Unterricht sitzen Deutsche und Türken so selbstverständlich nebeneinander, als sei es nie anders gewesen. Die deutschen Schüler lernen türkische Lieder, in einem Neigungskurs spielen Deutsche Saz, ein türkisches Saiteninstrument.

Ist die Gesamtschule ein Beispiel für erfolgreiche Integrationspolitik, die es Deutschen und Ausländern ermöglicht, gemeinsam zu lernen und miteinander zu leben, oder ist sie ein Beispiel für die Überfremdung deutscher Schulen, in denen deutsche Kinder kaum noch zu ihrem Recht kommen und ausländische Mitschüler überfordert werden?

Der Streit ist so alt wie das Problem. Eine schlüssige Antwort, die immer dringlicher wird, steht noch aus.

Einerseits soll die Schule, zu deren Besuch auch ausländische Kinder gesetz-

* In Wilhelmsburg, Neuhöfer Damm.

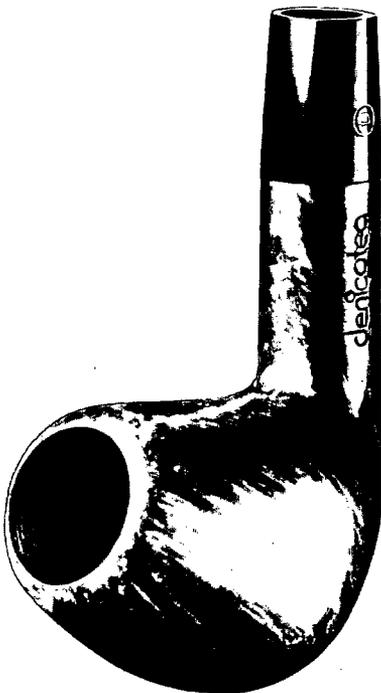


Ausländer-Schule in Hamburg*: Einzugsbereich bis Anatolien



BENT SPECIAL '82

EINES DER VIELEN **SONDERMODELLE** VON DENICOTEA. IN VERSCHIEDENEN HOLZ-QUALITÄTEN. MIT DEM FILTER FÜR **VERNÜNFTIGEN** TABAKGENUSS. ZU BEWUNDERN IM GUTEN **FACHHANDEL**.



denicotea

Denicotea GmbH, Refrath, Postfach 30 01 40,
5060 Bergisch Gladbach 3
Österreich: Franz Zehentner, A-9721 Weissenstein 41
Mit diesem Coupon erhalten Sie kostenlos
eine Denicotea-Raucherfibel. SP 6/82

lich verpflichtet sind, durch gezielten Sprachunterricht dazu beitragen, daß Ausländer rasch in deutsche Klassen integriert und zu einem ordentlichen Schulabschluß geführt werden. Andererseits wissen die Lehrer, daß viele der Türken, Spanier und Jugoslawen über kurz oder lang in ihre Heimatländer zurückkehren, wo sie dann mit Deutsch und Mengenlehre nichts mehr anfangen können.

So bietet denn auch die schulische Praxis ein buntes Durcheinander von tatsächlich auf Integration zielenden Unterrichtsangeboten und, oft heimlichen, nationalen Kleinstschulen, die von den Kultusbehörden stillschweigend geduldet werden. Es gibt Vorbereitungs-klassen und Vorlaufgruppen, Förderkurse und Stützunterricht in Deutsch, muttersprachliche Zusatzstunden, nationale

noch, kann man das nicht Integration nennen“.

Der griechische Biologie-Professor Georgios Tsiakalos wiederum hat „ernsthafte Zweifel“, ob der Unterricht in Regelklassen die „Chancengleichheit sowie optimale intellektuelle und psychische Entwicklung“ der Ausländerkinder sichern kann.

Der Methoden-Streit kann nicht verdecken, daß das Unterrichtsziel – Integration in der Bundesrepublik – oft verfehlt wird. Ausgebildet werden Ausländer, die am Ende weder Deutsch noch ihre Heimatsprache beherrschen, die chancenlos sind bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz.

Obwohl die Einreise ausländischer Arbeitnehmer in die Bundesrepublik stark eingeschränkt wurde, verstärkt sich der Zuzug von Angehörigen, Frauen und



Ausländische, deutsche Schüler im Unterricht*: Ein bißchen Heimat?

Übergangs- und Anfangsklassen – und überall wird letztlich meist doch nur zweisprachige Halbbildung vermittelt.

Wie widersprüchlich sich die Situation allen Beteiligten darbietet – den Kindern, ihren Eltern, den ausländischen und den deutschen Pädagogen –, belegen die unterschiedlichen Auffassungen, die Bildungspolitik zu diesem Thema äußern. Die Berliner CDU-Schulsenatorin Hanna-Renate Laurien hält reine Ausländerklassen in Ballungsgebieten für „unverzichtbar“, zum Wohle der Deutschen. Der Gesprächskreis Bildungsplanung beim Bundesbildungsminister, eine Expertenrunde aus Politikern, Wirtschaftlern und Wissenschaftlern, plädiert dafür, „ausländische Schüler grundsätzlich in Regelklassen“ zu unterrichten.

Ausländer, sagt auch der türkische Lehrer Kemal Durucan, „müssen in deutscher Schule mit deutschen Kindern zusammensein. Wenn sie in der Schule nur türkisch sprechen und zu Hause auch

Kinder rapide. Von 4,6 Millionen Ausländern, die in der Bundesrepublik leben, sind rund 820 000 Schüler.

