

Schule als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil

Ein Praxisbericht aus der Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel

1 Drei Befunde zur Absteckung des Feldes, um das es hier gehen soll

Viele Schulen in Deutschland, so auch die Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel, spüren ein dreifaches Dilemma bei ihrem Bemühen, das interkulturelle Leben und Lernen ihrer Schüler/innen zu fördern:

a) Obwohl die meisten Schüler/innen ausländischer Herkunft bereits in diesem Land geboren sind, erkennen sie es doch nicht als ihre Heimat. Sie leiden vielmehr an der ihnen in Deutschland entgegenschlagenden gesellschaftlichen Kälte und den damit verbundenen Isolierungs- und Diskreditierungstendenzen. Dabei wissen diese Jugendlichen in ihrer Mehrzahl ganz genau, daß sie z.B. deutsch-türkische Jugendliche sind und nicht mehr einfach türkische.

b) Selbst dort, wo die Arbeitsmigranten und ihre Angehörigen seit zwanzig und mehr Jahren in den Ortsteilen und Vierteln leben, eine deutliche Minderheit geblieben sind und ein scheinbar harmonisches Zusammenleben besteht, sind Klagen der deutschen Bewohner wegen der angeblichen Überfremdung an der Tagesordnung. So entpuppt sich das vermeintlich problemlose Miteinander bei näherem Hinsehen nur zu schnell als allenfalls beziehungsloses Nebeneinander, das schon bei kleineren Anlässen von Mißtrauen und Vorurteilen geprägt ist, so daß etwa Regelverstöße einzelner gleich zu pauschalen Zuschreibungen und Diffamierungen führen (z.B. das Macho-Verhalten bestimmter Jungen/Gruppen).

c) Trotz des nachweisbaren Bedürfnisses, sich die Umgebung, in der sie aufwachsen, vertraut zu machen und sie zu bewahren, bleibt schon dieser Nahraum deutschen wie ausländischen Kindern und Jugendlichen nur allzu oft erstaunlich fremd. Die allgemeine Anonymisierung, bedingt durch die Entwicklung des Verkehrs, Kultur- und Traditionsabbau, steigender Medienkonsum usw. schneiden offenkundig von wichtigen Erfahrungsfeldern ab und lassen soziale Bindungen veröden. Dabei bildet gerade der tägliche Umgang mit-

einander, vor allem das gemeinsame Handeln im Umfeld von Wohnung, Nachbarschaft, Schule, Verein usw., die unverzichtbare Voraussetzung, um »heimisch« zu werden und im anderen das Verbindende zu erkennen und das Trennende verständlicher zu machen.

2 Bedeutung und Grenzen schulischen interkulturellen Lernens vor dem Hintergrund der drei Befunde

Schule ist die einzige Institution, die ausnahmslos alle deutschen und ausländischen Kinder und/oder Jugendlichen über mehrere Jahre aufs engste zusammenführt und ihnen so vielfältige und intensive Möglichkeiten bieten kann, miteinander und voneinander zu lernen. Wird diese Chance nicht genutzt, werden die oben skizzierten Probleme noch erheblich verstärkt.

Daß sich – wie eingangs dargelegt – junge Ausländer/innen in Deutschland selbst im Umfeld der Schulen, die sich nachweislich sehr um interkulturelles Lernen bemühen und hier durchaus Beachtliches erreichen, nicht heimisch fühlen bzw. Deutsche ihnen eher distanziert gegenüberstehen, und zwar mehr als Regel denn als Ausnahme, mag auf den ersten Blick überraschen, kann aber wohl kaum ernsthaft verwundern, weil natürlich die Gesamtgesellschaft und die sie bestimmenden politischen Kräfte Erfahrungen von viel stärkerer Prägekraft vermitteln, als dies einer kleinen Schule möglich ist.

Dies gilt um so mehr, wenn diese Schule, wie im Falle der Hauptschule am Eppmannsweg, seit Jahren einen Ausländeranteil unter ihren Schülerinnen und Schülern von 60–65% hat, folglich das Paradoxon besteht, daß in einer deutschen Schule die deutschen Kinder und Jugendlichen in der Minderheit sind. Das hat natürlich sowohl mit dem deutschen Schulsystem zu tun, in dem die Hauptschule als einzige Pflichtschule trotz der Vermittlung prinzipiell gleicher Abschlüsse die geringste Wertschätzung erfährt, weil »nur« die leistungsschwachen (in Wahrheit zugleich die sozial schwächeren) Schüler/innen für sie »übrig bleiben«. Es spiegelt aber auch die Flucht deutscher Eltern mit ihren Kindern vor einer vermeintlichen Benachteiligung durch ausländische Schüler/innen in den Klassen wider. Wir erreichen daher mit unseren schulischen Bemühungen nur einen verschwindend kleinen Teil der deutschen Kinder und Jugendlichen und überdies davon wiederum vornehmlich die, die sozial stark benachteiligt sind, was sich in der Schule vor allem in der Form eines geringeren Bildungsinteresses und geringerer Anpassungsbereitschaft niederschlägt.

Dennoch möchte ich auch und gerade deshalb der Hauptschule eine außerordentlich wichtige Funktion als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil zusprechen. In ihr ist der »melting pot« so virulent, daß es nicht wie an vielen anderen Schulen genügt, dann und wann einmal fremde kulturelle Aspekte in den Unterricht aufzunehmen. Vielmehr geht es darum, das ständige Zusammensein so großer Gruppen unterschiedlicher ethnischer bzw. kultureller Herkunft einerseits überhaupt in Bahnen zu lenken, deren Kommuni-

kations- und Sozialprozesse sinnvoll und akzeptabel sind, andererseits dieses fortwährende Sich-Begegnen in einer Klasse bzw. Schule, das es ja mit gleicher Intensität außerhalb der Klasse/Schule kaum gibt, in seinen spezifischen Lernmöglichkeiten fruchtbar zu machen. Dabei stellen die sozio-kulturellen Benachteiligungen dieser Gruppen, z.B. die enormen Sprachdefizite zahlreicher hier in Deutschland bereits geborener, aber mit sehr ungünstigen sprachlichen Vorbildern aufwachsender ausländischer Kinder eine zusätzliche – oft kaum befriedigend zu bewältigende – Erschwernis für die schulische Arbeit und die persönliche Entwicklung der betroffenen Schüler/innen dar.

Auch das ist nämlich längst evident, daß die einst gehegte Hoffnung, mit der zweiten und dritten Generation der ausländischen Schüler/innen erheblich weniger »Probleme« zu haben, trügerisch ist. Die »Probleme« haben sich wie bei den deutschen Kindern und Jugendlichen nur verschoben. Auf etlichen Sektoren wie der Identitätsbildung, dem Erreichen angemessener sprachlicher Standards, der Wahl von Leitbildern, der Freizeitgestaltung in Peer-Groups usw. dürften sie mit Sicherheit noch angewachsen sein. Auch die Differenziertheit, ja Widersprüchlichkeit solcher Erscheinungen innerhalb einer ethnischen Gruppe in einer Klasse mit der darin innewohnenden Brisanz ist vielfach nicht erwartet worden.

Ohne in Abrede zu stellen, daß es angebracht ist, die Auswirkungen schulischen interkulturellen Lernens auf die Gesamtgesellschaft angesichts der Vielzahl der Hemmnisse und der Stärke entgegenstehender außerschulischer Entwicklungen bescheiden einzuschätzen, so steht doch gleichfalls außer Frage, daß dieses Lernen für die unmittelbar betroffenen Schüler/innen durchaus von großer Tragweite ist, weil die Art der interkulturellen Begegnung in der Schule gewissermaßen eine Art konkretes Modell darstellt, durch das sie täglich ihre Erfahrungen sammeln. Diese Erfahrungen wiederum werden in ihre Anschauungen und Haltungen einfließen und damit ihr Handeln mitbestimmen. Mag sein, daß die dadurch entstehenden Akzentuierungen zu schwach bleiben, um auf Dauer handlungsanleitend zu wirken: Sowohl für das Gelingen des Schullebens wie für die zukünftige Impulsgebung in einer Gesellschaft, die von kulturellem Pluralismus bestimmt ist, selbst wenn das verschiedentlich zu bestreiten versucht wird, sind sie unverzichtbar.

