

Geier, Thomas

"Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden" – eine Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis

Pädagogische Korrespondenz (2012) 45, S. 74-91

urn:nbn:de:0111-opus-88826



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-unipress.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 45

FRÜHJAHR 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN, BERLIN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Gisela Blankertz – Korrektorin und Gestalterin
- 7 **ESSAY**
Jörg Ruhloff
Nur durch Erziehung Mensch?
- 20 **ERZIEHUNG NEU**
Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet
Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon:
Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur
im Studienseminar
- 45 **REFORMKRITIK**
Andreas Gruschka
Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer
pädagogischen Praxis
- 57 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Dimitrios Nicolaidis
Lehrer sollen ihre Schule reformieren – Wie bestimmen dabei
pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?
- 74 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Thomas Geier
„Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden“ – eine
Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis
- 92 **SINNBILDER**
Eva Wagner/Georg Peez
Schüler-Interaktion im Klassenraum – Eine phänomenologisch
orientierte Fotoanalyse alltäglicher performativer Gesten
- 105 **AUS DEN MEDIEN**
Sieglinde Jornitz
Elterntage an Universitäten

Thomas Geier

„Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden“ – eine Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis

I

Kaum ein Thema wird dauerhaft so brisant diskutiert, scheint derart mit Ängsten und Hoffnungen gleichermaßen verknüpft wie dasjenige der sogenannten Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte bzw. Migrationshintergrund

Die pädagogische Diskussion der 1990er Jahre bezog sich im Kontext einer interkulturellen Pädagogik auf Leggewies These, universalistische politische Vernunft mit kulturellrelativistischer Gemeinschaftsorientierung zu vermitteln (vgl. Leggewie 2011). Es ging keinesfalls bloß darum, dem folkloristischen Schlagwort eines Multikulturalismus naiver Völkerverständigung das Wort zu reden, sondern im Gegenteil die kulturell verschiedenartig orientierten Vergemeinschaftungen, an denen alle Gesellschaftsmitglieder je auf ihre Weise teilhaben, ganz unabhängig davon, ob sie nun zu den Eingewanderten oder den Alteingesessenen gehörten, im Sinne einer „republikanischen(n) Integration der Verschiedenheit“ (ebd., S. 8) miteinander in der alltäglichen Praxis zu vermitteln. Multikulturalität stellte dabei sowohl den Ausgangs- als auch den Endpunkt eines sozialen Miteinanders dar. Das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft beinhalte, so Leggewie, nicht allein die adorierbare Vielfalt verschiedenartiger Lebensentwürfe, sondern auch deren Kontingenz. Den Gesellschaftsmitgliedern stehe somit offen, frei für die ein oder andere Lebensweise zu optieren und diese, einmal für sich gewählt, zu kritisieren und auch wieder abzulegen. Somit könne der Multikulturalismus durch die Subjekte gestaltet werden.

Die Interkulturelle Pädagogik nahm eine solche Offerte gerade auch deswegen so bereitwillig an, weil sie hoffte, die bis dato unverbunden nebeneinander existierenden, vielzähligen pädagogischen Strömungen etwa der Friedens- oder Konfliktpädagogik auf eine gemeinsame theoretische Basis stellen zu können (vgl. dazu Nohl 2010). Diese lebensweltlichen Orientierungen in ihrer Veränderbarkeit deutlich zu machen, Hand in Hand damit ihren unbewussten, im Alltag verdunkelten und dadurch oftmals vorurteilsnahen Status als fraglose Gewissheiten ins Bewusstsein zu heben, und somit zu einem vernunftgeleiteten sozialen Umgang miteinander innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft zu erziehen, waren die nicht gerade geringen normativen Ansprüche Interkultureller Pädagogik, die mit Niekes Interkultureller Erziehung und Bildung einhergingen (Nieke 1995).

Durch diese konzeptuelle Umstellung hatte sich die pädagogische Disziplin von einer spezifischen, zu einer Interkulturellen im Sinne einer allgemeinen Pädagogik entwickelt. Sie bezog sich also nicht länger ausschließlich auf diejenigen Kinder, die durch Familiennachzug der „Gastarbeiter“ in die Schulen kamen, sondern richtete sich fortan an alle. Wechselseitig sollten migrierte Kinder oder die Nachfahren von Migranten und Migrantinnen und nicht migrierte Kinder voneinander lernen. Sprachliche und kulturelle Differenzen aller Schülerinnen und Schüler galt es, in allen pädagogisch relevanten Belangen zu berücksichtigen. Unterschiede sollten weniger als Defizit, sondern als differente Stärke hervorgehoben und entsprechend gefördert werden (vgl. Auernheimer 2007).

