Stadt Leipzig
Referat für Migration und Integration

Judith Jonas-Kamil

Migrantenfamilien aus arabisch-islamisch geprägten Ländern in Leipzig

Handreichung für Lehrer/-innen und Erzieher/-innen

Herausgeberin:

Stadt Leipzig
Referat für Migration und Integration
04092 Leipzig
Telefon: 0341 123-2690
E-Mail: migration.integration@leipzig.de
Internet: http://www.leipzig.de/migranten

V.i.S.d.P.: Stojan Gugutschkow
Autorin: Judith Jonas-Kamil
Druck: Stadt Leipzig, Hauptamt
Auflage: 600
Redaktionsschluss: Juli 2010

Diese Publikation wurde im Rahmen des Projekts „Wissen schafft Verständnis“ des Zentrums für Europäische und Orientalische Kultur e. V. erstellt.

Inhalt

Vorwort **4**

Warum diese Broschüre? **5**

I Vielfalt der Traditionen und kulturellen Prägungen **6**

I.1 Migration und ihre Auswirkungen 6

I.2 Integration 8

Fortbestand von Traditionen 8

I.3 Kulturelle Prägungen aus dem arabisch-islamischen Raum 9

Familienstruktur 9

Erziehungsprinzipien 9

Feste 9

Sprachen 11

Regeln für den Umgang miteinander 12

II Sprache als Potential begreifen **12**

II.1 Sprache als Ausdruck von Kultur 12

II.2 Die Überbewertung der Umgangssprache 13

II.3 Umsetzung in der Praxis 14

III Identität **16**

Literaturverzeichnis **18**

Vorwort

Wie andere gesellschaftliche Bereiche auch, hat sich die Schülerschaft in Deutschland in den letzten Jahrzehnten unübersehbar ausdifferenziert. Neben einer heterogenen deutschen Bevölkerung wächst der Anteil von Kindern aus Familien mit Migrationserfahrung. Heterogenität ist in der Praxis zum Normalfall geworden, kulturelle Vielfalt und deren Ausdrucksformen gehören zu unserem Alltag. Allerdings hat das auch im Bildungsbereich zu lange Festhalten an der Illusion einer ethnisch homogenen Gesellschaft zu einer Konzeptionslosigkeit im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt geführt, die im Konfliktfall oft sprachlos macht und Lösungen in alten Denkmustern sucht. Erfreulicherweise vollzieht sich aber auch hier in den letzten Jahren ein Umdenken.

Mit der Vielfalt an unseren Kitas und Schulen – auch in Leipzig - steigen auch die Anforderungen an Lehrer und Erzieher. Die wachsende soziale und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft konzentriert sich im Klassenzimmer, ruft Konflikte hervor und muss bei den Methoden des Lehrens und Lernens sowie bei der Gestaltung von Bildungszielen berücksichtigt werden. Mit der Auswertung der Pisa- und Iglustudien wächst gleichzeitig der Anspruch an den Lehrer- und Erzieherberuf, Defizite im Bildungssystem auszugleichen, wie z.B. die Tatsache, dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg beeinflusst und hier Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders betroffen sind. Die fehlende Chancengleichheit erschwert Integrationsprozesse und ist daher in einem Einwanderungsland nicht hinnehmbar.

Da der Umgang mit kultureller Vielfalt erst seit Kurzem in der Erzieher- und Lehramtsausbildung verankert und auch hier noch ausbaufähig ist, kann davon ausgegangen werden, dass die persönlichen Fähigkeiten von Lehrern und Erziehern auf diesem Gebiet stark variieren, abhängig von privaten Interessenlagen und der Bereitschaft, sich weiterzubilden.

Die vorliegende Broschüre ist als ein niedrigschwelliges Angebot zu verstehen, das den im Erziehungsbereich tätigen Menschen helfen kann, Berührungsängste zu überwinden, Fragen zu stellen und eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen. Ich hoffe, sie wird sie dabei unterstützen, den neuen Anforderungen besser gerecht zu werden.

Stojan Gugutschkow

Leiter des Referats für Migration und Integration

Warum diese Broschüre?

Eine große Gruppe von Migrant/-innen in Deutschland stammt aus arabisch-islamisch geprägten Ländern. Vorbehalte der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber Angehörigen dieser Gruppe sind ziemlich groß, genährt von Ereignissen wie dem Terroranschlag am 11.September 2001 und den darauf folgenden Anti-Terrormaßnahmen vieler Regierungen. Die Berichterstattung über Muslime und Musliminnen in den Medien ist fast ausschließlich negativ und wenig differenziert, insofern ist es nicht verwunderlich, dass Meinungsforscher eine wachsende Islamophobie diagnostizieren.

In Leipzig lebten 2009 3489 Migrant/-innen aus arabisch-islamisch geprägten Staaten[1], wobei die Iraker mit 1255 Personen die größte Gruppe waren. Eingeschlossen sind Leipziger, die selbst oder mit ihren Eltern aus arabisch-islamischen Ländern eingewandert und inzwischen deutsche Staatsbürger geworden sind. Leipzig verfügt zwar im bundesweiten Vergleich über einen relativ niedrigen Anteil an Migrant/-innen, ist jedoch in Ostdeutschland diejenige Stadt mit den meisten zugewanderten Bürgern.