3 Folgerungen für ein schulisches Konzept interkulturellen Lernens

Vorab sei gleich gestanden: Über ein Konzept interkulturellen Lernens im vollen Sinne des Wortes verfügen wir nicht.¹ Die Lehrerkonferenz als wichtigste Praxis reflektierendes, Theorie entwickelndes und Regeln (Normen) setzendes Gremium der Schule hat sich im Laufe von 20 Jahren zwar wiederholt mit Fragen interkulturellen Lernens auseinandergesetzt, aber doch bei weitem kein umfassendes, stringentes System zur Handlungsanleitung erstellt. Üblich war vielmehr eine pragmatische Vorgehensweise, die insbesondere aus aktuellen Anlässen erfolgte, bei denen aber natürlich grundlegende Annahmen und systemische Klammern durchgängig wirksam blieben bzw. – soweit Revidierungen erforderlich waren – neu einfließen. Von großer Anstoßkraft erwiesen sich Gespräche mit bzw. Selbstreflexionen von Schülern (und verschiedentlich auch ihren Eltern). Daß das Schulleiterteam jahrelang Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen ausländischer Schüler/innen in Gelsenkirchen moderierte und daran nach und nach alle Mitglieder des Kollegiums teilnahmen, war ebenfalls ein wichtiger Anschub.

Einige dieser Basiselemente seien hier angeführt: In der Schule werden alle Schüler/innen als gleichwertig bzw. -berechtigt anerkannt, und wenngleich das nicht immer leicht fällt, so versuchen wir in ihnen den Wunsch zu stärken oder anzulegen, möglichst auch selbst von (allen) anderen als gleichwertig und -berechtigt anerkannt werden zu wollen. Kulturelle Werte, Sprache, Religion der ausländischen Schüler/innen dürfen daher nicht diskreditiert werden. Im Gegenteil finden sie zumindest für die türkische Ethnie, die fast die gesamte ausländische Schülerschaft ausmacht, im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts eine zusätzliche unterrichtliche Verankerung. Das sehen viele türkische Schüler/innen inzwischen zwar als eine unnötige bzw. unzumutbare Zusatzbelastung an, doch sind wir weiterhin bemüht, diese Angebote, deren Nutzung freiwillig erfolgt, aufrechtzuerhalten und als Ort zu deklarieren, wo innerhalb der eigenen Gruppe, die ja keineswegs monolithisch definiert werden kann, wichtige Fragen der überlieferten und sich verändernden Kultur und des eigenen Selbstverständnisses zur Sprache kommen können.

Nicht unerwähnt bleibe in diesem Zusammenhang, daß auch der evangelische und katholische Religionsunterricht an unserer Schule eine ähnliche Zusatzfunktion erhalten hat: Als einziger Unterricht, in dem die deutschen Schüler/innen, allerdings nach Konfessionen getrennt, (zumindest weitgehend) unter sich sind, wird er auch als Möglichkeit genutzt, sich ohne deren Beisein über Ausländer/innen und die Beziehungen zu ihnen austauschen zu können, was nicht nur bestimmte Erfahrungen und Auffassungen klarer zur Sprache bringt, sondern oft auch entlastend wirkt. Darüber hinaus bietet gerade dieser Unterricht Anlässe und Gelegenheiten, stärker nach bestimmten (insbesondere christlichen) Grundwerten unserer Kultur und ihren

1 Natürlich haben wir die sich entwickelnde Diskussion verfolgt, wie sie sich insbesondere in den einschlägigen Fachzeitschriften niedergeschlagen hat. Ein großes Verdienst kommt hier sicherlich insbesondere der Zeitschrift »gemeinsam« der RAA zu, weil sie sich in vielen Ausgaben nicht nur um eine theoretische Klärung bemüht, sondern auch zahlreiche interessante Praxisbeispiele vorstellt.

Wurzeln zu fragen, sich also selber stärker in seinen eigenen Traditionen und Gewohnheiten zu reflektieren,

Wir haben als Lehrer/innen lernen müssen, zum Dirigismus und zur Überbehütung tendierende Handlungen, die unserer gewissermaßen berufsbedingten paternalistischen Grundhaltung entspringen, zurückzudrängen zugunsten einer wohl anregenden, Raum bietenden, aber nicht alles steuernden pragmatischen Gelassenheit und Behutsamkeit. Dem Aufgreifen und Fördern folkloristischer Elemente, wenn diese denn von den ausländischen Kindern und Jugendlichen mitgetragen oder sogar gewünscht werden, stehen wir durchaus wohlwollend gegenüber, doch sehen wir natürlich, daß derartige Kulturbestandteile zumeist nur Überlieferung, nicht aber in den Schüler/innen lebendige Gegenwartskultur darstellen und zudem eher das Trennende, Distanzierende sichtbar machen als das Verbindende, Gemeinsame.² Andererseits haben wir oft genug beobachten können, wie die Jugendlichen diese Traditionen sehr kreativ weiterzuentwickeln vermögen.

Wir streben also kulturelle Vielfalt und gegenseitige Akzeptanz an; doch wir verstehen darunter nicht Wertebeliebigkeit im Sinne eines Verzichtes auf jegliche verbindliche Werte.³ Als Leitkultur bzw. Leitwerte stehen hier die Prinzipien der liberalen Demokratie und der individuellen Menschenrechte, die sich ja (auch im Islam) einer religiösen Begründung keineswegs verschließen und hinter die in einer modernen Gesellschaft wohl kaum zurückgegangen werden kann. So ist es z.B. für uns nicht akzeptabel, daß Mädchen gegenüber Jungen in ihren Rechten beschnitten werden. Zwar wissen wir, daß insbesondere muslimische Eltern aus einem erstarkten traditionellen Denkansatz heraus (forciert durch politisch-religiöse Gruppierungen, die daran ein sehr eigennütziges Interesse haben, zunehmend häufig auch durch eine aufopferungsbereite Selbstbescheidung der Mädchen mitgetragen) oft koedukativen und emanzipatorischen Zielsetzungen und Veranstaltungen ablehnend gegenüberstehen, aber dies macht das Vorstellen von Gegenbildern und die Schaffung zumindest von Möglichkeiten zur Nutzung alternativer Erfahrungsräume für die Mädchen nur um so wichtiger.

2 Siehe dazu u.a. W. Schiffauer, *Kulturdynamik und Selbstinszenierung. Kulturalismus im postnationalen Zeitalter*. Sich in der Gruppe inszenieren und Gehör verschaffen, taz vom 4.3.1997, 14-15; Z. Şenocak, *Atlas des tropischen Deutschland*, Berlin 1992.

3 Siehe dazu vor allem B. Tibi, *Multikultureller Werte-Relativismus und Werte-Verlust. Demokratie zwischen Werte-Beliebigkeit und pluralistischem Werte-Konsens*, Aus Politik und Zeitgeschehen 52/53 (1996) 27-36.

Wenn Mädchen kleidungs- und/oder verhaltensmäßig in vormoderne Zeiten zurückfallen, so schimpfen wir deshalb nicht mit ihnen, sondern bemühen uns weiterhin intensiv um eine freundliche Atmosphäre und ein Angebot attraktiver Handlungsmöglichkeiten. Dahinter steht die Erkenntnis, daß niemand aus seiner kulturellen (und nationalen) Herkunft einfach ungebrochen auszusteigen vermag. Solche überlieferten Werte haben deshalb für die Kinder und Jugendlichen und erst recht ihre Eltern hohe Bedeutung, die das strikte Verbot einer bewußten Abgrenzung gegenüber den hiesigen Gepflogenheiten zu einem nicht mehr zu bewältigenden Konflikt ausufern lassen würde. Zugleich aber kann es keinen Zweifel daran geben, daß selbst solche scheinbar festgefügtten Einstellungen keinesfalls unantastbar sein dürfen, sondern von den Mädchen im Sinne eines vernünftigen Konzepts ihres zukünftigen Daseins in Deutschland eigenständig überwunden und weiterentwickelt werden müssen. Ein bloßer Rückzug auf traditionale Wert hilft nämlich ebensowenig (= sichert ebensowenig ungebrochene Identität⁴) wie ein Aufkrotzieren von Modernität, wie sich an zahllosen Beispielen belegen ließe.