Noch einmal 800 000 Jugendliche, der Großteil Türken, warten in ihrer Heimat auf Übersiedlung in die Bundesrepublik. In den Ballungsgebieten hat sich der Einzugsbereich vieler Schulen, wie der ehemalige Bonner Bildungs-Staatssekretär Hermann Granzow sagt, „praktisch bis Anatolien und Andalusien ausgedehnt“.

In Hamburg, einem der begehrtesten Einwanderungsorte, ist die Zahl ausländischer Kinder seit 1972 um das Zehnfache, auf 30 000 gestiegen. Jedes fünfte Neugeborene hat inzwischen Eltern vom Bosphorus oder vom Peloponnes.

In manchen Schulen liest sich die Liste der Abc-Schützen wie ein fremdländisches Adreßbuch, beispielsweise in der

* In der Gesamtschule Hamburg-Altona.



Portugiesischer (r.), türkische Hauptschüler: „Was sollen die mit Bismarck anfangen?“

ersten Klasse einer Grundschule am Hamburger Hafen:

Ömer Akgün, Juan-Antonia Esteban, Selcuk Keskingöz, Sebastian Kubeil, Ali Sahin Maydan, Martin Stephan, Nicole Bartsch, Jenny Corrochano, Sevgi Dagkiran, Mitra Dzunic, Spenzije Kadrija, Daniela Petric, Cigdem Saglam, Melanie Volle, Tülay Yildiztekin, Naila Zammar.

In rund 200 Hamburger Klassen sind ausländische Kinder bereits in der Überzahl. Mitte der achtziger Jahre, erwartet die Schulbehörde, wird der Ausländeranteil für alle Hauptschulen der Hansestadt im Schnitt bei 50 Prozent liegen.

Ähnlich sieht es in anderen Regionen der Bundesrepublik aus. Ein Anteil von knapp der Hälfte ausländischer Schüler ist in industrienahen Stadtbezirken mit heruntergekommenen Altbauwohnungen längst die Norm.

Die älteren Kinder, vom Vater nach Deutschland geholt, haben es besonders schwer. Viele sind trotz nachweislich durchschnittlicher Intelligenz die Schlußlichter der Klasse. Ganz von selbst, wie bei Schulanfängern, die teilweise Vorklassen besucht und so die deutsche Sprache gelernt haben, geht es bei den sogenannten Seiteneinsteigern nicht.

Sie kommen oft mißmutig nach Hause, weil sie in der Schule nicht verstehen können, wovon die Rede ist. „Wir wollen Kontakt mit Deutschen, damit wir wissen, was sie über uns denken“, beschreibt Ibrahim Caliskan, 17, die Situation, in „Türkisch können wir alles sagen, in Deutsch können wir nicht mal sagen, was wir fühlen“.

Das liegt hauptsächlich daran, daß viele Türken zunächst einmal in Ausländerklassen unter sich bleiben und es dann schwer haben, wie Schülerin Filiz Uysal weiß, „die deutsche Sprache schnell zu lernen“ und „Vorurteile abzubauen“.

Die Ausländerschule in Wilhelmsburg, die es nach dem Konzept integrationsorientierter SPD-Bildungspolitiker gar nicht geben dürfte, ist dafür Beleg. 1975 kamen nur etwa zehn Prozent der 270 Schüler aus anderen Ländern. Als jedoch die rund tausend Wohnungen zweier benachbarter Altbauzeilen „von den Deutschen rapide geräumt“ wurden, siedelten dort Gastarbeiter mit ihren Familien. Schulleiter Günther Flocken: „In jede frei werdende Wohnung rückte sofort eine ausländische Familie nach.“

Sie ließen sich vom drohenden Hausabriß nicht abschrecken, auch nicht von der dürftigen Ausstattung – keine Bäder, Toilette auf halber Treppe, Ofenheizung. Schon 1978 ging kein deutsches Kind mehr in die Schule um die Ecke – eine Entwicklung, die, wie Oberschulrat Hans-Joachim Schwenke sagt, „nicht geplant und nicht gewollt war, die sich halt so ergeben hat“.

Heute sind es 160 ausländische Schüler, die in eineinhalb bis zwei Jahren an eine deutsche Schule wechseln oder aber in Sonderklassen auf den Hauptschulabschluß vorbereitet werden sollen. Inzwischen wird der unerwünschte Zustand, an den sich alle gewöhnt haben, sogar pädagogisch gerechtfertigt.

Für einige ihrer jungen Landsleute, so die türkische Lehrerin Emel Kubat, sei die Schule „wirklich von Vorteil“. Insbesondere jene, die aus der Osttürkei mit ihren ganz anderen Sitten und Lebensgewohnheiten kämen, „die sich nur sehr schwer integrieren lassen“, erhielten „hier in zwei- bis dreijähriger Vorbereitung mehr Hilfen“.

Auch nach Ansicht deutscher Erzieher bringt die Absonderung Vorteile. „Was sich die türkischen Kinder bei diesem gleitenden Übergang an Tugenden erhalten“, sagt Lehrer Burghard Schmid, „an

Warum entstressen Sie sich nicht sofort?