In meiner praktischen Arbeit mit Migrantenfamilien ist es mir oft begegnet, dass Sprachprobleme und Missverständnisse das Gefühl der Fremdheit auf beiden Seiten erhöhen und es viel Fingerspitzengefühl und auch Hintergrundwissen erfordert, eine Annäherung zwischen „Bildungsverantwortlichen“ und Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen. Ziel ist es, dass Lehrer und Erzieher zusammen mit den Eltern die Hürden und Hindernisse für einen erfolgreichen Bildungsweg der Schüler erkennen und Ressourcen suchen und ausschöpfen, die die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenslage und Bildungsbedingungen ins deutsche Bildungssystem mitbringen. Dabei geht es um Chancengleichheit für alle und eine positive Erfahrung von Vielfalt für alle Beteiligten. Ein Stück diesen Weg zu ebnen – dazu möchte die vorliegende Broschüre einen Beitrag leisten.

[1] Amt für Statistik/Referat für Migration und Integration

I Vielfalt der Traditionen und kulturellen Prägungen

Jede Familie ist anders. Auch wenn sich diese Broschüre auf Migrantenfamilien aus dem arabisch-islamischen Raum beschränken will, ist die Vielfalt an Traditionen und kulturellen Prägungen so groß, dass man nur sehr oberflächlich Gemeinsamkeiten ausmachen kann. Geografisch umfasst diese Veröffentlichung als Herkunftsländer: sowohl den arabischen Westen *(Maghreb)* von Marokko bis Libyen als auch den arabischen Osten *(Mashriq)* von Ägypten bis zur Arabischen Halbinsel und dem Irak. Nach Süden wird der arabisch-islamische Kulturraum von Sudan und Somalia begrenzt.

Ethnisch gesehen ist hier von Arabern die Rede, aber auch von Kurden, die einen großen Teil der irakischen (und türkischen) Migrant/-innen in Deutschland und auch in Leipzig ausmachen. Sie werden in Statistiken meist nicht extra erwähnt, da das Einordnungskriterium die Staatsbürgerschaft ist. Das kurdische Siedlungsgebiet erstreckt sich über vier Länder: den Irak, den Iran, die Türkei und Syrien. Ebenso zahlenmäßig nicht fassbar sind die in Deutschland lebenden Palästinenser, die als jordanische, libanesische, syrische Staatsbürger, als Staatenlose oder inzwischen mit deutschem Pass in Deutschland leben.

Vielfältig ist auch die religiöse Zuordnung der Migrant/-innen. Die Mehrzahl der Zuwanderer aus dem arabisch-islamischen Kulturraum sind sunnitische Muslime. Aber sowohl unter Arabern als auch unter Kurden findet man Muslime schiitischen Glaubens. Ein Teil der Kurden sind Jesiden (eine im Mittleren Osten verwurzelte vorchristliche Religion) oder Aleviten (eine dem Islam ähnliche Religion). Ein kleiner Prozentsatz der hier lebenden Araber bekennt sich zum Christentum.

I.1 Migration und ihre Auswirkungen

Die ersten Araber, viele davon Tunesier, Iraker und Ägypter, siedelten sich bereits im Kaiserreich in Deutschland an. Einige waren als Kriegsgefangene gekommen, andere wurden in Völkerschauen vorgeführt. Presseartikel aus dieser Zeit zeigen, dass sie kaum Kontakt zu Einheimischen hatten.

Die größte Welle arabischer Migration wurde durch den Arbeitskräftemangel der BRD ausgelöst. Zwischen 1963 und 1973 wurden viele tunesische und marokkanische Gastarbeiter ins Land geholt. Viele holten ihre Familien nach.

Auch die DDR warb um Arbeitskräfte im Ausland. Aus arabischen Ländern kamen aber relativ wenige Arbeiter, nennenswerte Zahlen nur aus Algerien und Ägypten. Aus politischen Gründen nahm die DDR außerdem Migranten aus Palästina, Syrien, dem Libanon und dem Irak auf. Es gab auch arabische Studenten, die zusammen mit Deutschen lebten und studierten. Allgemein blieben die Ausländerzahlen in der DDR aber sehr niedig. Das hatte zur Folge, dass die Aus-

länder für die ostdeutsche Bevölkerung „Exoten“ blieben und keine Auseinandersetzung mit deren Kultur stattfand.

Nach der Wiedervereinigung veränderte sich die Situation: Etwa 17.000 Algerier flüchteten vor dem bis heute andauernden Bürgerkrieg nach Deutschland. Seit Mitte der neunziger Jahre vergrößerte sich auch die Zahl der Iraker, die aus politischen Gründen oder als Kriegsflüchtlinge ihr Land verließen. Auch die Zahl arabischer Studierender ist in den letzten Jahren stark gestiegen.

Die Migrant/-innen bringen sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen mit. Das Spektrum reicht von Analphabeten bis hin zu hoch qualifizierten Fachkräften wie Ärzt/-innen, Ökonom/-innen und Lehrer/-innen. Die Einwanderer kommen aus Städten, aus ländlichen Gebieten, aus gebildeten Schichten, aus bildungsfernen Familien. Demzufolge können Eltern mit einem Migrationshintergrund ihre Kinder auch unterschiedlich gut beim Lernen unterstützen. Viele Kinder müssen ihren Schulalltag ganz allein bewältigen, haben niemanden, den sie in Schulangelegenheiten um Rat fragen können. Eine Studie hat gezeigt, dass die durchweg höchsten Leistungen im Leseverständnis als auch in naturwissenschaftlichen Kompetenzen die Kinder erreichen, deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Signifikant niedriger fallen die Leistungen aus, wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde und die niedrigsten Werte haben Kinder, deren beide Eltern nicht in Deutschland geboren wurden (IGLU-Studie). Hier wäre es sinnvoll, die Eltern in die Bildungsarbeit mit einzubeziehen oder Kinder aus bildungsfernen Familien durch zusätzliche Angebote besser zu fördern.