Angesteuert werden muß daher ein gewisser Grad an Eigenständigkeit sowohl gegenüber der Herkunftskultur wie gegenüber »der« etablierten Mehrheitskultur. Da es »die« Nationalkultur ohnehin in unserer Zeit noch weniger als zu anderen Zeiten gibt, da überdies die meisten Konfliktursachen in unserer Gesellschaft eher rechtlicher und ökonomischer Art sind und nicht kultureller, da schließlich Jugend eine eigene Dynamik mit sich bringt, läßt sich darauf setzen, daß wenn Vertrautes und Fremdes nur immer wieder in Berührung gebracht, wenn individuelle Wege zwischen den Widersprüchen offengehalten und dialogische Konfliktlösungen angeboten und eingeübt werden, daß sich dann durchaus beachtliche Persönlichkeitsentfaltungen zeigen. Gerade von unseren türkischen Mädchen entwickeln sich besonders viele zu selbstbewußten, erstaunlich reifen Persönlichkeiten, die ihre oft schwierige Situation sehr gut zu reflektieren und zu äußerst differenzierten Handlungsstrategien in der Lage sind. Ihre biografischen Wissensressourcen sind das entscheidende Element einer neuen Lebenspraxis, von der auch Impulse zu einer gesellschaftlichen Veränderung ausgehen (können). Viele von ihnen behalten ein enges, positives emotionales Verhältnis zu ihren Eltern, aber sie möchten keineswegs so werden wie sie und werden es auch in den allermeisten Fällen nicht. Dies gelingt natürlich nicht, das sei noch einmal betont, konfliktfrei, nicht einmal immer ohne Rückschläge, aber es gelingt erstaunlich oft. Das Ergebnis ist gewissermaßen eine multiple oder mehrdimensional-integrative Identität.⁵

4 Vgl. Z. *Şenocak*, Ein Türke geht nicht in die Oper, taz vom 21.1.1992, 11.

5 Schon vor Jahren schilderten *Ursula Boos-Nünning* und *Wolfgang Nieke*, Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, psychosozial 16 (1982) 63-90, solche gegliederten Persönlichkeitsentwicklungen.

In das Gesagte eingeschlossen ist, daß es nicht nur gestattet sein muß, ohne Angst verschieden zu sein, sondern daß auch wir Deutschen offen für neue Erfahrungen und für eine Veränderung bzw. Weiterentwicklung »unserer« Kultur sein müssen, und zwar nicht nur im Bereich kulinarischer oder touristisch-folkloristischer Genüsse. Für deutsche Schüler/innen heißt das vor allem zu lernen, daß nationalistische oder rassistische Parolen oder Handlungen selbst dann nicht angebracht sind, wenn diese Schüler/innen unter bestimmten Folgen des Zusammenseins mit ausländischen Schülerinnen und Schülern, zumal wenn diese gar die Mehrheit in der Schule bilden, objektiv leiden: z.B. beim Nichtzustandekommen von Klassenfahrten auf Grund zu geringer Teilnehmerzahlen oder durch die nicht selten hoffnungslose zahlenmäßige Unterlegenheit bei der Abstimmung über die bei Klassenfeten zu spielende Musik oder durch die Mißdeutbarkeit von innerhalb der Klasse oder Gruppe eingestreuten Gesprächen der ausländischen Schüler/innen in ihrer »Muttersprache« oder – was oft noch schwerer einzusehen ist – bei nationalistischen Symbolbezeugungen oder Äußerungen der ausländischen Schüler/innen, was ja sogar relativ häufig vorkommt, weil viele ausländische Kinder und Jugendliche deutlich ungebrochener und unverkrampfter mit solchen Traditionen aufwachsen, aber auch zahlreiche rechte/reaktionäre Vereine in der »Diaspora« aktiv sind. Da rassistisches oder nationalistisches Gebaren generell ethnisiert wirkt, schafft es hüben wie drüben allenfalls eine Art »Identitätsbunker«⁶, zeigt aber eben darin seine Schwäche: Statt Offenheit und Differenzierung gewinnen Verbarrikadierung, Pauschalierung, Ängstlichkeit die Oberhand. Das heißt keineswegs, daß man das, worunter man »leidet«, ertragen soll, aber es nützen eben keine »Gegeninszenierungen«, sondern der Ausweg kann nur in praktischen Ansätzen zur Verständigung gesucht werden.

Eben darin liegt die große pädagogische Chance des permanenten Zusammentreffens deutscher und ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Schule: Kulturelle Differenzen lassen sich bejahren und zugleich in vielfältigen Ausdrucksformen in Korrespondenz bringen und damit nivellieren. Kulturelle Identitäten lassen sich von rassistischen und nationalistischen Verbrämungen lösen und damit als legitime, gleichermaßen individuell wie sozial verankerte Grundhaltungen in einer höchst differenzierten Gesellschaft erfahren, die, weil es in ihr sowohl viele überlappende wie konfligierende Interessen gibt, eines klaren Grundkonsenses, einer Art »Verfassungsloyalität« oder »Verfassungspatriotismus«, bedarf⁷: will heißen, daß jede(r) möglichst viel individuellen Entscheidungsspielraum erhält, soziale Verantwortlichkeit besteht, Gewaltanwendung bei Konflikten weitgehend vermieden wird, »Gerechtigkeit« herrscht bzw. erkennbar ist. Dieses bedeutet zugleich, daß kultureller Pluralismus zutiefst ambivalent ist und daher bei aller Anerkennung von Differenzen nicht

6 Dieses treffende Begriffsbild verwendet *Andrea Böhm*, *Die Mühen der Ebene*, taz vom 19./20.4.1997, 10.

7 Diesen Gedanken, nicht direkt auf die Schule gemünzt, aber auf sie gut übertragbar, entwickelt *Dieter Oberndörfer*, *Die politische Gemeinschaft und ihre Kultur*. Zum Gegensatz zwischen kulturellem Pluralismus und Multikulturalismus, *Aus Politik und Zeitgeschehen* 52/53 (1996) 37-46. Empirische Belege für einen solchen Patriotismus und seine positiven Folgen liefert *Thomas Blank*, *Wer sind die Deutschen? Nationalismus, Patriotismus, Identität*. Ergebnisse einer empirischen Längsstudie, *Aus Politik und Zeitgeschehen* 13 (1997) 38-46.

Indifferenz das Ergebnis sein kann. Wenn Schule hier ein gutes Stück handelndes Lernen anzubahnen und zu stützen versteht, dann leistet sie, wie Entlaßschüler bei Befragungen immer wieder selbst zum Ausdruck bringen, einen beachtlichen Schritt zu einem gelingenden Miteinander in dieser Gesellschaft und damit zum sozialen Frieden.

Im einzelnen ergeben sich daraus für unsere schulische Arbeit folgende konkrete Zielstellungen:

- Deutschen und ausländischen Schülern schon in der Schule eine Heimat schaffen!

Dieser erste wesentliche Schritt, gewissermaßen die »Beheimatung« der Schüler/innen in der Schule, ist angesichts der Voraussetzungen, die sie mitbringen, bei gleichzeitig weiterhin vorherrschenden traditionellen Schulstrukturen (beispielhaft genannt seien nur der stundenweise Fachunterricht mit vornehmlich sprachlich-kognitiver Ausrichtung, die oft erfahrungsfernen Unterrichtsinhalte oder das Gewicht der Noten- und der Versetzungsregelung) und entsprechenden Erwartungen der Lehrer/innen keineswegs leicht zu bewerkstelligen. Wir versuchen ihn dadurch zu realisieren, daß wir von einem langen Prozeß ausgehen, in dessen Verlauf sich die Schule und alle an ihr Beteiligten verändern werden. So haben wir sehr früh begonnen, den Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zu geben, sich in die schulischen Abläufe gestaltend einzubringen. Damit sind so unterschiedliche Maßnahmen gemeint wie individuelle Verschönerung der Klassen- und Schuleinrichtung, Schaffung zahlreicher Helfer- und Selbstverwaltungsgruppen (Vollwertbacken für die Pause, Büchereidienst, Pausensport, Mülltrennung, Cafeteriaführung usw.), regelmäßige Durchführung von Gemeinschaftsveranstaltungen mit mannigfachen Begegnungs-, Mitmach- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten, fortlaufende Präsentation von Schülerarbeiten bzw. Unterrichtsergebnissen in der Schule oder sogar in der außerschulischen Öffentlichkeit, Installation von außerunterrichtlichen Treffpunkten (sowohl zur Unterhaltung und Begegnung wie zur Interessen- und Fähigkeitsausbildung als auch als Hilfsangebot zur Minderung von Lerndefiziten und Lebensproblemen), Öffnung des Schulleiter- und Lehrerzimmers für alle erdenklichen Anliegen usw.

- Deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern einen sie ansprechenden Unterricht ermöglichen!

Unterricht ist nach wie vor das Kernstück aller schulischen Veranstaltungen, natürlich auch an der Hauptschule am Eppmannsweg. Um so wichtiger ist es, daß er die Schülerinnen und Schüler, zumal

wenn sie so unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, inhaltlich anspricht und organisatorisch die Möglichkeit läßt, sich selbst intensiv zu beteiligen. Hier liegt zweifellos eine der schwierigsten Aufgaben, die Schule überhaupt bewältigen muß. Eine Hauptschule, die erreichen will, daß die Schüler/innen in ihr selbstbewußt und engagiert lernen, obwohl sie ihnen nicht die öffentliche Anerkennung wie andere Schulformen vermitteln kann, steht dabei unter besonders hohem Innovationsdruck

- Deutsche und ausländische Schüler/innen stärker mit dem Leben im Stadtteil verzahnen!

Wenn Schule nicht bloß Lernanstalt für eng begrenztes Fachlernen sein darf und sein will, sondern sich viel weitergehend als wesentlicher Lebens- und Erfahrungsraum mit kompensatorischen Funktionen für ihre Schüler/innen begreift, dann schließt dies ein, daß sie die Gegebenheiten und Abläufe der Schulumgebung, also des Stadtteils, in dem die Schüler/innen wohnen und ihre Freizeit verbringen, aufnehmen und auch beeinflussen muß. Dies ist schon deshalb nötig, weil sich dadurch zahlreiche Chancen gewinnen lassen, den jeweiligen Lernstoff aus einem weitgehend abstrakt bleibenden theoretischen Zusammenhang auf eine eher praktische Ebene zu transponieren. Das aber heißt zugleich, daß an Schülererfahrungen angeknüpft werden kann und sich Handlungsmöglichkeiten – innerhalb und außerhalb von Unterricht und Schule – nutzen oder zumindest anbahnen lassen. Sich im Buch bzw. über sonstige Medien oder konkret vor Ort mit Verkehrsproblemen, Umweltschutz, Strukturwandel, Arbeitsabläufen, alten Menschen oder welchen Fragen auch immer zu beschäftigen, macht ja einen erheblichen Unterschied.

Gerade in einer Zeit, in der die Menschen sogar ihrer unmittelbaren Lebensumwelt zunehmend entfremdet werden, in der sich zahlreiche Veränderungen ergeben, ohne daß die Gründe und Urheber ersichtlich sind, und in der schließlich vor allem auch soziale Bindungen und Interessen atomisiert werden, erhält Schule als eine Art Stadtteilagentur erhöhte Bedeutung. Diese Vermittlung und Strukturierungen von auf den Stadtteil bezogenen Erkenntnis- und Handlungsprozessen dient dabei wiederum dem Ziele, daß die Schüler/innen ähnlich wie in der Schule selbst an dem, was geschieht, aktiv Anteil nehmen und noch stärker als bisher eigene Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten entdecken und für sich beanspruchen. Wie sie sich als Schüler/innen ihrer ganz konkreten Schule empfinden sollen, für deren Klima und Leistungen sie mitverantwortlich sind, so sollen sie – sicherlich in abgeschwächter Form – auch für ihre Wohnumgebung, vereinfacht gesagt ihren Stadtteil, Interesse und Verantwortlichkeit empfinden. Erfolgt dies, werden nationale, ethnische, kulturelle Differenzen gegenüber gemeinsamen Grundinteressen zweifellos zurücktreten und viel leichter zu tolerieren oder zu überwinden sein.

4 Konkrete Beispiele für stadtteilbezogenes Lernen mit interkultureller Relevanz

Im Laufe der Jahre haben wir natürlich (als Schule insgesamt oder als einzelne Lehrer/innen mit bestimmten Klassen oder Gruppen) eine Vielzahl von Veranstaltungen durchgeführt oder uns an ihnen beteiligt, die im Stadtteil verankert waren und zugleich auf interkulturelle Lernanteile zielten. Einige Bereiche und Projekte seien hier näher dargestellt und reflektiert, um das zuvor Gesagte verständlicher zu machen.

4.1 Preisgekrönte Projekte

Ein Beispiel von mehreren für ein in einem überregionalen Wettbewerb mit einem 1. Preis ausgezeichnetes Projekt, in dem interkulturelles Lernen und konkrete Stadtteilarbeit in dem eingangs skizzierten Sinne miteinander verzahnt wurden, ist das *Howeg-Brunnen-Projekt*.⁸ Die Gelsenwasser AG, ein Versorgungsunternehmen, das weit über die Grenzen Gelsenkirchens hinaus tätig ist, hat es 1996 nicht nur prämiert, sondern auch mit der definitiven Zusage gewürdigt, daß der verfallene Brunnen aus der industriellen Gründerzeit Hassels erneuert wird (ein Vorhaben, das 80 000 DM kosten dürfte). Der Brunnen, der bis dahin von den Schülern, in diesem Falle einer 7. Klasse, trotz seiner Lage in unmittelbarer Nähe der Schule inmitten eines auffälligen Siedlungsrondells, völlig übersehen worden war, wurde (fächerübergreifend) untersucht, vermessen, berechnet, gezeichnet, modelliert. Sodann wurden Zeitzeugen, die ihn noch in unbeschädigtem Zustande kannten, gesucht und befragt. Dadurch ließ sich seine Geschichte rekonstruieren und das soziale Leben sichtbar machen, das sich lange Jahre um ihn herum abgespielt hatte.

Um die historischen Vorbilder dieses Brunnens und den von einer viel höheren Wertschätzung geprägten Umgang der Menschen mit Wasser und Brunnen in früheren Zeiten bzw. in anderen Ländern aufzuzeigen, wurden sowohl Rückblicke auf das christliche und islamische Mittelalter vorgenommen und die Symbolkraft von Brunnen in Märchen, Sprichwörtern und Redensarten herausgearbeitet als auch von den türkischen Schülerinnen und Schülern über die Brunnen und die Wassernutzung in den Heimatdörfern ihrer Eltern berichtet. Abgerundet wurde dieser Teil durch die Frage nach den

8 Klasse 7a der Hauptschule am Eppmannsweg, Der Howeg-Brunnen in Gelsenkirchen-Hassel. Ein Unterrichtsprojekt nicht nur über einen alten Brunnen, sondern auch über die Bedeutung des Wassers früher und heute im Rahmen des Wettbewerbes »ideenfluß« der Gelsenwasser AG, in: Beiträge zur Stadtgeschichte 19 (1996), hg. v. Verein für Orts- und Heimatkunde Gelsenkirchen-Buer, 273-295.

Folgen moderner Tiefbrunnen in den Trockenzonen der Erde wie dem Sahel, die sich durch das Absinken des Grundwasserspiegels als höchst verhängnisvoll entpuppten.

Da in den Industrieländern sauberes Wasser in ausreichendem Maße wie selbstverständlich zur Verfügung zu stehen scheint, wurde hier eine zweifache Annäherung versucht: Die Schüler/innen beschrieben zunächst einmal, wie das Wasser durch sie bzw. bei uns genutzt wird, wobei neben der außerordentlich vielseitigen Nutzung vor allem die positiven Aspekte sichtbar werden sollten, die die Kinder selbst bei der Wassernutzung empfinden. Dies wurde zusätzlich in Form kleiner Gedichte, Geschichten, Bilder ausgedrückt.

Die wachsende Gefahr der Wasserverschmutzung war dann das Gegenstück, das angesprochen wurde, allerdings nicht als Weltuntergangsszenario, das nicht mehr an Zukunft glauben läßt. Bei aller Sorge um die weitere Entwicklung, die insbesondere Fachleute haben, suchten wir Lehrer eher den Ansatz, die Schüler/innen selbst zu einem sorgsameren Umgang mit Wasser zu ermuntern, zumal sich sehr schnell herausstellte, daß ein Großteil von ihnen ohnehin durch die Medien und eigene Anschauung bereits einen recht guten Kenntnisstand über die Wassergefährdung hatten.