Der **gesündeste Körper nutzt nichts**, wenn er nicht durch ein allzeit zuverlässiges Nervensystem gesteuert wird. Nur dann herrscht Gelassenheit, sachliche Distanz zu Problemen, Zielbewußtsein.

Dem Streß läßt sich entgegenwirken!

Streß kann überwunden werden, **man muß nur die Heilkräfte der Natur richtig nutzen**; allerdings mit einem sehr sorgfältig zusammengesetzten Präparat wie LOGO es ist.

LOGO **enthält nicht nur Extr. Valerianae** (= Baldrian); Extr. Humuli lupuli (= Hopfen) **verstärkt und ergänzt die Wirkung**, ebenso wie Extr. Melissa (die heilsame Melisse).

Extr. Convallariae maj. (= Maiglöckchen), vorsichtig dosiert, wirkt ausschwemmend und trägt zur **Kreislaufentlastung** bei, während Extr. Crataegi e Flor. (= Weißdorn), Extr. Adonis vern. (= Adonisröschen) und Extr. Cactus grandiflor als **herzerleichternd und kreislaufstärkend** beigefügt sind.

LOGO ist also ein **natürliches Präparat** von guter Wirkung und Verträglichkeit. Schieben Sie Ihre Kur mit LOGO nicht länger auf. LOGO ist im **Gebrauch preiswert**: die 60er Packung Draagees reicht fast 3 Wochen, die 30er Packung fast 1½ Wochen bei kurmäßigem Gebrauch; bei Einnahme nach Bedarf erheblich länger.

Wie stets, wenns um Gesundheit geht: In der Apotheke.

LOGO aus reinen Pflanzenauszügen **beruhigt Nerven, hilft zum Schlaf**

LOGO gegen vegetative Dysastien (nervöse Störungen) und deren Folgerscheinungen, nervöse Herz- und Kreislaufstörungen, Beschwerden des Altersherzens und im Klimakterium, zur Schlafförderung. LOGOPHARMA Vertriebs GmbH, München 2

LOGO

SCHARPF ALARM

Das drahtlose, installationsfreie **SCHARPF-Funkalarmsystem** für Einfamilienhäuser, Etagenwohnungen, Geschäfts- und Fabrikationsgebäude.

- ★ Sie brauchen nur die Steckdose. ★ Sabotage- und notstromgesichert. ★ Drahtlose Außenhautsicherung.
- ★ Bewegungsmelder in Ultraschall- und Passiv-Infrarottechnik. ★ Überfall-Notrufhandsender ★ Kauf oder Leasing. ★ Bundesweite Beratung und Kundenservice.
- ★ 2 Jahre Garantie.



SCHARPF-Alarmssysteme
Am Siebenstein 2 · Postfach 301232 · 6072 Dreieich b. Frankfurt/M.
Telefon (06103) 62134 · Telex 414 326

Informations-Coupon

Bitte schicken Sie mir kostenlos Info-Material.

Name: _____

Straße: _____

Ort: _____

Telefon: _____

SCHARPF
DRAHTLOSE
ALARMSYSTEME

Postfach 301232 · 6072 Dreieich · Telefon (06103) 62134

3289-4682

„Hier stinkt es nach Türken“

Ausländerkinder an deutschen Schulen: Auszüge aus Aufsätzen

Nurgül, 11 Jahre, Türkin:

Als ich in die Klasse 4 gekommen bin, da haben sie zu mir gesagt: „Iii, wir haben jetzt noch eine Türkin.“ Und wenn ich nichts konnte, da haben sie alle mich ausgelacht. Ich war ganz traurig. Und als ich da saß, da sagten sie: „Ich muß ein Meter weg von der Türkin.“

Ich bin vier Jahre in die türkische Schule gegangen und ich hatte gute Freunde und ich finde die Schule in der Türkei besser, weil ich gut lernen konnte und da sagte niemand „Kümmeltürke“ oder „Iii, ein Türke“. Wenn die Türken in die Klasse rein gehen, dann sagen die Deutschen „Iii, hier stinkt es nach Türken.“

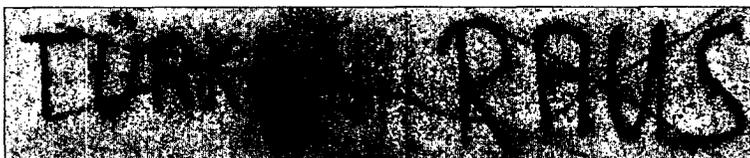
Mehmet, 11 Jahre, Türke:

Als wir das erste Mal nach Deutschland kamen, wohnten wir in einem Haus in der Berliner Freiheit. Mein Vater hat von seinem Freund das Haus bekommen, weil mein Vaters Freund in die Türkei gereist ist.

Deutsch. Darum war es mir langweilig. Und ich habe mir immer Sorgen gemacht. Wenn der Lehrer mir was sagte, habe ich gar nichts gesagt, weil ich nichts konnte und nichts verstand. Deshalb habe ich meine Hausaufgaben nicht gemacht. Wenn ich nach Hause gekommen bin, hat mein Vater immer gefragt, ob ich schon ein bißchen Deutsch kann. Jetzt bin ich hier in einer deutschen und in einer türkischen Klasse. Jetzt kann ich schon ein bißchen Deutsch. Auf dem Spielplatz spiele ich immer mit meinen Geschwistern.