So verschieden wie die Bildungserfahrungen sind auch die Motive, die die Menschen zum Verlassen ihrer Heimat bewegen. Sie reichen von Familiennachzug und Heirat über wirtschaftliche Not und politische Verfolgung bis hin zu Folter und Kriegserlebnissen. Dies hat Konsequenzen für die Situation der Familien, in denen Kinder aufwachsen, die hier deutsche Bildungseinrichtungen besuchen. Wächst das Kind in einem intakten Familiengefüge auf oder ist die Familie zerrissen, bestehen Verlustängste, ist ein Elternteil schwer traumatisiert? Auch diese Faktoren beeinflussen den Lernerfolg eines Kindes und es ist wichtig für Lehrer und Erzieher darum zu wissen.

Wie sich hier schon zeigt, verbirgt sich hinter dem Begriff Migrant/-innen unabhängig vom Herkunftsland eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lebensverläufe und Familienkonstellationen mit ihren spezifischen bildungsrelevanten Auswirkungen. Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf ein bestimmtes bildungsförderndes oder -hemmendes Milieu schließen. Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute. Ähnlich vielschichtig ist ja auch die deutsche Bevölkerung.

Auch Begriffe wie „Araber“ und „Muslime“ mit denen unausgesprochenen Assoziationen über Werte, soziale Lage und Lebensstil einhergehen, sind nicht sehr hilfreich bei der Beschreibung von Migrant/-innen. Viele hier lebende „Araber“ sind beispielsweise Kurden, sie kommen zwar möglicherweise aus einem Land, in dem die Amtssprache arabisch ist, ihre eigentliche Muttersprache ist jedoch kurdisch. Auch sind nicht alle Araber Muslime. Wie oben schon erwähnt gibt es in den arabischen Ländern abgesehen von der Unterteilung in sunnitischen und schiitischen Islam sowohl christliche Minderheiten als auch Angehörige anderer Religionen (Jesiden, Aleviten). Es gilt also, jede Familie als einzigartig wahrzunehmen und sich gedanklich von pauschalisierenden Begriffen zu lösen.

Auch aus der Sicht von Migrant/-innen wirken Bezeichnungen wie „Araber“ oder „Muslime“ eher diskriminierend. Das hängt sicher auch damit zusammen, dass in Medienberichten über Araber und Muslime meist Probleme thematisiert werden. Unterstrichen wird diese Sicht noch durch die Unterteilung in integrationswillige /-fähige Migrant/-innen und Integrationsverweigerer.

I.2 Integration

Vorweg sei gesagt, dass sich die große Mehrheit der Migrant/-innen in Deutschland integrieren will. Oft jedoch wird der Maßstab für eine gelungene Integration von deutscher Seite sehr hoch angesetzt oder Migrant/-innen werden einfach nicht in die deutsche Gesellschaft als gleichwertig aufgenommen bzw. anerkannt.

Integration wird häufig im Sinne von Assimilation verstanden, also als Grad der Angepasstheit an das deutsche Umfeld. Als Maßstab für eine gelungene Integration wird demnach ein völliges Aufgehen in der deutschen Kultur angesehen und die Beibehaltung von Elementen der Herkunftskultur (wie z.B. der Sprache) als Integrationsverweigerung interpretiert. Hier täte ein Perspektivwechsel not. Warum werten wir nicht jedes Anzeichen der Annäherung an die Aufnahmekultur, in diesem Fall die deutsche, als Integrationserfolg? Dies vermittelt beiden Seiten ein positives Gefühl, macht deutlich, dass es voran geht, statt das Ziel so unerreichbar hoch zu hängen.

Fortbestand von Traditionen

Es ist darüber hinaus weder notwendig noch hilfreich, wenn herkunftsbedingte Denk- und Verhaltensweisen in Deutschland völlig aufgegeben werden. Das im Laufe der biografischen Entwicklung herausgebildete System von Werten und Handlungsmustern vermittelt Kontinuität, Halt und Geborgenheit und ist für das psychische Gleichgewicht der Migranten wichtig. Sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern definiert sich die Verbundenheit zur Familie über die Herkunftskultur, über Familienbräuche, über bestimmte Riten an Festtagen usw.. In der Konsequenz würde ein Wegbrechen dieses vertrauten Raumes ein „Ankom-

men“ in Deutschland eher behindern als fördern, zu Unsicherheit und eventuell auch zu Identitätskrisen führen.

I.3 Kulturelle Prägungen aus dem arabisch-islamischen Raum

Familienstruktur

In der Regel ist der Familienzusammenhalt stärker als in deutschen Familien. Man besucht sich häufiger, feiert Feste zusammen. Im Vergleich zu deutschen Familien leben in Migrantenfamilien mehr Kinder. Die Scheidungsrate in Migrantenfamilien ist wesentlich niedriger als in deutschen Familien, obwohl sich schon in der folgenden, hier geborenen Generation die Zahlen nicht mehr von der deutschen Durchschnittsfamilie unterscheiden. Es gibt feste Regeln, wer wem in schwierigen Situationen helfen muss, Verantwortlichkeiten sind oft klar geregelt (z.B. der Mann ist zuständig für das Einkommen der Familie, die Frau kümmert sich um Haushalt und Kinder). Diese klaren Regeln vermitteln Kontinuität und Geborgenheit, was in einer Migrationssituation wichtig ist.