Eine besondere Dynamik erhielt auch dieses Projekt dadurch, daß die Klasse immer stärker die Erneuerung des Brunnens als Ziel für sich entdeckte. Mehrere Teams machten sich auf, um Hasseler Bürger/innen dazu zu befragen und deren Unterschriften dafür zu sammeln. Mit den derzeitigen deutschen und ausländischen Anwohnern wurden ebenfalls Gespräche geführt, Rat und Verwaltung der Stadt und der Eigentümer der Siedlungshäuser um Unterstützung gebeten, Vorschläge für eine Patenschaft und damit die zukünftige Pflege und Instandhaltung eines rekonstruierten Brunnens unterbreitet. In diesem Zusammenhang wurde die inzwischen entstandene Ausstellung bzw. die ermittelte Geschichte des Brunnens auf dem Brunnenplatz der Presse und der Öffentlichkeit präsentiert und um Mithilfe geworben. Das äußerst lebhafteste Echo, das diese Aktion bewirkte, später noch verstärkt durch die Preisverleihung, die Zusage der Brunnenrenovierung und das Angebot des Vereins für Orts- und Heimatkunde, die von der Klasse erstellte Dokumentation zu drucken, erwiesen sich natürlich für die Schüler/innen, deren Interesse am Stadtteil und deren Selbstbewußtsein, öffentlich aufzutreten, ja nicht gerade ausgeprägt waren, als überaus wohltuend.

Wichtiger für den hier in Rede stehenden Sachverhalt ist allerdings, daß sie sich gemeinsam ein Stück ihrer Wohn- bzw. Schulumgebung erschlossen, dabei ihre teilweise sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen einbringen konnten, durch ihren Einsatz für den Brunnen sich als Einheit empfanden und auch so von außen gesehen wurden. So waren die Zeitzeugen geradezu begeistert, daß sich ausländische Schüler/innen ebenfalls für den Brunnen interessierten und sich sogar für seine Erneuerung einsetzten. Auch für die Gespräche mit den ausländischen Anwohnern des Brunnens war das Mitwirken der türkischen Schüler/innen wichtig, denn es ging ja auch um Überlegungen, ob und wie ein eventuell restaurierter Brunnen durch eine Patenschaft der Schüler/innen und der Nachbarschaft vor erneuter Beschädigung bewahrt und zu einem wirklichen Treffpunkt für Kinder und Erwachsene gemacht werden könne. Dadurch ergab sich ebenfalls eine z.T. ganz neue Sicht der anderen Ethnie, nämlich daß sich gemeinsame Interessen entdecken und verfolgen lassen.

Für alle beteiligten Schüler/innen war überraschend, daß einige Zeitzeugen, von denen manche ja noch heute Anwohner sind, ihre Herkunftswurzeln im »Ausland« haben, obwohl sie doch offensichtlich »deutsche« Hasseler sind. Anders ausgedrückt: Die Schüler/innen konnten zumindest ahnen, daß »Heimat« nicht unbedingt etwas Dauerhaftes, einem für alle Zeit fest Gegebenes ist, sondern daß sie jeder selbst gewinnen kann und muß. Dieser Art von »Beheimatung« diente das gesamte Projekt schon dadurch, daß es den Schülern gestattete, sich aktiv mit der unmittelbaren Umgebung ihres Stadtteils, die sie bis dahin gar nicht recht wahrgenommen hatten, auseinanderzusetzen. Es wurde spürbar, daß auch für die ausländischen Schüler/innen dieser Raum an Wert gewinnt, wenn er ihnen vertraut zu werden beginnt.

Dies unterstreicht: In einer Zeit, in der die Komplexität des Daseins immer undurchdringlicher wird, Verantwortlichkeiten zunehmend schwerer zuzuordnen sind und primäre Erfahrungsräume erheblich begrenzter als früher zur Verfügung stehen, sind Heranwachsende augenscheinlich mehr denn je auf schulische Hilfen zur Orientierung und zur aktiven Durchdringung dessen, was sie umgibt, angewiesen. Schule trägt so entscheidend zur Gewinnung von Sicherheit, von Identifikationsmöglichkeiten, von Handlungsbereitschaft bei, ohne die sich Wohlbefinden wohl kaum einstellen, sondern im Gegenteil die tägliche Lebensgestaltung eher als bedrückend empfunden werden dürfte. Dies gilt erst recht für Kinder und Jugendliche, die von auswärts zugezogen sind oder – wie im Falle der hier geborenen ausländischen Schüler/innen – durch andere Umstände sich als Fremde fühlen (müssen).

Gefordert ist allerdings eine offene, aktive Auseinandersetzung mit dem heimatlichen Raum, die auf entdeckendes Durchdringen setzt und dabei Versäumnisse und Fehlentwicklungen nicht ausspart, die aber gerade deshalb den Blick auch auf »verborgene Schätze« zu lenken vermag, sich »einzumischen« bereit ist und eben dadurch dazu beiträgt, daß die Schüler/innen den Raum, in dem sie leben, sich aneignen und an bestimmten Stellen sogar mitgestalten.

Wie bei den beiden zuvor geschilderten Projekten läßt sich am Brunnenprojekt ablesen: Als es gelang, die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf den Brunnen zu lenken, ihn zum Objekt ihres Forschens und Handelns zu machen, als sie seine mehr als 80jährige Geschichte ermittelten, da wurde er schnell zu einem Identifikationsobjekt für sie, und zwar gleichermaßen für die deutschen wie die ausländischen Schüler/innen. Einmal auf die Spur gebracht, hatten sie größtes Interesse, ja geradezu ein Bedürfnis, Genaueres über den Brunnen zu erfahren und möglichst viel für ihn zu tun. Er stand vor ihnen als integraler Bestandteil einer alten Siedlung, in der Menschen in einer Weise gelebt und ihn genutzt hatten, die die heutigen

Jugendlichen sowohl erstaunte, was die historischen Besonderheiten anbelangte, als auch ihnen vertraut vorkam, was das allgemein Menschliche betraf. Vielleicht rührte daher am Ende das Gefühl, das sei »ihr« Brunnen, für den es sich einzusetzen lohne.

Diese Wertschätzung, diese Anbahnung von »Heimatgefühlen« dürfte schwerlich dem Vorwurf der ideologisierten Verbrämung, der blinden Verbundenheit mit dem Überholten anheimfallen. Denn das Projekt zielte auf Aufklärung dessen, was war, auf eine Auseinandersetzung von einem modernen, d.h. zeitgemäßen und zugleich kritischen Standpunkt aus. Es gab keine Wertungen vor, sondern es konfrontierte mit der konkreten Nähe, die oft doch so fern ist, und erhellte sie bzw. stellte sie in größere Zusammenhänge, indem es sie mit anderen Erscheinungen und Ereignissen vergleichen ließ, zeigte Ursachen und Wirkungen auf usw. und ermöglichte so den Schüler/innen, zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Ob das, was vorher verdeckt war oder fraglos sicher schien, einen Wert darstellt, dem sie sich verbunden fühlen, das entschieden die Schüler/innen folglich je für sich selbst. In diesem Sinne sollte Lokalgeschichte bzw. Heimatkunde als Lernen, das an dem ansetzt, was die Schüler/innen umgibt, von ihnen also konkreter als anderswo erfahbar ist, auch unter interkulturellen Lernaspekten einen Rang in der Schule haben. Im Rahmen des üblichen 45-Minuten-Taktes und der Fächeraufsplitterung ist ihre Realisierung allerdings nur eingeschränkt möglich.

4.2 Beteiligung an außerschulischen Veranstaltungen und Abläufen

Es sind keineswegs nur oder in erster Linie große preisgekrönte Projekte, die den Wert und die besonderen Möglichkeiten interkulturellen Lernens im Stadtteil aufzeigen können. Wichtiger, weil viel einfacher durchzuführen und dadurch viel häufiger realisierbar, sind solche Vorhaben, die nicht auf eine aufwendige Wettbewerbsarbeit zielen, sondern lediglich auf eine Beteiligung an Vorgängen im Stadtteil.