Pinuccia, 12 Jahre, Italienerin:

Als ich nach Deutschland kam, ging ich in die Schule. Ich wußte gar nicht, was sie sagen und sprechen, nicht mal die Lehrerin hat mir etwas erklärt, und wenn ich nicht geschrieben habe, haben mir die Kinder in die Beine getreten, und das tat weh. Aber jetzt ist es viel besser hier, weil ich Deutsch kann. Nicht so gut finde



Meine Mutter sagte: „Geht doch mal draußen spielen!“ Wir sagten: „Wir wollen nicht draußen spielen, wir können kein Deutsch sprechen.“

Wir guckten immer aus dem Fenster die Deutschen an. Kinder spielten draußen, aber wir mußten drinnen wie im Gefängnis zu Hause bleiben. Es gingen viele Tage dahin, und ich mußte zum Bäcker gehen und Brot kaufen. Da sagte einer: „Guck mal, aus der Türkei!“ und der andere sagte: „Iii, die Türken kommen jetzt hier nach Deutschland, weil sie kein Brot und nichts zu essen haben!“ Aber ich ging fort und kaufte ein Brot. Ich wollte zurück in die Türkei gehen, weil die deutschen Kinder uns immer ärgerten.

Tariq, 10 Jahre, Pakistaner:

Als ich in die zweite Klasse gekommen war, konnte ich kein Deutsch sprechen. Nach ein paar Wochen konnte ich schon bißchen Deutsch sprechen. Dann ärgerten mich ein paar Jungs. Bis zur vierten Klasse ärgerten mich die Jungs, aber dann wurden sie später meine Freunde.

Yüksel, 12 Jahre, Türke:

Als ich in die Schule ging, in die vierte Klasse, konnte ich noch kein

ich, daß in der deutschen Klasse fast niemand mit mir spricht. Nur zwei Mädchen spielen mit mir: Sonja und Viliz.

Levent, sechste Klasse, Türke:

In der deutschen Schule habe ich zuerst überhaupt nichts verstanden. Meine Lehrerin gab mir ein Buch, aus dem mußte ich abschreiben. In der Klasse habe ich einen türkischen Freund gefunden, und der heißt Hosan. Hosan konnte ganz gut Deutsch. Mit ihm habe ich Hausaufgaben gemacht. Ich möchte vorerst in Deutschland bleiben, und wenn ich groß bin, lerne ich Apotheker. Dann gehe ich in die Türkei zurück und werde eine Apotheke aufmachen.

Nazli, 12 Jahre, Türkin:

Als ich hierher kam, war Deutschland für mich ein Paradies. Aber jetzt gefällt es mir nicht mehr so wie früher. Ich weiß nicht warum. Vielleicht wegen der Ausländerpolitik. Aber trotzdem bleibe ich hier, weil Deutschland meine zweite Heimat ist. Ich kann nicht wieder in die Türkei zurückkehren, dort warten auch so viele Probleme auf mich wie hier.

Herzlichkeit, Offenheit und Ehrlichkeit, ist wertvoller als der Nachteil, der durch verzögerten Spracherwerb entsteht.“

Ganz anders sehen das seine Kollegen in der Gesamtschule Altona, wo Deutsche und Ausländer gemeinsam ihren Schultag verbringen. Getrennten Unterricht in Vorbereitungsklassen gibt es für Türken, Griechen oder Jugoslawen, wenn nötig, nur in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften. In Sport, Musik, Kunst und Arbeitslehre bleiben sie stets zusammen mit Deutschen in ihrer Stammklasse.

Jeweils zwei Parallelklassen, so sieht es das von der Schulbehörde entworfene „Hamburger Modell“ vor, halten Plätze für die ausländischen Schüler einer Vorbereitungsklasse frei. Später gibt es, wenn etwa Rechtschreibung noch nicht sitzt, vereinzelt Stütz- und Förderunterricht.

Das Konzept scheint sich zu bewähren. In der Klasse 7 a arbeiten alle 30 Schüler gut zusammen, obwohl von den 15 Ausländern 14 gerade erst zwei bis drei Jahre im Lande sind. Die Schüler helfen einander. Mit Abschreiben und Vorsagen, im üblichen Schulalltag verpönt und unter Strafe, treiben sich Deutsche und Ausländer gegenseitig an („Los, Mensch, melde dich doch“), wie es ein Lehrer besser gar nicht bewirken könnte.

Auch ausländische Kinder, die kaum Deutsch verstehen, bleiben in der Klassengemeinschaft und gleichen ihr Sprachdefizit schnell aus. Die Türkin Döndü, zwei Jahre in der Bundesrepublik, brauchte nur ein halbes Jahr Vorbereitung, bis sie den Mathematik-Unterricht in ihrer regulären Klasse mitmachen konnte. „Das gab ihr Auftrieb und Anerkennung“, bestätigt Lehrer Holger Jandt.

Nach einem Jahr nahm Döndü in Physik am regulären Unterricht teil, nach weiteren sechs Monaten brauchte sie nicht mal mehr in Deutsch ihre Klasse zu verlassen.

Doch die Lehrmethoden der Altonaer Gesamtschule sind eine Ausnahme im westdeutschen Schulwesen, wenn auch eine rühmliche. Das „Hamburger Modell“ wird nur an wenigen Schulen praktiziert.