Aber auch diese Konzeption Interkultureller Pädagogik stand in der Kritik, die tendenziell zwei Stoßrichtungen aufwies. Entweder wurden die intendierten interkulturell pädagogischen Maßnahmen als folgenlos eingeschätzt, weil die gesellschaftlichen Probleme, bedingt durch sprachliche Benachteiligungen und ethnische Diskriminierungen der Migrantenkinder, eben nicht allein durch Erziehung, Kommunikation und einen gesamtgesellschaftlichen Bewusstseinswandel zu lösen seien, sondern struktureller Veränderungen in Schule und Gesellschaft bedürften. Kritisiert wurde, dass innerhalb der Interkulturellen Pädagogik system- und organisationsbezogene Strukturen eher vernachlässigt und folglich deren sozialisierende Wirkungen übersehen werden (vgl. Radtke 1995). Oder die Interkulturelle Pädagogik wurde, gemessen an ihren Zielen, als kontraproduktiv eingeschätzt, weil in Folge ihrer differenzsensiblen Programmatik drohe, kulturelle Differenzen zu dramatisieren und Probleme, die aus einer systematischen, sozialen und sprachlichen, Schließung der Bildungsinstitutionen resultierten, zu kulturalisieren und somit Gruppen zu ethnisieren. Eine Kritik, die seitens der Vertreter Interkultureller Pädagogik in Teilen aufgenommen wurde. Immanent kritisch zu reflektieren, wurde fortan gefordert, welche nicht beabsichtigten unterschwellig, bisweilen systematischen Kulturalisierungen und Ethnisierungen, die mit der interkulturell-pädagogischen Praxis einhergehen, sie bedingen, und dadurch wirksam werden (vgl. Hamburger 1999).

Die Wiederaufnahme der bildungssoziologischen und bildungspolitischen Debatten um soziale Ungleichheit, die u.a. in Folge des dauerhaften nationalen und internationalen Bildungsmonitorings, sei es seitens des PISA-Konsortiums der OECD oder der nationalen Bildungsberichterstattung, geführt werden, blieb für die Interkulturelle Pädagogik nicht folgenlos. Seit nunmehr 12 Jahren wird stabil der signifikante Zusammenhang von sozialer Herkunft und Partizipation an Bildung belegt und dokumentiert. Im Sinne eines erweiterten theoretischen Konzepts werden ganz verschiedene Differenzlinien wie Schicht, Kultur, Ethnie, Geschlecht u.a. gezogen und deren Wechselwirkungen bzw. kumulativen Effekte im Zusammenspiel mit den (schulischen) Institutionen, etwa der schulstrukturellen Selektivität, untersucht. Ziel ist es, ein möglichst komplexes Bild sozialer Disparitäten, Benachteiligungen, Diskriminierungen zu erhalten, das als empirisch valide gelten kann. Die

empirischen Befunde sollen das soziale Ungleichheit produzierende bzw. reproduzierende Bildungssystem bildungspolitisch skandalisieren.

Während optimistische Stimmen vollmundig „Heterogenität als Chance“ ausrufen (vgl. Bräu/Schwerdt 2005) und damit versprechen, allein im Ergreifen der Chance liege schon die Lösung der Probleme schulstrukturell bedingter Homogenisierungen (dazu kritisch Tillmann 2008), fragen andere (Diehm/Radtke 1999) analytisch schärfer, wie aus individuellen Unterschieden der Schülerinnen und Schüler, vermittelt über pädagogische Mikroprozesse soziale Ungleichheiten werden, die in Folge dauerhaft über deren gesellschaftliche Inklusion entscheiden.

Im Verlauf der relativ kurzen Geschichte wurde der Gegenstand Interkultureller Pädagogik schrittweise dekonstruiert. Infolgedessen werden dort, wo nicht grundlegend ein Abschied von der Interkulturellen Pädagogik (Hamburger 2009) gefordert wird, in Konzepten von Migrationspädagogik (Mecheril 2004) oder einer Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten (Nohl 2010) Alternativen zu ihr gesucht.