Solange alle Mitglieder der Familie mit diesem System zufrieden sind, ist dagegen nichts einzuwenden. Schwierig wird es, wenn ein oder mehrere Mitglieder aus diesem System ausbrechen wollen, weil es sie einschränkt oder deutschen Gepflogenheiten widerspricht. Wo es möglich ist, kann im Gespräch ein Ausgleich gefunden werden. In schwierigeren Fällen muss eine Beratungsstelle, die sich idealerweise auch mit der Herkunftskultur der Migrant/-innen auskennt, hinzugezogen werden.

Erziehungsprinzipien

Man kann bei der Gruppe der Migrant/-innen aus arabisch-islamisch geprägten Ländern nicht von einem einheitlichen Erziehungsstil sprechen. Tendenziell ist er jedoch öfter autoritär als in deutschen Familien. Auch wird Respekt vor den Eltern, älteren Verwandten und vor höhergestellten Personen in der Regel unmissverständlich eingefordert. Die Erziehung zu Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutem Benehmen hat einen hohen Stellenwert.

Feste

Die meisten großen Feste, die von Migrant/-innen aus dem arabischen Raum hier gefeiert werden, sind islamischen Ursprungs. Die beiden bedeutendsten sind das Fest des Fastenbrechens (*Id al-fitr*) am Ende des Fastenmonats Ramadan und das Opferfest (*Id al-adha*), das den Höhepunkt der Wallfahrt nach Mekka begleitet und an die Bereitschaft Abrahams erinnert, seinen Sohn Ismael zu opfern (ähnlich der biblischen Geschichte von der Opferung Isaaks). Beide Feste dauern 3 Tage, man besucht Freunde und Verwandte und überbringt sich gegenseitig

Geschenke. Anlässlich des Opferfestes wird wenn möglich ein Schaf geschlachtet oder zumindest ein gutes Fleischgericht gegessen.

Die islamischen Feiertage richten sich nicht nach unserem gregorianischen Kalender, sondern folgen dem islamischen Mondkalender (das Jahr 2009 entspricht dem islamischen Jahr 1430). Demzufolge wandern die islamischen Feiertage durchs ganze Jahr. Sie verschieben sich jedes Jahr um 10 oder 11 Tage.

Gleiches gilt für den islamischen Fastenmonat Ramadan. Im Ramadan zu fasten, ist eine der fünf religiösen Pflichten eines jeden Muslims (neben Glaubensbekenntnis, dem täglichen Gebet, der Wallfahrt nach Mekka und Spenden an die Armen). Die Gläubigen sind gehalten von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang keine Speisen und Getränke zu sich zu nehmen. Auch Kinder lernen, in dieser Zeit auf Essen und Trinken zu verzichten. Sie werden gelobt oder erhalten kleine Geschenke, wenn sie es zunächst nur ein paar Stunden schaffen. Spätestens in der Zeit der Pubertät fasten sie wie die Erwachsenen. Inwieweit dieses islamische Fastengebot in der Praxis umgesetzt wird, ist sehr verschieden. In islamischen Ländern als auch in Deutschland gibt es sehr gläubige wie auch weniger gläubige Muslime. Manche Muslime fasten nur in den ersten Tagen des Ramadan, andere gar nicht. Einige muslimische Migranten fasten, weil sie mit diesem Gefühl Kindheitserinnerungen verbinden. Andere wiederum lehnen das Fasten in Deutschland gänzlich ab, weil das ganze öffentliche Leben so gar nicht ein Gefühl von Ramadan aufkommen lässt. Trotz aller Unterschiede ist der Ramadan ein festlicher Monat, der von Muslimen nicht einfach übergangen wird. Man lädt zum täglichen Fastenbrechen Freunde ein, bereitet ein schönes Essen vor und sitzt vielleicht noch bei einer Wasserpfeife zusammen.

Der Beginn und das Ende des Ramadan werden in den islamischen Ländern amtlich bekannt gegeben und hängen mit der Sichtung des Mondes zusammen. Bis heute gibt es in der islamischen Welt Uneinigkeit darüber, ob auch ohne Mondsichtung (z.B. bei bewölktem Himmel) mit dem Ramadan begonnen werden darf oder nicht. Astronomische Berechnungen ermöglichen heute die exakte Berechnung der Mondphasen, aber der Koran verlangt unmissverständlich die Sichtung der Mondsichel. So kommt es, dass nicht in allen arabischen Ländern der Ramadan am gleichen Tag beginnen muss, und Muslime hier in Deutschland richten sich entweder nach ihren Heimatländern, nach dem Beginn des Ramadan in Saudi Arabien oder nach den Empfehlungen deutscher islamischer Verbände.

Sehr alten, nichtislamischen Ursprungs ist das persische Frühlingsfest Nouruz, kurdisch Newroz, das zum Frühlingsanfang vor allem im Iran, Afghanistan und Teilen Mittelasiens groß gefeiert wird. Auch die Kurden im Irak, in Syrien und der Türkei feiern am 21. März dieses Fest. In der Türkei und in Syrien war Newroz jahrzehntelang verboten, wohl auch, weil es von Seiten der Kurden mit politi-

schen Ansprüchen verbunden wurde. An diesem Tag zieht man sich festlich an, die Frauen bereiten ein Festessen vor und man macht zusammen mit Freunden und Verwandten Picknick im Grünen oder besucht einen schönen Ort in der Umgebung. In ihren Heimatländern werden von den Kurden als Ankündigung des Frühlings Feuer angezündet, um die getanzt und gesungen wird. In Einzelheiten unterscheiden sich die Bräuche zu Newroz nach den Herkunftsländern und der Familientradition.