Was die Bildungsplaner gern als „differenziertes System“ ausgeben, abgestimmt auf die unterschiedlichen Begabungen der Kinder, ist auch in Hamburg so verwirrend, daß keine klare pädagogische Linie erkennbar ist. Mit deutscher Gründlichkeit ist eine „Fülle von Varianten“ entstanden, urteilt die Bonner Pädagogik-Professorin Wilhelmine Sayler, die „echte Angebote wie schiere Notlösungen“ enthält.

Ausländerklassen sind solche Notlösungen. Sie „verhindern“, so die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), „den sozialen Kontakt zu den Deutschen“. Ohne miteinander zu le-

ben, ohne „sinnliche Erfahrung“, wie es die Hamburger Lehrerin Gaby Klenze nennt, ist aber „echte Integration“ nicht möglich. „Wie will man sonst“, fragt die Pädagogin, „Vorurteile bekämpfen?“

Solche Klassen bewirken zudem eine Sogwirkung – die Schüler nichtdeutscher Nationalität sammeln sich. So besuchen inzwischen mehr Ausländer (54 Prozent) als Deutsche die Schule Königstraße in Hamburg-Altona, obwohl dort der Ausländeranteil im Einzugsgebiet der Schule nur bei 31 Prozent liegt.

Kinder aus den Stadtteilen Wandsbek und Barmbek, rund 45 Fahrminuten entfernt, werden von ihren Eltern quer durch die Stadt geschickt, weil sie dort, wo sie wohnen, an den Schulen unerwünscht sind: Ausländer – nein danke.

Die Schule Neuhöfer Damm am Hafen wurde „Auffangschule für ganz Wilhelmsburg“, wie Schulleiter Flocken sagt, „Sammelbecken für Kinder unterschiedlichster Art“. Es kommen Analphabeten, die noch nie eine Schule von innen gesehen haben, aber auch Jugendliche mit türkischem Realschul-Diplom. Es gibt dort Sonderschüler ebenso wie „Abbrecher“ (Flocken), die in ihrer Heimat nach ein, zwei oder drei Jahren den Schulbesuch eingestellt haben. Sie alle haben „nur eines gemeinsam: bei ihrer Ankunft können sie kein Wort Deutsch“ (Flocken).

„Kontinuierliches Arbeiten“ ist in Nationalklassen, wie eine Lehrerin berichtet, „einfach nicht möglich“. Die Zahl der Schüler ändert sich von Woche zu Woche. Die Auffangklasse 7 bis 9 im Neuhöfer Damm etwa fing im vergangenen Jahr mit drei Kindern an, Ende des Jahres waren es 40.

Was im Unterricht der Ausländerklassen vermittelt wird, entspricht „mehr den Anforderungen des praktischen Lebens“ (ein Pädagoge) – Einmaleins statt Algebra, Schmalspur-Konversation statt Diskussion und freies Erzählen. Schulleiter Flocken: „Was sollen die Kinder auch mit Bismarcks Zollunion anfangen?“

Das bißchen Stoff, das durchgenommen wird, reicht für höhere Bildungsabschlüsse nicht aus. Über die Hälfte der Ausländerkinder bleibt ohne Hauptschulabschluß, wird nach der Schulzeit in Jobs abgedrängt, in denen statt Wissen mehr Fleiß und Folgsamkeit gefragt sind. Ein Pädagoge: „Wir ziehen uns hier die Hilfsarbeiter von morgen heran.“

Daß es dennoch so ein vielfältiges Angebot an Ausländerklassen gibt, liegt an den Schulen, die die innere Organisation „voll in der Hand haben“ (Schwenke) und dabei oft den bequemeren Weg wählen.

Denn Klassen, in denen 50 oder auch 60 Prozent der Kinder Ausländer sind, dazu aus verschiedenen Ländern, in ständig wechselnder Zusammensetzung, erfordern von den Lehrern aufwendige Unterrichtsvorbereitungen, gute Nerven

und viel Zeit, jedenfalls dann, wenn sie den Kontakt zu den Eltern suchen und sich einzelnen Kindern intensiv widmen.

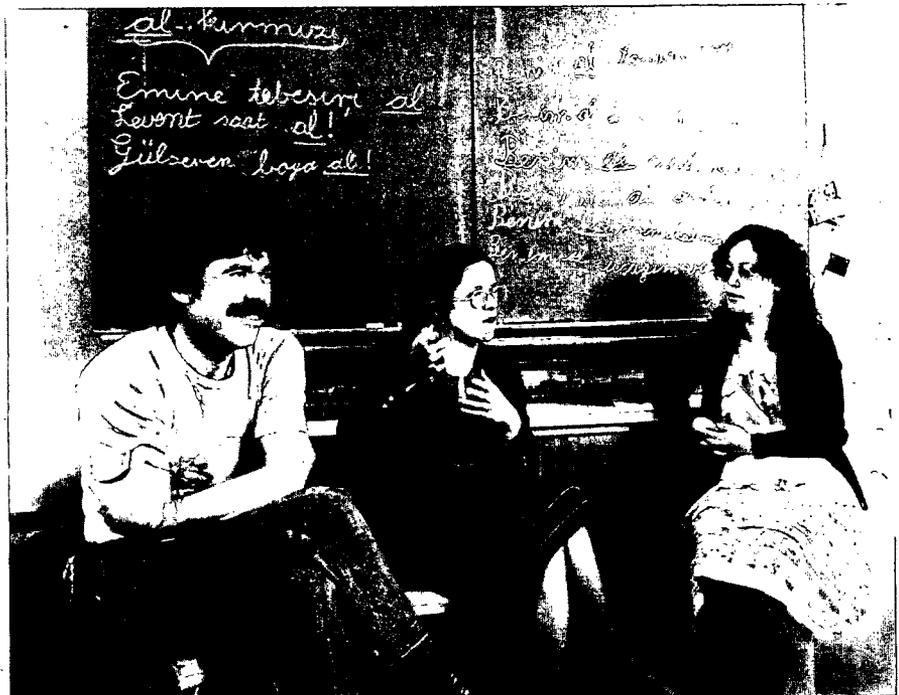
Wenn hingegen Schüler unterschiedlicher Herkunft einfach nur zusammen mit Deutschen in eine Klasse gesteckt werden, ohne genau abgestimmtes Förderungskonzept, dann endet der „gemeinsame Unterricht von deutschen Schülern, ausländischen mit mittleren Sprachkenntnissen und solchen mit schlechten oder sehr schlechten Kenntnissen“, wie eine Frankfurter Lehrer-Gruppe zu Protokoll gab, „im totalen Chaos“:

Die eine Gruppe ist mit ihrer Aufgabenstellung längst fertig, während die andere in den Anfängen steckt oder gar nicht weiß, worum es geht. Der Lehrer gerät ins Rotieren, er muß hier helfen, da korrigieren, dort Zusatzaufgaben stellen. Die

schon Kinder zu kümmern. Und die Bedenken, gibt Lehrer Holger Jandt zu, „sind nicht so leicht von der Hand zu weisen“.

In Klassen mit hohem Ausländeranteil lernen die Schüler „anders und manchmal auch weniger, als in Othmarschen erreicht wird“, sagt Ulrich Moosmayer, Leiter der Gesamtschule Altona. In dem benachbarten Einfamilienhaus-Viertel Othmarschen gebe es „andere Unterrichtsschwerpunkte, etwa in der Wortschatzanreicherung“. Nur sei die Ursache dafür nicht der geringe Ausländeranteil in den „weißen Schulen“, wie sie auch genannt werden, sondern die Sozialstruktur des Stadtteils.

In den gemischten Klassen lernen die Kinder „anderes, auch intellektuell“ (Jandt), und darauf legen die Pädagogen



Türkische Lehrer (In Hamburg)*: „Hodschas sind wichtig“

Schüler reagieren aggressiv und vorwurfsvoll... Scheißkanaken, die sollen schneller arbeiten... die sind doch blöd... immer wird denen geholfen usw. Dazwischen steht dann der Lehrer – oft hilflos oder restriktiv eingreifend... Der Pädagoge wird dann zum Dompteur, die in der Ausbildung unter Mühen erkämpften Methoden und Didaktiken können getrost über Bord geworfen werden.

Ergebnis: Es wächst die Neigung, reine Ausländerklassen zu bilden, die vor allem von Eltern deutscher Kinder oft gefordert werden.

Diese Mütter und Väter sehen die Chancengleichheit ihrer Kinder nicht mehr gewahrt. Sie fürchten, der hohe Anteil von Schülern, die kaum Deutsch sprechen, verschleppe das Lerntempo der Klasse, die Lehrer hätten zu wenig Zeit, sich um die Ausbildung der deut-

besonderen Wert. Gemeint ist das, was sich hinter dem Schlagwort vom sozialen Lernen verbirgt: einander helfen statt konkurrieren, sich verstehen, gegenseitig akzeptieren und tolerieren, aber auch die Fähigkeit, gemeinsam zu arbeiten und Aufgaben zu lösen – Fähigkeiten, die in den mit rein wissenschaftlichen Anforderungen überladenen Lehrplänen und Richtlinien jahrelang zu kurz kamen.

„Wenn behördliche Lehrpläne nicht voll erfüllt werden“, verteidigt die Pädagogin Monika Goldschmidt das Integrationskonzept, „kann man nicht gleich von Leistungsdefizit sprechen“ oder „von einem Schaden für das Kind“.

Nun ist es nicht so, daß Nationalklassen zwangsläufig jegliche Integration verhindern. Das zeigt die Schullaufbahn der Türkin Sevilay Samkan. Als sie Ende 1979, ausgestattet mit dem Realschul-

* Kemal Durucan, Emel Kubat, Hanife Cetiner.



Deutsche, ausländische Schüler in der Pause: „Integration findet außerhalb der Schule nicht statt“

Diplom, von Tekirdağ in der Nähe von Istanbul nach Hamburg kam, konnte sie auf deutsch „nur nein und ja sagen“. Sie wurde in die achte Klasse der Wilhelmshamburger Ausländerschule eingestuft.

Ein Jahr lang besuchte sie, zwei Tage die Woche, nachmittags eine Fremdsprachenschule, um schnell Deutsch zu lernen. Bereits in Klasse 9 wechselte sie auf eine benachbarte Realschule, zwei Jahre später machte sie den drittbesten Realschulabschluß ihrer Klasse, Notenschnitt 2. Inzwischen wird sie als technische Zeichnerin ausgebildet – eine Bildungslaufbahn, von der ihre Landsleute nur träumen.