Ein erstes wichtiges Feld ist das der *Nutzung von Kultur- und Freizeitangeboten im Stadtteil*. Im Zuge der Zentralisierungstendenzen innerhalb der Kommunen und der Heimmedienwelle, die deutsche und ausländische Bevölkerungskreise durch den Kabel- und Satellitenempfang noch zusätzlich trennt, ist hier zweifellos in den letzten Jahrzehnten eine Verödung eingetreten. Noch aber gibt es eine beachtliche Reihe von interessanten Veranstaltungen, die wir daher unseren Schülern ans Herz zu legen versuchen. Die meisten dieser Veranstaltungen sind aufs Mitmachen angelegt, andere wiederum können nur rezipiert werden, stellen aber doch originelle Kleckse in unserer ansonsten von den elektronischen Medien zunehmend vereinnahmten Zeit und Gesellschaft dar.

Wir haben deshalb große Anschlagsäulen und Stellwände installiert, auf denen wir diese Angebote bekanntmachen, aber wir werben auch mündlich oder organisieren die Teilnahme, ja unterstützen sie vereinzelt sogar finanziell über den Förderverein. Eine besonders intensive Zusammenarbeit hat sich mit dem unmittelbar benachbar-

ten Dietrich-Bonhoeffer-Jugendhaus ergeben, einem Heim der offenen Tür in der Trägerschaft der evangelischen Lukas-Gemeinde. In seinen Räumen bieten wir inzwischen schon seit Jahren vier Tage in der Woche eine (gemeinsam organisierte) Mittagsbetreuung an, die regen Zuspruch findet, insbesondere für die ausländischen Schüler/innen eminenten Stellenwert besitzt und überdies als Einrichtung mit Modellcharakter vom Arbeitsministerium anerkannt ist.⁹ Dieses von den Jugendlichen liebevoll »Bonni« genannte Haus betreibt seit vielen Jahren eine qualitativ hochstehende vielfältige Jugendkulturarbeit mit interkultureller Ausrichtung, so daß eine enge Partnerschaft zwischen Schule und Jugendheim in der Natur der Sache liegt. Dabei bildeten und bilden unsere Schüler/innen sowohl einen großen Teil der Akteure wie ein spezifisches Publikum. Theater-, Tanz-, Musik-, Zirkus-, Videoproduktionen und -gruppen sind auf diese Weise entstanden und z.T. mit hohen Preisen ausgezeichnet worden. Workshops und Festveranstaltungen, Kulturwochen und das jährliche große (von der ganzen Gemeinde unter ein wechselndes Motto gestellte) Stadtteilstadt sind die Foren, um eigene Erfahrungen zu sammeln, die Ergebnisse eigenen kreativen Schaffens vorzuführen oder zumindest an den Ergebnissen anderer teilzunehmen, daran Freude zu haben und vielleicht die eigene Scheu vor einer Beteiligung zu verlieren. In ähnlicher Weise suchen und pflegen wir natürlich auch die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, doch ergibt sich aus der größeren Entfernung zwangsläufig, daß diese Kooperation nicht so eng ist.

Selbstredend sind bei solchen Veranstaltungen typische Beispiele aus den sog. Nationalkulturen nicht unerwünscht. Manchmal werden sie sogar bewußt präsentiert, weil sie ein hohes Maß an künstlerischer Qualität, überlieferungs- und erhaltenswerter Tradition und fortbestehender Aktualität verkörpern. Aber es ist auffällig, wie stark gerade junge Menschen zu neuen, veränderten Inhalten und Formen gelangen. Sie nehmen aus dem auf, was sie umgibt, und entwickeln so das Alte fort.

Wir sehen in der Verklammerung der Schule mit anderen Kulturträgern des Stadtteils wie dem »Bonni« nicht nur eine Möglichkeit, die Interessen- und Fähigkeitenentwicklung der Schüler/innen nachhaltig zu stärken, sondern auch deutsche und ausländische Schüler/innen in der Freizeit enger zusammenzuführen. Dies ist freilich – wie eingangs dargelegt – ein Unterfangen, das nur schwer gelingen will bzw. immer wieder mit Rückschlägen verbunden ist. Da die ausländischen Mädchen weiterhin fast ausnahmslos von Wochenend- oder Abendveranstaltungen durch die Eltern und Brüder ferngehalten werden, bestimmen die ausländischen Jungen oft in einem Maße das Bild, daß sich wiederum auch viele deutsche Jugendliche (vor allem die Mädchen) zurückziehen. Dazu trägt u.a. verschärfend bei, daß etliche ausländische Jugendliche, zumal wenn sie arbeitslos sind, nur schwer eine Lebensorientie-

9 Im einzelnen siehe *Helmut Niemeier*, Erfahrungen mit 3½ Jahren Über-Mittag-Betreuung von Hauptschülern in einem Jugendhaus, in: *Ulrich Deinet* (Hg.), *Schule aus – Jugendhaus? Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule*, Münster 1996.

rung finden, die ihre unmittelbaren Bedürfnisse befriedigt und zugleich auf gesellschaftliche Akzeptanz stößt. Wir versuchen dem dadurch zu begegnen, daß wir geschlossene Gruppen bilden, Mädchenanliegen und -gruppen besonders fördern und/oder bestimmte Veranstaltungen den Eltern gegenüber als Schulveranstaltungen deklarieren. So sichern wir immerhin eine temporäre Beteiligungsmöglichkeit für diejenigen, die sonst gar keine Chance hätten oder sie aus Angst vor der fremden »Übermacht« nicht nutzen würden.

Ein ambivalentes Verhältnis haben wir zu den Moscheevereinen. Wir wissen zum einen, daß in der Diaspora die Moschee zu einem besonders starken Kristallisationspunkt im Leben vieler Muslime wird, um den herum sie eine stärkere religiöse Identität ausbilden, als das wahrscheinlich in der Heimat der Fall gewesen wäre.¹⁰ Hier treffen sie auf Gleichgesinnte, können Sorgen abladen, Hoffnung schöpfen, Hilfe erfahren, soziale Anerkennung finden u.a.m. Schon vor 20 Jahren haben wir deshalb – erst im Rahmen von Lehrerfortbildung, später zusätzlich mit Klassen – begonnen, Kontakt zu einzelnen kleinen »Gemeinden« in ihren provisorischen Räumen aufzunehmen, an Gebetsstunden teilzunehmen und Gespräche mit dem Hoca und den Gemeindemitgliedern, von denen ja ein Großteil Väter von Schülern unserer Schule waren und sind, zu führen. Wir waren dabei jedes Mal beeindruckt von der Freundlichkeit, mit der uns begegnet wurde, aber auch von der Selbstverständlichkeit und Schlichtheit, mit der religiöse Glaubensinhalte praktiziert und begründet wurden. Wir haben darüber hinaus dem einen oder anderen Hoca einen Gegenbesuch in der Schule ermöglicht und unsere unterrichtliche und erzieherische Arbeit erläutert.

Als sich mit dem Bau einer modernen großen Moschee ausländerfeindliche Hetzparolen und Schmierereien im Stadtteil einstellten, haben wir diese mit Schülern zu dokumentieren und zu diskutieren versucht und vor allem die Moschee seit ihrem Rohbaustadium wiederholt besichtigt. Seither gehört zumindest ein Moscheebesuch zum festen Programm der sechsjährigen Laufzeit jeder Klasse (im 6. Schuljahr in Korrespondenz mit einer Kirchenbesichtigung). Für viele unserer muslimischen Schüler/innen und wohl ebenso für ihre Eltern war und ist das ein Ausdruck von Akzeptanz und Wertschätzung ihrer religiösen Überzeugungen und Gefühle, für unsere deutschen – stark säkularisierten – Schüler/innen ein Anlaß zum Staunen, vielfältigen Fragen und nicht selten auch der Erkenntnis eigener Unsicherheit oder gar Unwissenheit über die christlichen Glaubenssätze und religiöse Praxis.