Sprachen

So wie die ethnische Zugehörigkeit unterscheiden sich auch die Sprachen, die in den Familien aus dem arabisch-islamischen Raum gesprochen werden.

An erster Stelle ist hier natürlich arabisch zu nennen, das von den meisten Migrant/-innen aus dieser Region gesprochen und/oder verstanden wird. Das heißt jedoch nicht, dass sich ein Marokkaner und ein Syrer problemlos unterhalten können. Das Arabische weist große dialektale Unterschiede auf. So hat z.B. Ägypten seinen unverwechselbaren Dialekt, der allerdings durch die dortige Film- und Serienproduktion in der ganzen arabischen Welt verstanden wird, und auch der übrige Mashriq hat seine Besonderheiten in der Aussprache einzelner Buchstaben. Darüber hinaus unterscheiden sich die Dialekte auch in der Benutzung vollständig verschiedener Wörter, oder gleich lautenden Vokabeln wird eine andere Bedeutung zugeordnet. Als einigendes sprachliches Band ist diesen Dialekten die arabische Hochsprache übergeordnet, die Sprache der Medien, der Wissenschaften und der Gebildeten. Sie beruht auf der Sprache des Korans. Schon in der Grundschule lernen die Kinder in allen arabischen Ländern die Hochsprache in einem extra Unterrichtsfach und je höher der Bildungsgrad, desto besser wird auch die Hochsprache beherrscht. Auch die religiöse Bildung, d.h. das Lesen des Koran und der islamischen Traditionen trägt zur hochsprachlichen Bildung bei. Wenn sich also ein Marokkaner und ein Syrer unterhalten wollen, werden sie so weit wie möglich auf die Hochsprache zurückgreifen.

Im Gegensatz zu Arabisch als semitischer Sprache gehört Kurdisch einer ganz anderen Sprachfamilie an, der iranischen. Auch im Kurdischen unterscheidet man verschiedene Dialekte: das am weitesten verbreitete Nordkurdisch steht dem Zentral- und Südkurdischen gegenüber. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl verschiedener Mundarten. Eine Besonderheit dieser Sprache ist, dass sie entsprechend dem Siedlungsgebiet ihrer Sprecher mit unterschiedlichen Alphabeten geschrieben wird. Im Iran und Irak und zum Teil in Syrien wird das arabische Alphabet mit einigen Sonderzeichen verwendet. In der Türkei und in Teilen Syriens wird Kurdisch mit lateinischen Buchstaben und Sonderzeichen geschrieben, während man in der GUS für kurdischer Texte kyrillische Buchstaben heranzieht.

Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein belegten die Staaten mit kurdischer Bevölkerung das Kurdische mit Einschränkungen, um dessen Sprecher zu assimilieren. Dadurch verlernten viele Kurden ihre Muttersprache. Ein Teil dieser Repressalien sind inzwischen aufgehoben, so dass Kurdisch im Irak mittlerweile zweite Amtssprache werden konnte. In der Türkei war es bis vor wenigen Jahren noch verboten, auf Kurdisch zu publizieren oder kurdischsprachige Kurse abzuhalten. In Syrien ist es nach wie vor untersagt, kurdisch zu sprechen, zu unterrichten oder kurdische Texte zu veröffentlichen. Kurden sind dort vielfältigen Repressalien ausgesetzt.

Regeln für den Umgang miteinander

Um die Aufnahme eines Kontakts zu einer arabischen oder kurdischen Familie zu erleichtern und die Basis für ein fruchtbares Miteinander zu schaffen, sollten deutsche Lehrer und Erzieher einige Dinge beachten:

- Informationen an die Eltern oder Einladungen zu Veranstaltungen, ebenso wie eine Zusammenfassung der wichtigsten Termine oder Informationen auch in der Sprache der Migrant/-innen aushängen/mitgeben, da viele Eltern nicht in der Lage sind, auf Deutsch mitgeteilte Informationen zu verstehen und zu notieren,
- keine Termine auf Feiertage oder in den Ramadan legen,
- bei strenggläubigen Muslim/-innen (erkennbar an Kopfbedeckung, Kopftuch) auf einen Handschlag zur Begrüßung verzichten,
- keine Verallgemeinerungen oder Vergleiche mit anderen arabischen/ islamischen/ kurdischen Familien äußern, da sie als Kritik oder Schuldzuweisung interpretiert werden können,
- sich bei persönlichen Gesprächen zunächst nach dem Befinden der Familie erkundigen und mit der Nennung positiver Dinge beginnen, da eine sofortige Erörterung des Problems als Konfrontation empfunden wird.[2]

II Sprache als Potential begreifen

II.1 Sprache als Ausdruck von Kultur

„Sprache ist nicht nur Medium unserer Kommunikation, sie ist auch nicht nur ein Werkzeug des Denkens, vielmehr vollzieht sich in ihr das Denken, das durch sie erst eine Form erhält. Daher bedeutet jede sprachliche Bildung auch eine Formung des Denkens und damit der Persönlichkeit eines Menschen. Durch Sprache erwirbt man die Kultur einer Gemeinschaft und wird in ihre Tradition eingebunden, und sie ermöglicht die Identifikation mit dieser Kultur. Das Ziel sprachli-