Sevilay, obschon mit ihrer Schule nicht unzufrieden, gibt rückblickend zu, daß früher einsetzender gemeinsamer Unterricht mit Deutschen für sie besser gewesen wäre: „Da hätte ich noch mehr Deutsch gelernt.“

Auch Aziz Akkiliz, 17, ehemals Schüler in Wilhelmshurg, hält es für „wichtig, daß wir uns zusammen unterhalten können, ob deutsch oder türkisch, ist egal, Hauptsache es gibt freundschaftliche Kontakte“.

Es gibt sie ganz selten. Die Vorurteile der Deutschen, Traditionen und Lebensgewohnheiten, vor allem der türkischen Familien, erschweren das Zusammensein.

Die Türken-Kinder wachsen, meist ohne Elternaufsicht, in schäbigen Vorstadtvierteln auf und werden von den deutschen Altersgenossen gehänselt und gepiesackt (siehe Kasten Seite 90). Weil sie die fremde Sprache nur bruchstückhaft beherrschen und dem normalen Unterricht nicht folgen können, werden viele von ihnen, obwohl lernwillig, frühzeitig in Sonderschulen abgeschoben.

Die türkischen Mädchen müssen im Haus mitarbeiten, für Hausaufgaben und Übungen bleibt kaum Zeit. Lehrer Jandt: „Erst kommt immer der Haushalt, dann die Geschwister und dann die Schularbeiten.“

Da kommt es schon mal vor, daß Schülerinnen nachts, wenn die Familie schläft, wieder aufstehen, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Andere sind nachmittags kaum aus der Schule zu bekommen. Altonaer Gesamtschüler machen ihren Eltern vor, Gesamtschule sei Ganztagschule. „Da fühlt man die häusliche Belastung“ (Jandt).

Doch die Schulmotivation ist bei Eltern wie Kindern gleichermaßen hoch. Über 90 Prozent der ausländischen Kinder gehen gern zur Schule, hat die Berliner Soziologin Czarina Wilpert ermittelt, ein um 20 Prozent höherer Anteil als bei Deutschen.

„Wenn eine Stunde ausfällt“, stellt Hauptschullehrer Rolf Freitag immer wieder fest, „dann sind die ganz, ganz traurig.“ Als Konstanze Krebs, die in Wilhelmshurg die dritte Klasse unterrichtet, einmal zu spät zum Unterricht kam, standen bereits zwei türkische Schüler an der Tafel und übten mit einem Klassenkameraden, die anderen hörten aufmerksam zu.

In Fächern wie Mathematik, die sprachliche Fertigkeiten nicht abverlangen, ist es gelegentlich schon so, daß Türken oder Griechen „die eigentliche Begabungsreserve“ (Jandt) bilden. Beim Wettrechnen etwa schafft die türkische Hauptschülerin Gündendam, die im Unterricht meistens schweigt, schon mal den ersten Platz. Und schon hofft Oberschulrat Schwenke, die Ausländerkinder könnten der Hauptschule in den

nächsten Jahren „ein neues Gesicht geben“.

Schwieriger ist es für die Pädagogen, mit den Eltern der Kinder Kontakt zu bekommen. Lehrer erfahren mitunter erst bei Hausbesuchen, „welche Probleme Eltern und Kinder haben“ (Freitag). Zu Elternabenden in der Hauptschule Friedrichstraße in St. Pauli erscheint oft nur eines von 13 ausländischen Elternpaaren einer Klasse.

Zu der Furcht, unter Deutschen isoliert zu sein, kommt das grenzenlose Vertrauen zu Schule und Lehrer, wie sie es aus der Heimat kennen. Andere sind „abends schlicht kaputt von der Arbeit“ (Gaby Klenze) oder kapitulieren vor dem deutschen Schulsystem. „Denen klar zu machen“, sagt Lehrerin Emel Kubat, „was es im gegliederten Schulwesen an Möglichkeiten gibt, ist zuviel verlangt.“

Andererseits sind die Bildungserwartungen sehr hoch. Getragen von dem Wunsch, daß „ihre Kinder was Besseres werden sollen“ (Lehrerin Ulrike Wójahn), geraten manche Wünsche schon zu „absurden Bildungsvorstellungen“ (Jandt), die auf die Kinder übertragen werden.

So erklärt der Hauptschüler Levent, er wolle Apotheker „lernen“: „Dann gehe ich in die Türkei zurück und werde eine Apotheke aufmachen.“ Rund 40 Prozent der türkischen Schüler, ermittelte die Berliner Wissenschaftlerin Wilpert, streben akademische Berufe an – gut dreimal soviel wie deutsche. Dabei schaffen bislang nur 2,9 Prozent den Sprung auf ein Gymnasium.

Auch der Einfluß der Koran-Schulen, in denen viele moslemische Kinder nach-

mittags streng nach den Erziehungsgrundsätzen ihrer Religion unterrichtet werden, erschwert gelegentlich noch die Eingliederung.

Zwar machen viele Klassenlehrer den Eltern schon vor dem ersten Schultag klar, daß der Drill der moslemischen Hodschas, das ständige Auswendiglernen des Korans, die Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit der Schüler negativ beeinflussen kann, daß auch für Mädchen Klassenfahrten und Schwimmunterricht zum offiziellen Schulprogramm gehören.