Dem ungeachtet fehlt es weiterhin an systematischen Erkenntnissen darüber, welchen Stellenwert sie in pädagogischer, respektive schulischer Praxis (noch) genießt. Was in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung als längst überholt gelten kann, muss deswegen in pädagogischer Praxis lange noch nicht beendet worden sein. Im Gegenteil ist mit Blick beispielsweise auf innerschulische Prozesse wie Unterricht und dessen curriculare Gestaltung eher zu vermuten, dass Konzepte Interkultureller Pädagogik in alltäglicher schulischer Praxis mittlerweile breiter denn je zum Tragen kommen. Rekonstruierte man also beispielsweise die pädagogische Unterrichtspraxis, dann könnte sich folglich auch ein einigermaßen realistisches Bild ergeben, was Pädagogen und Pädagoginnen tun, wenn sie interkulturell pädagogische Konzepte in ihrer alltäglichen Praxis umsetzen (müssen) (vgl. Geier 2011). Zwar sind in letzter Zeit empirische, auch rekonstruktive Forschungsprojekte zum schulischen Umgang mit Heterogenität durchgeführt worden (vgl. Trautmann/Wischer 2011), doch fehlen bislang etwa didaktische Analysen zum Unterricht, die systematisch rekonstruieren, wie vermittelt über schulische Inhalte im Unterricht, Konzepte der Interkulturellen Pädagogik praktisch werden.

II

Im Folgenden soll eine sequenzanalytische Rekonstruktion einer Unterrichtssequenz aus dem Fach Praktische Philosophie der Jahrgangsstufe 9 eines Gymnasiums in NRW vorgestellt und deren Ergebnisse im fallspezifischen Kontext präsentiert werden. Das Fach auszuwählen, bot sich nicht zuletzt auch deswegen heuristisch an, weil dessen Curriculum sowohl interkulturelle Inhalte aufweist, als auch auf die kulturelle Verschiedenheit der Lernenden abhebt. Zudem ist es für diejenigen Schülerinnen und Schüler eingerichtet worden, die entweder den konfessionsgebundenen Religionsunterricht aus

Gewissensgründen abwählen oder für deren Religionszugehörigkeit in der staatlichen Regelschule bisher kein eigenständiges Fach existiert. Bei der hier ausgewählten Miniatur handelt es sich sequenzlogisch um den Beginn eines neuen didaktischen Arbeitsschrittes innerhalb einer Schulstunde zum Thema „Weltbürgerrecht von Immanuel Kant“. Die Frage soll gestellt und materialnah beantwortet werden, wie Kants Weltbürgerrecht als Unterrichtsinhalt in Zeiten der von Leggewie postulierten Vielvölkerrepublik didaktisch umgesetzt wird, welche bildungsbezogenen An- und Aufschlüsse dadurch ermöglicht werden und welche erzieherisch relevanten Dimensionen der Unterricht hat. Auf welche Art wird hier welche Form von Interkultureller Pädagogik überhaupt praktisch? Wie wird diese innerhalb der widersprüchlichen Einheit von Bildung, Didaktik und Erziehung des Unterrichts (Gruschka 2005) vermittelt? Auf welche Weise wird dabei etwaige Heterogenität aufgegriffen und Differenz bearbeitet? An der rekonstruierten Unterrichtssequenz lässt sich fallbezogen zeigen, wie per Gruppenarbeit Differenz und Heterogenität im Unterricht eingeführt wird, welche Strukturprobleme daraus fallspezifisch folgen und wie diese dann sinnlogisch bearbeitet werden.

Was ist im untersuchten Unterricht bis zur rekonstruierten Sequenz passiert? Zuvor sind in Gruppen die Grundthesen zum Weltbürgerrecht aus einem journalistisch aufbereiteten, fiktiven kurzen Interview mit Immanuel Kant, das im Umfang von einer halben Seite an alle im Kurs verteilt wurde, erarbeitet worden. Während zwei Schülerinnen noch damit beschäftigt sind, die Arbeitsergebnisse, die zuvor gemeinsam gesammelt wurden, an die Tafel zu schreiben, werden die anderen mit den folgenden Worten aufgerufen:

Lm: So, und ihr müsst in der Zwischenzeit sprachlich homogene Gruppen bilden [...]