[2] zur Arbeit mit türkischen Migrantenfamilien vgl. Toprak 2007

cher Bildung liegt darin, dass Kinder und Jugendliche sich einen selbstständigen Zugang zur Welt eröffnen, indem sie sich der konventionellen Formen der jeweiligen Gemeinschaft bedienen, sie schöpferisch und zukunftszugewandt gebrauchen. Da zwischenmenschliche Beziehungen wesentlich durch die Sprache geprägt werden und sich die höheren geistigen Tätigkeiten in der Sprache vollziehen, ist die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen nicht nur die Grundlage, auf der Wissen erworben werden kann, sondern auch das Ziel."[3]

Kindern aus Migrantenfamilien die deutsche Sprache zu vermitteln wird oft als vorrangige Aufgabe der Integration gesehen. Zweifelsohne bildet sie das Medium, das den Zugang sowohl zu Faktenwissen als auch zur Kommunikation überhaupt erst eröffnet. Andererseits ist Sprache viel mehr als die Produktion von Lauten und das Schreiben von Wörtern. Sprache ist Ausdruck von Kultur, von bestimmten Konzepten, Verhaltensweisen, historischen Erfahrungen. Migranten aus einem anderen Kulturraum lernen demzufolge unter Umständen deutsche Vokabeln, deren Bedeutung sie nicht verstehen können, wenn sie nicht in einem deutschen Kontext aufgewachsen sind und hier sozialisiert wurden. Sie lernen deutsche Worte isoliert von deren Konnotationen und Assoziationen, die bei einem deutschen Sprecher hervorgerufen werden.

II.2 Die Überbewertung der Umgangssprache

Kinder, die eine fremde Sprache neu lernen müssen, sind sehr schnell und kreativ im Erlernen dieser Sprache. Relativ zügig haben sie die Umgangssprache erlernt, können sich mit ihren Freunden unterhalten. Ein Außenstehender, der mit dem Kind in Kontakt kommt, merkt oft gar nicht, dass das Kind vielleicht erst seit Kurzem hier zur Schule geht, so gut und akzentfrei spricht es deutsch. Im schriftlichen Ausdruck wird schnell deutlich, wie gefestigt die Deutschkenntnisse sind. Grammatische Regeln ahmen hier geborene Kinder über einen langen Zeitraum ihren deutschen Eltern nach, bevor ihr unbewusstes Grammatikwissen in der Schule in Regeln gegossen wird. Ausländischen Kindern fehlt diese Zeit des Zuhörens und des intuitiven Lernens. Sie müssen die erlernten Regeln formal anwenden ohne das bei deutschen Kindern vorhandene „Grammatikkorrekturprogramm" der relativ fehlerfreien gesprochenen Sprache zur Verfügung zu haben.

Auch beim Nacherzählen oder Hinterfragen einzelner Sachverhalte wird klar, dass die Umgangssprache bei weitem nicht ausreicht, um Texte zu verstehen, angefangen von Sachaufgaben über Erläuterungen bei einem Museumsbesuch bis hin zu Informationszetteln, die der Lehrer/die Lehrerin den Kindern mit nach Hause gibt. Oft glauben jedoch alle Beteiligten, dass die Information adäquat übermittelt wird. Die Lehrerin erlebt einen aufmerksamen Schüler, der sich an die

[3] Comenius-Institut 2004, S.4

Lösung der Aufgabe macht, der Museumspädagoge blickt in gespannte Gesichter und das Kind übergibt pflichtbewusst den Zettel der Lehrerin seinen Eltern. Der nichtdeutsche Schüler ist jedoch in einer schwierigen Situation. Er muss die deutschen Worte und Inhalte in seine Sprache und Kultur übersetzen, um sie zu verstehen. Bei einigen Sachverhalten ist das vielleicht nicht nötig, weil der deutsche Kontext hinreichend bekannt ist. Problematisch wird es, wenn die muttersprachliche Bildung nicht dazu ausreicht oder kein Äquivalent hat, um klärend zu wirken. Die Suche nach der Interpretation eines unbekannten deutschen Wortes führt das Kind dazu, aufgrund von bekannten Wörtern Rückschlüsse auf die Bedeutung des neuen Wortes zu ziehen. Dies kann im Ergebnis richtig sein, aber auch dazu führen, dass beispielsweise ein „Parkhaus“ nicht in Verbindung mit Garage gebracht wird, sondern mit Grünanlage (Park!) und Haus und dass Jugendherberge etwas mit einem „Berg“ zu tun haben muss. Das Kind hat für sich eine Lösung gefunden, wird aber verwirrt sein, wenn die gedachte Bedeutung nicht so richtig in den Zusammenhang passt. Andererseits wird es kaum jemanden fragen. Die Eltern können oft nicht so gut Deutsch und in der Schule Lehrer oder Mitschüler zu fragen, kommt nicht in Betracht, da die Gefahr besteht, ausgelacht zu werden.