Doch die Hodschas „erziehen noch immer“, wie die türkische Lehrerin Hanife Cetiner weiß, „gegen Nachdenken und Lernen“. Ihr türkischer Kollege Ali Altundag sagt über die religiösen Lehrstätten: „Mathematik ist nicht wichtig, Hodschas sind wichtig.“

Aber der Einfluß der religiösen Fanatiker schwindet. Türkische Lehrer, die in Hamburg gleichzeitig als „Schulsozialbetreuer“ arbeiten, helfen den Türken-Kindern, sich in einer Industriegesellschaft wie der Bundesrepublik zurechtzufinden.

Die Hauptlast der Integration trägt die Hauptschule, die für fast 90 Prozent der ausländischen Jugendlichen die weiterführende Schule ist. Von den Deutschen kommt in Hamburg nur noch jeder Fünfte in die Hauptschule, überwiegend sind es leistungsschwache und verhaltensauffällige Schüler.

Die Pädagogen sind mit ihrem Pensum überfordert. Typisch der Lernalltag an der Hauptschule Friedrichstraße in St. Pauli: Während die Ausländer Mühe haben, dem Unterricht zu folgen, weil sie die Sprache schwer verstehen, sitzen die deutschen Schüler gelangweilt rum, Walkman im Ohr, Comics oder „Bild“-Zeitung in der Hand, frühstücken oder laufen ständig rein und raus. „Die sind von ihrem Verhalten her gar nicht in der Lage“, sagt Lehrer Rolf Freitag, „irgendwie integrierend zu wirken.“

Von den deutschen Schülern gehen zehn Prozent ohne Hauptschulabschluß ab, bei den Ausländern sind es 50 bis 60 Prozent. Aus den Schulentlassenen werden Arbeitslose.

Die Angst vor Leistungseinbußen oder die Hoffnung auf höhere Abschlüsse sind hier kein Thema mehr. Die schulischen Anforderungen liegen „weit unter dem Lehrplan“ (Freitag) – ein generelles

Hauptschul-Problem. Der Pädagoge: „Mehr ist einfach nicht drin.“

Hauptschule = Ausländerschule?

Von diesem Irrweg kommen die Kultusminister nach Meinung von Schulpolitikern nur dann wieder ab, wenn sie die Schulstruktur radikal ändern. Insbesondere der Ganztagschule, die mehr Förderung bietet, und der Gesamtschule kämen dabei, wie der Gesprächskreis Bildungsplanung beim Bundesbildungsminister erkannt hat, „besondere Bedeutung“ zu.

Die Gesamtschule, die Kinder unterschiedlicher Leistungen und Fähigkeiten gemeinsam unterrichtet, würde das Abschieben der Ausländer auf die Hauptschule vermeiden und sie zwangsläufig mit Kindern aus anderen sozialen Schichten zusammenbringen.



Lehrer Freitag, Schüler: „Mehr Leistung ist nicht drin“

Gesamtschule, die auf frühzeitige Auslese verzichtet, macht auch pädagogisch Sinn. Gerade weil bei Ausländern „Begabungen durch die Sprachbarrieren nicht so schnell zu erkennen sind“, sagt Schulrat Schwenke, könnten „Gesamtschulen Ausländer besser verkraften“.

Solange aber ausländische Schüler in der Bundesrepublik eine Getto-Kindheit erleben, solange sie verfemt und vernachlässigt werden, sind die Schulen mit ihrer Aufgabe überfordert. „Wir können nicht von der Schule erwarten“, sagt Lehrer Freitag, „daß sie in fünf Stunden Unterricht am Tag korrigiert, was auf der Straße und in den Familien kaputtgemacht wird.“

Denn selbst wo Ausländer und Deutsche gemeinsam unterrichtet werden, wie an der Haupt- und Realschule Friedrichstraße in St. Pauli, hört nach Schulabschluß die Zusammenarbeit meist auf.

Sie haben getrennte Spielplätze und getrennte Jugendheime, das Nachbarschaftszentrum gehört den Türken, die Kirche ist Treffpunkt der Deutschen. „Integration“, so Freitags Erkenntnis, „findet außerhalb der Schule nicht statt.“

Und in der Schule nimmt, wie draußen auch, der Haß auf die Ausländer zu. „Die deutschen Kinder“, berichtet Schulleiter Moosmayer, „werden zum Teil von zu Hause mit Ausländerfeindlichkeit stark aufgeladen.“

Wird im Unterricht über die Türkei gesprochen, kommt schnell das Stichwort „Knoblauch“ auf, und zum Thema Gastarbeiter fällt den deutschen Mitschülern vorzugsweise „Dreckarbeiter“ ein. Wenn im Sportunterricht Riegen oder Mannschaften gebildet wer-

den, ist eine Paarung besonders beliebt: „Deutsche gegen Türken“.

Es kommt sogar vor, daß deutsche Jugendliche jüngeren Türken auflauern, sie verprügeln und, so geschehen in Wilhelmsburg, auf dem Balkon eines Abrißhauses einsperren.

Als Sevily Samkan vor drei Jahren in die Bundesrepublik kam, hoffte sie, „Freundschaften, wie ich sie in der Türkei gelernt habe, auch hier“ zu finden. Wenn sie sich heute an die letzten Monate in ihrer neuen Heimat zurückerinnert, kommen ihr „manche Tage in den Sinn, an denen ich geweint habe“.

Im nächsten Heft

SPiegel-Gespräch mit der Berliner Schulsenatorin Hanna-Renate Laurien (CDU) über die Ausländerkinder in deutschen Schulen.