Trotz dieser Verbindungsschiene sind Moschee und Schule aber nicht zu wirklichen Bundesgenossen zusammengewachsen, sondern stehen in gewisser Weise eher in einem Konkurrenzverhältnis. Um die Mo-

10 Vgl. *Dilek Zaptçioğlu*, Beten – kochen – quatschen, in: taz vom 1.10.1996, 14.

scheen sind in Hassel nämlich ausnahmslos Trägervereine organisiert, die im besten Falle bloß traditional, im schlechteren islamistisch-reaktionär ausgerichtet sind und damit an den »Identitätsbunkern« mitbauen, von denen schon die Rede war. Sie fördern und fordern – sicherlich in unterschiedlichen Abstufungen, aber für uns doch deutlich an den Schülern ablesbar – Abkapselung, massive Einschränkung der Freiheitsrechte und Bewegungsräume der Mädchen, Angst und Gehorsam statt Vernunft als Leitinstanz bei der Entscheidung über viele das eigene Leben betreffende Fragen. Damit ist keineswegs gemeint, daß sich die Moscheevereine vornehmlich aus »bösen« Menschen zusammensetzen, aber ihr Glaubens-, Menschen- und Gesellschaftsbild ist in aller Regel, nicht zuletzt weil die Gesellschaft und Politik in Deutschland entscheidend dazu beigetragen haben, vormodern und damit auch den Bestrebungen einer Schule abträglich, die ihre Schüler/innen unterstützen will, den Anforderungen an ein Leben in der Moderne gerecht zu werden.

Wir brechen deshalb die Kontakte zu den Moscheen nicht ab, empfehlen den Schülern im Gegenteil nachhaltig die Teilnahme an den interreligiösen Gesprächen und Veranstaltungen, die regelmäßig von der Lukas-Gemeinde und der Markus-Gemeinde organisiert werden. Dahinter steht eine Hoffnung, wie sie Şenocak formuliert hat: daß nämlich das muslimische Selbstverständnis in Europa auf Dauer nicht nur von Leuten geprägt werde, die Islamisten oder Orthodoxe sind.¹¹ Aber wir hegen kurz- und mittelfristig nicht mehr die Erwartung, daß wir in den Moscheevereinen Partner für eine zeitgemäße pädagogische Arbeit finden werden.

Das verleitet uns nicht dazu, den Schülern gegenüber den Moscheebesuch, die Korankurse oder bestimmte angeblich auf den Koran rückführbare Vorschriften abzuqualifizieren. Eine solche von außen formulierte Kritik würde ja eher verhärten oder allenfalls verwirren. Bei aller Distanz, die wir allerdings, wo es notwendig ist, auch nicht verhehlen, setzen wir eher auf positive Gegenbilder, die aus sich heraus wirken: Beteiligungsangebote in der Schule und im Stadtteil, Beispiele für die kulturelle und religiöse Differenziertheit und damit für den Pluralismus in der islamischen Welt (etwa durch Ankündigung und Besuch entsprechender Veranstaltungen), Herausstellung solcher Personen (z.B. ehemaliger Schüler/innen), die sich progressiv in Beruf und Gesellschaft behaupten. Wir sind als deutsche Schule bzw. Lehrer/innen diesbezüglich übrigens bewußt viel moderater und vorsichtiger als unsere einzige türkische Kollegin, die oft genug am eigenen Leibe erfahren hat, wie die Rolle der Frau von diesen Gruppen definiert wird und welche Folgen das hat. Aber wir sind überzeugt, daß wir im Interesse unserer Schüler/innen Kontakte zu den Moscheen wahren und gute bzw. höfliche Nachbarschaft halten müssen.

Als *Beispiel unmittelbarer politischer Virulenz*, die wir aufzugreifen versuchen, sei der Bereich Wohnen und Verkehr genannt, der ja eine wesentliche Grundlage für die Art der Lebensführung und das Maß an Wohlbefinden bildet. Hassel ist – wie schon gesagt – eine große Gartenstadtsiedlung. Die Idylle wurde und wird aber durch die verkehrliche Entwicklung, Bestandsverwahrlosung und bauliche Ver-

11 Z. Şenocak, Ein Türke geht nicht in die Oper, taz vom 21.1.1992, 11.

dichtung getrübt oder sogar gefährdet. Dies betrifft deutsche und ausländische Familien auf gleiche und dennoch je spezifische Weise. Was den Wohnraum anbelangt, möchten beide Gruppen sicherlich im Prinzip gut und preiswert wohnen, aber während die ausländischen Familien vor allem auf Grund ihrer zeitlich (zumindest zunächst) begrenzten Aufenthaltsperspektive in Deutschland und der damit verbundenen Bautätigkeit in der Heimat das Schwergewicht eindeutig auf den möglichst niedrigen Preis legten und legen, war und ist bei den deutschen eher die Wohnqualität vorrangig, und die konnte und kann schon gefährdet sein, wenn relativ viele Ausländer im selben Haus oder derselben Straße wohnen. Daher waren und sind Konflikte vorprogrammiert, die noch durch die ungleiche Zahl der Kinder, die unterschiedliche Gartenkultur und andere Probleme verschärft wurden und werden. Ging es um Modernisierungsvorhaben oder wie gerade z.Z. um Verdichtungspläne der Wohnungsträgersgesellschaft, waren und sind derartige Konflikte noch diffiziler, weil es zu keiner einheitlichen Haltung der Mieter kommt.

Nicht ganz vergleichbar und doch ähnlich ist die Reaktion auf die Folgen der wachsenden Motorisierung. Das Auto ist längst nicht mehr nur das liebste Kind der deutschen Familien, aber bei der Wahrnehmung der negativen Auswirkungen des angeschwollenen Verkehrs und der zugeparkten Flächen ist der Bewußtseins- und Mobilisierungsgrad doch noch sehr unterschiedlich. Die ausländischen Eltern nehmen wegen ihrer ohnehin geringeren Beteiligung am öffentlichen, insbesondere politischen Leben und ihrer eingeschränkten sprachlichen Artikulationsmöglichkeiten nahezu gar nicht an Initiativen zur Verkehrsberuhigung teil, obwohl es doch gerade ihre Kinder sind, die darunter leiden.

Unser wiederholter Versuch, Klassen auf diese Problemlagen zu stoßen und in die Vorgänge einzubinden, verfolgt das Ziel, die abweichenden Voraussetzungen der Denk- und Handlungsweisen ebenso sichtbar werden zu lassen wie die Gemeinsamkeiten in der Interessenlage und dadurch bei unseren Schülern eine größere Beteiligungs- und Solidaritätsbereitschaft zu sichern. Besichtigungen vor Ort, Gespräche mit Betroffenen (einschließlich Bürgerinitiativen) und Experten (einschließlich Politikern), passive und sogar aktive Teilnahme an Demonstrationsveranstaltungen, Fotodokumentationen, Entwicklung eigener Planungsvorschläge waren und sind dabei die wichtigsten Verfahrensweisen. Hier sehen wir die ausländischen Schüler/innen in einer besonders wichtigen Vermittlerrolle: zum einen ihren deutschen Mitschülern, aber auch deutschen Erwachsenen gegenüber, denen sie manches über die Einstellungen und Lebensformen ihrer Familie erklären können, aber auch gegenüber ihren Eltern, für die viele der Abläufe im Stadtteil sonst unverständlich bleiben. Da inzwischen einige unserer ehemaligen Schüler (allerdings ausnahmslos männlichen Geschlechts) gewisse Führungspositionen erreicht haben (als Ausländerbeirat, Betriebsrat, Vereinsvorstand oder Gewerkschafter), ergeben sich hier weitere Verbindungen und Kooperationsmöglichkeiten.

Natürlich sind wir uns darüber klar, daß Schüler/innen die herrschende Wohn- und Verkehrspolitik nur sehr begrenzt zu beeinflussen vermögen. Dennoch haben wir mehrfach erlebt, daß gerade ihr Engagement und ihre Argumente durchaus Beachtung finden. Bestimmte Klassen dürfen sich daher einen gewissen Anteil an positi-

ven Änderungen auf diesem Sektor durchaus auf ihre Fahnen schreiben. Entscheidender aber sind wiederum das Erlebnis gemeinsamen Handelns, die sinnliche Erfahrung der Notwendigkeit eines vernünftigen Interessenausgleiches, die Erkenntnis, daß nur wer Anteil nimmt und sich einbringt, etwas mitgestalten bzw. ändern kann.