II.3 Umsetzung in der Praxis

Was heißt das nun für die Praxis? Sprachförderung muss ganzheitlich geschehen, nicht nur durch das Erlernen von Vokabeln und grammatischen Regeln, sondern durch die Auseinandersetzung mit in der deutschen Umwelt verwurzelten Themen/Geschichten. Dies sollte möglichst früh erfolgen - möglichst im frühen Kindergartenalter. Neben deutschen Kontaktpersonen ist die Auseinandersetzung mit Büchern sehr wichtig, angefangen vom Vorlesen und darüber Sprechen im Kindergarten bis zum Selberlesen und schriftlichen Zusammenfassen in der Schule. Hier kommt nämlich ein Aspekt zum Tragen, der beim mündlichen Sprachgebrauch oft nicht so bedeutungsvoll ist: der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und die situationsangemessene Ausdrucksweise. Kinder, die viel vorgelesen bekommen, nehmen den Unterschied zwischen Schrift- und Umgangssprache wahr und tun sich in der Schule leichter, schriftliche Aufgaben zu bewältigen.

Festzuhalten ist also, dass Kinder aus Migrantenfamilien oft mit Kenntnissen der deutschen Umgangssprache in die Schule kommen oder diese schnell erlernen. Unter Umständen haben sie auch die Erfahrung gemacht, dass sich gesprochene und geschriebene Sprache voneinander unterscheiden. Mit dem Erlernen der Schrift wird für sie wie auch für die deutschen Kinder dieser Unterschied deutlich. Die nächste sprachliche Herausforderung, die im Gegensatz zu den früheren Hürden des Spracherwerbs wesentlich weniger beachtet wird, aber gravierender ist, ist die Konfrontation mit Fachsprachen, die in der Sekundarstufe auf die Schüler zukommen. In einer Phase, in der das Verständnis von Fachbegriffen und

zunehmend schriftliche Ausdrucksformen verlangt werden, wird das Fach Deutsch nicht mehr so viel unterrichtet, schon gar nicht als Hilfsfach für Fachtermini. Hier besteht großer Förderbedarf für Kinder aus Migrantenfamilien. Nichtverständnis wird oft auf Probleme im abstrakten Denkvermögen geschoben, anstatt die sprachliche Kompetenz zu hinterfragen.

Neben der Förderung des deutschen Sprachverständnisses ist ein weiterer Aspekt im Bestreben nach Chancengleichheit für Migrantenkinder von Bedeutung: die Förderung der Muttersprache. Untersuchungen belegen, dass erst der kontinuierliche und koordinierte Unterricht in beiden, der Familiensprache und der Unterrichtssprache, den Schulerfolg zweisprachiger Schüler erheblich verbessert und, wenn weitere Qualitätskriterien erfüllt sind, zur Chancengleichheit mit einsprachigen Schülern führen kann.[4] Die nichtdeutsche Muttersprache erfüllt mehrere Funktionen. Sie ist eine wichtige Brücke zur Herkunftskultur, die Sprache der Eltern vermittelt dadurch Geborgenheit und Sicherheit. Außerdem hat sich gezeigt, dass das sichere Beherrschen der Muttersprache eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen der deutschen Sprache ist (Deutungs- und Bedeutungsmuster, kulturabhängige Inhalte, grammatische Strukturen). Aber gerade auf diesem Gebiet wird wenig getan. Mit dem Schuleintritt ihrer Kinder sind viele Eltern der Meinung, deutsch habe jetzt Vorrang, bauen den Wortschatz ihrer Kinder in der Muttersprache nicht aus oder versuchen sogar, mit ihren Kindern deutsch zu sprechen. Da die Kinder auch nur in seltenen Fällen Unterricht in ihrer Herkunftssprache erhalten, stagniert die Sprachentwicklung mit der Folge, dass weder die Muttersprache noch deutsch sehr gut beherrscht werden. Hinzu kommt, dass Kinder mit anderen Muttersprachen als deutsch, englisch oder französisch (die positiv bewertet werden) schon im Kindergarten die Erfahrung machen, dass ihre Mehrsprachigkeit gar nicht als positiv und als Bereicherung empfunden wird. Sie ist eher ein Grund für mangelnde Deutschkenntnisse und ein Hemmnis so zu sein wie die anderen Kinder. Diese Erfahrung setzt sich in der Schule fort. Es erfolgt in der Regel keine Anerkennung des vorhandenen sprachlichen Potentials und der positiven Aspekte der Mehrsprachigkeit, weder im Fremdsprachenunterricht noch in anderen Fächern.

Welche Lösungsansätze können nun die Chancen für Kinder aus Migrationsfamilien verbessern? Als oberster Grundsatz gilt: Es gibt kein Allheilmittel. Die persönliche Situation der Kinder aus Migrantenfamilien ist zu verschieden. Zweiter Grundsatz: Offenheit und Kreativität. Offenheit und Interesse gegenüber anderen Lebenseinstellungen, Sitten, Gewohnheiten baut Berührungsängste ab. Mut zu Kreativität und unkonventioneller Realisierung von Fördermöglichkeiten wird oft

---

[4] D. Bender-Szymanski in: Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I, Berlin und Bonn 2004, S. 150 ff.

den örtlichen Gegebenheiten gerechter als von Kultusministerien verabschiedete Richtlinien.