Deshalb informieren wir unsere Schüler/innen auch immer wieder über alle anderen politisch bedeutsamen Vorgänge und ermuntern sie, allein oder mit uns an Veranstaltungen teilzunehmen, die informieren und für Menschlichkeit und damit für individuelle Freiheit und soziale Gerechtigkeit eintreten. In den letzten Jahren führte das u.a. zu einer Beteiligung an Aktionen gegen Ausländerfeindlichkeit, Arbeitsplatzabbau oder Streichung von Jugendhilfsmitteln, aber auch zur Teilnahme am jährlichen Stadtteilgespräch mit politischen Repräsentanten der Stadt oder an den Buß- und Bettagdiskussionen, mit denen die Lukas-Gemeinde seit der Umwandlung dieses Feiertages in einen gewöhnlichen Werktag soziale Fragen zur Sprache bringt.¹²

4.3 Schulveranstaltungen, die in den Stadtteil hineinragen

Nur am Rande seien noch die Veranstaltungen genannt, die primär in der Schule stattfinden, aber die Bewohner/innen des Stadtteils von vornherein als Gäste mit einbeziehen oder ihnen später die Ergebnisse präsentieren. Dazu gehören Schulfeste unterschiedlichster Art, Tage der offenen Tür (vor allem zum Abschluß von Projektwochen), Ausstellungen, Aufführungen, die Herausgabe von Publikationen usw. Sie besitzen ebenfalls eine große interkulturelle Bedeutung, doch ist ihre ausführliche Darstellung meines Erachtens deshalb nicht so notwendig, weil sie eher das klassische Feld von Schulöffnung und stadtteilbezogener Außenwirkung bilden.

5 Schlußbemerkung

Es war mein Anliegen, deutlich zu machen, daß interkulturelles Lernen seine wichtigste Voraussetzung in der »Beheimatung« der Schüler/innen in Schule und Stadtteil (als dem idealtypisch engen Lebensraum, in dem man sich größtenteils bewegt) hat. Damit ist gemeint, daß interkulturelles Lernen für die deutschen und ausländischen Schüler/innen ein Prozeß ist, der wohl auch, aber nicht in erster Linie über kognitive Leistungen vollzogen wird (Erwerb von Wissen u.ä.), sondern über gemeinsames Handeln und möglichst

12 Für ca. ein halbes Jahr (Dezember 1992 bis Juni 1993) sind diese Aktivitäten im einzelnen dokumentiert: *Helmuth Niemeier*, Schule als Ort und Mitgestalterin des Zusammenlebens im multikulturellen Stadtteil, gemeinsam 27 (1993) 40-51.

gute Beziehungen untereinander. Schulen mit einem großen Ausländeranteil sind zum einen nämlich gewissermaßen ein ständiges Übungs- und Bewährungsfeld für interkulturelle Begegnungen, Konflikte und Entwicklungen, selbst wenn Unterricht und Schulleben sich der Förderung des interkulturellen Lernens gar nicht verschrieben hätten. Zum anderen aber haben solche Schulen eine ganz entscheidende Funktion als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil, weil das Leben der deutschen und ausländischen Bevölkerungsgruppen für die meisten ihrer Mitglieder weitestgehend nur innerhalb der eigenen Ethnie abläuft. Beides fordert von der Schule nachhaltige Anstrengungen in ihrem pädagogischen Arrangement, ohne daß bei bestimmten politischen Gruppierungen stets mit Gegenliebe gerechnet werden kann, eröffnet aber auch eine Vielfalt neuer Bildungsmöglichkeiten.

In der im Zuge der Ausbildungsplatzverknappung forcierten Kritik an den Schulen, sie würden den Leistungsgedanken nicht genügend fördern, wird zumeist unterschlagen, wie sehr Gesellschaft und Politik insbesondere aus ökonomischen Gründen dazu beitragen, daß soziale Bezüge, Interessensvielfalt, Fähigkeitsausbildung und Verantwortungsbereitschaft in Familie, Nachbarschaft, Stadtteil usw. zerbröseln. Gerade damit aber geht die Basis für eine positive Leistungsentwicklung verloren. Kinder und Jugendliche, die täglicher Dauerberieselung durch die elektronischen Medien unterliegen, die in unwirtlichen Familienverhältnissen aufwachsen, die ihren Stadtteil (ihre Wohnumgebung) kaum kennen und überhaupt auf ein isoliertes Erfahrungsfeld beschränkt sind, können schwerlich die Dispositionen zeigen, die Leistungen erst ermöglichen. Insofern sind die skizzierten Beispiele für das Zusammenführen von Schülern unterschiedlicher Ethnien und ihre Teilnahme an den kulturellen und politischen Vorgängen sowie deren Beeinflussung und Erweiterung trotz des Aufwandes, den sie erfordern, und der Zeit (auch Übungszeit für Mathematik oder Rechtschreiben!), die sie kosten, nicht Energieverschwendung, sondern im Gegenteil unabdingbare Voraussetzung, damit sich innere Ausgeglichenheit, Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz und damit mehr Ausdauer, Kreativität und Anstrengungsbereitschaft nach und nach einstellen. Damit ist keineswegs intensives Üben in Mathematik oder Rechtschreiben für unwichtig erklärt oder gar dem »Verschenken« guter Noten das Wort geredet, wohl aber unterstrichen, daß ohne ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung heutige Kinder und Jugendliche, zumal aus sog. sozial benachteiligten Familien, auch auf solchen klassischen Übungsfeldern schwerlich zu besseren Leistungen gelangen. Wir könnten ganze Sammlungen von Belegen dafür liefern.

Die Förderung interkulturellen Lernens in Schule und Stadtteil ermöglicht nicht allein den Schülern einen reichhaltigen Zugewinn an Erkenntnissen, Interessen, Fähigkeiten und Bindungen. Den Lehrern kann diese Aufgabe gleichfalls wertvolle »Entdeckungen« und zusätzliche berufliche Freude bescheren. Bezogen auf die eigene räumliche Nähe zum Stadtteil, in dem die Schule liegt, in unserem Fall also Hassel, gibt es allerdings eine nicht zu unterschätzendes Erschwernis: Die Lehrer/innen wohnen (zumeist) nicht in diesem Stadtteil (in Hassel z.B. nur eines von 27 Mitgliedern unseres Kollegiums) und bekommen deshalb den größten Teil der Geschehnisse spät oder gar nicht mit. Zusammen mit dem überholten Arbeitszeit-

bemessungsverfahren ist das größte Hindernis darin zu sehen, daß sich nicht alle Lehrer/innen gleichermaßen für diese so bedeutungsvolle Arbeit einsetzen. Daß sich trotz eher schwieriger Ausgangsbasis eine Menge für die Verbesserung des Zusammenlebens deutscher und ausländischer Schüler/innen in Schule und Stadtteil initiieren und über Jahre erhalten läßt, sollte dieser Bericht dennoch gezeigt haben.

Helmut Niemeier ist Rektor der Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel.

Abstract

Illustrated by Gelsenkirchen district Hassel, the following observations are demonstrated. A lot of people from foreign countries do not feel at home in Germany, not even those who were born here. That corresponds with the reserved attitude shown to them by a great part of the German ethnic population. As a consequence numerous traditions and social bonds in the district have disappeared. Children and teenagers therefore grow up with relatively few relations to and within their immediate surroundings.

As the »Hauptschule« caters for a very high proportion of foreign pupils, it has to manage a task which is difficult as well as important. Although this type of school is only to a certain extent able to contrast developments in a society as a whole, there is an obligation to provide alternative ways of experience. That is an experience resulting from various encounters, based on shared activities and the will to solve conflicts together. It provides a solid basis for the acceptance of different customs and traditions in the first place, for even seeing them positively, and then for understanding diverging cultural traditions as an impulse for learning and a chance for further development. Those basic values necessary for modern society in general are therefore not left to chance. A school with different ethnic groups should be based on the leading values, that result from the principles of liberal democracy and individual human rights. Those are the basis for an open and differentiated social behaviour towards each other, particularly as such values are not just reasoned on Christian-occidental traditions.

Accordingly, the »Hauptschule Eppmannsweg« in Hassel aims at providing a home for German and foreign pupils within the school, i.e. a familiar place where they feel accepted and the creation of which they can set involved in, and where there is an open-minded atmosphere. Extending this there are attempts to connect life and learning in the school with the course of events in the district, as school cannot and must not be an »island« that does not care about the things happening around it. Therefore school takes the part of an agency of intercultural life in the district.