An dieser Stelle einige konkrete Vorschläge:

- längerer Verbleib der Kinder in der DaZ-Klasse bzw. erneutes Angebot mit Beginn des Fachunterrichts in der Sekundarstufe, Verknüpfung der Sprachförderung mit den Inhalten der Unterrichtsfächer, mit dem Herkunftssprachenunterricht und dem Fremdsprachenunterricht,
- bei mehreren Schülern aus Migrantenfamilien in einer Klasse zusätzliche Lehrkräfte im Unterricht, wenn möglich mit gleichem kulturellen Hintergrund wie die Schüler,
- muttersprachlicher Unterricht ab der 1. Klasse und Anerkennung der Familiensprache als erste Pflichtfremdsprache,
- Möglichkeit der Weiterführung der Herkunftssprache in der Sekundarstufe,
- Förderunterricht auch außerhalb der Schule, z.B. durch Lehramtsstudierende, die idealerweise selbst einen Migrationshintergrund haben (wirken als Vorbild, emotionale Bindung durch Verwendung der Herkunftssprache), durch Ehrenamtliche oder Zusammenarbeit mit Vereinen

III Identität

Psychologische Studien haben gezeigt, dass sich das Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten ethnischen Gruppe um das 5. Lebensjahr herauszubilden beginnt. Dieser Prozess setzt sich in den folgenden Lebensjahren fort. Die Einstellungen von Bezugspersonen des Kindes spielen in diesem Prozess eine bedeutende Rolle. Als Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität haben auch der Kindergarten und die Grundschule einen wesentlichen Einfluss auf die Identitätsbildung der Kinder. In diesem Prozess spielt die Auseinandersetzung mit äußerlicher Verschiedenheit eine bedeutende Rolle. Dabei sind verschiedenen Merkmalen Bewertungen zugeordnet, die unbewusst auch die Kinder übernehmen. Sehr entscheidende Kriterien, um in Deutschland als deutsch empfunden zu werden sind die akzentfreie Aussprache der deutschen Sprache und eine helle Hautfarbe. Die vorherrschende Illusion einer Einheitlichkeit der Menschen in Deutschland bezüglich Kultur, Herkunft und äußerer Erscheinungsmerkmale suggeriert bereits Kindern, dass sie aufgrund ihrer Hautfarbe oder der Herkunft der Eltern keine Deutschen seien.[5] Auch die immer wiederkehrenden Fragen „Woher kommst Du?“ oder „Woher kommen Deine Eltern?“, die sicher meist auf Interesse beruhen, führen zu dem Bewusstsein anders, anderer Herkunft zu sein. Für Kinder

[5] vgl. Wagner 2008, S. 107

und Jugendliche kann das zu einem sozialen Dilemma führen. Per se ist ihre Integrationsbereitschaft sehr hoch. Sie wollen zur deutschen Gesellschaft gehören. Stoßen sie jedoch wiederholt auf Ablehnung, Verallgemeinerungen und verletzende Vorurteile, kann dies zur Flucht in die Herkunftskultur führen. Erfolgreiche Identitätsfindung ist auf die Anerkennung durch andere angewiesen!

Ein gefühlter Zwang zur einseitigen kulturellen Verortung ist besonders für Jugendliche aus arabischen Ländern problematisch. Sie fühlen sich oft zwei Kulturen zugehörig, der deutschen und der Kultur ihrer Eltern. Andererseits gehen sie in keiner dieser beiden Kulturen wirklich auf. Die Kultur der Eltern mit ihren u. U. nicht in die deutsche Gesellschaft passenden Normen und Werten ist ihnen fremd geworden, zum anderen fühlen sie sich nicht als gleichwertig in die deutsche Gesellschaft aufgenommen. Diese Nichtanerkennung ihres hybriden Identitätsstatus und die geforderte Verneinung und Loslösung von elterlichen Werten führen zur Schwächung oder zum Verlust familiärer Bindungen und sicherer Identität. Solche Identitätskrisen können zur Flucht in eine negative Identität führen, d.h. das Gefühl sozialer Minderwertigkeit wird zu einem negativen Selbstbild verinnerlicht, wobei häufig auffälliges und abweichendes Verhalten als bewusste oder unbewusste Strategie zur Lösung der eigenen Identitätsprobleme dient. Folgen können Persönlichkeitsspaltung, Desintegration, Radikalisierung, Islamismus und anti-westliche Diskurse sein.[6]

So weit muss es aber nicht kommen, wenn wir Zugewanderte aus arabisch-islamisch geprägten Ländern als Experten für ihre Kultur betrachten, als potentielle Brückenbauer zwischen der deutschen Gesellschaft und arabischen Kulturen. Wenn wir ihnen den Zugang auch zur deutschen Gesellschaft ermöglichen und sie mit dem Rüstzeug versehen, das Leben in Deutschland zu verstehen und Bildungschancen zu nutzen, erhalten wir Übersetzer für zwei Kulturen, die durch ihre Kenntnis unterschiedlicher Modelle des Gemeinschaftslebens Verständnis in die jeweils andere Kultur hineintragen können. Ihre Erfahrungen im Umgang mit persönlicher und kultureller Differenz sowie ihre Mehrsprachigkeit sind im persönlichen Umgang miteinander und in vielen Berufsfeldern von großem Nutzen. Chancengleichheit für Deutsche und Migranten im deutschen Bildungssystem herzustellen ist nicht nur eine moralische Verpflichtung, sondern birgt auch das Potential, die Entstehung von Parallelkulturen zu verhindern.

---

[6] vgl. Foroutan/Schäfer 2009

Literaturverzeichnis

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Berlin und Bonn 2004.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Nr. 271/2005.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Religiöse Minderheiten im Islam. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 26/2008.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5/2009.

Comenius-Institut: Gesamtkonzept sprachliche Bildung. 2004.

Foroutan, N. und I. Schäfer: Hybride Identitäten – Muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5/2009.

Toprak, A.: Türöffner und Stolpersteine, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern, 2007.

Wikipedia online-Enzyklopädie, www.wikipedia.de.

Wagner, Petra: Handbuch Kinderwelten. Freiburg 2008.