Vom Lehrer wird ein verbindlicher Arbeitsauftrag erteilt und anfangs sprachlich angezeigt, den vorherigen Verlauf schließen zu wollen („So“). Methodisch gesehen handelt es sich also um eine interaktionsabschließende und -eröffnende Sequenz. Warum große Eile geboten ist und nicht gewartet werden kann, bis die beiden Schülerinnen ihre Tafelanschrift beendet haben, bleibt offen. Das Kriterium, mittels dessen die Gruppen gebildet werden müssen, soll in ihrer sprachlichen Homogenität bestehen. Ob es sich dabei um Gruppen von Dingen oder von Personen handelt, kann an dieser Stelle des Sequenzverlaufs noch nicht entschieden werden. Gruppen von Dingen oder Personen sind aber dann homogen, wenn sie sich – in einer eher konventionellen Lesart von Homogenität – gleichen. Sie sind in der wortwörtlichen Bedeutung homogen, wenn die so bezeichneten Dinge oder Personen gleichen Ursprungs sind.

Der Wortlaut, „sprachlich homogene Gruppen“ zu „bilden“, erscheint für die unterrichtliche Kommunikation mit Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 auffällig unüblich, was die Frage aufwirft, wieso hier im abstrakt planenden Stil formuliert wird? Ein solcher ließe sich doch eher in Formulierungen eines Unterrichtsentwurfs vermuten als in der Sprache der Unterrichtspraxis. Vielleicht darf aber auch vom Lehrer nicht genau expliziert

werden, was unter sprachlicher Homogenität denn genau verstanden werden soll. Dieser Lesart zufolge bestünde geradezu ein Verbot, die in Rede stehenden Dinge oder Personen beim Namen zu nennen. Abstrakt zu formulieren, hätte den Vorteil, nicht ganz konkret werden zu müssen und dadurch die befürchteten Folgen vermeiden zu können. Sollte sich diese Lesart bestätigen, wäre vom weiteren Verlauf zu erwarten, dass eine politisch korrekte Ausdrucksweise schließlich noch eingeführt wird, weil sonst der Eindruck von Geheimniskrämerei entstünde.

Allenthalben ergibt sich aber auch die Notwendigkeit zu explizieren, was die Schülerinnen und Schüler unter sprachlicher Homogenität zu verstehen haben. Da der Begriff nicht so ohne weiteres verständlich ist, muss ihnen dies im Unterricht deutlich gemacht werden. Denn andernfalls könnten sie dem Arbeitsauftrag des Lehrers nicht folgen und wüssten nicht, wie sie das, was sie tun sollen, auch tun können. Wie lässt sich also der Arbeitsauftrag, „sprachlich homogene Gruppen“ zu „bilden“, verstehen? Pragmatische Geltungsbedingungen wären beispielsweise dann erfüllt, wenn Schülerinnen und Schüler etwa im Kontext von Sprachunterricht einzelne Wörter zu etymologisch bestimmten gleichartigen Wortgruppen etwa nach der Wortfeldtheorie ordnen. Sprachliche Homogenität kennzeichnete dann solche Wortgruppen. Daraus ergäbe sich allerdings zwangsläufig, plausibilisieren zu müssen, weshalb ein solcher Arbeitsauftrag gerade im Philosophieunterricht erteilt wird. Alternativ lässt sich auch daran denken, dass die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, sich selbst hinsichtlich ihrer eigenen sprachlichen Eigenheiten, Fähigkeiten oder Kenntnisse zu gruppieren. Homogenität betreffe dann also ihre sprachlichen Voraussetzungen. Beispielsweise könnte es darum gehen, sie dazu aufzurufen, ihren Sprachstand selbst einzuschätzen, damit sie nicht in einem vom Lehrer gesteuerten, sondern in einem selbstgesteuerten Prozess sich selbst differenzieren. Das allerdings würde auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraussetzen, ihre eigenen Fähigkeiten beurteilen zu können, und auf Seiten des Lehrenden ein hohes Maß an Bereitschaft, eine seiner Hauptaufgaben, ihre bereits erlernten Fertigkeiten einzuschätzen, an die Lernenden abzugeben. In diesem Zusammenhang ließe sich vielleicht an neuere Didaktiken denken, deren Programmatiken im Sinne des selbst organisierten Lernens Selbstevaluationen und -differenzierungen beinhalten, die seitens der Lernenden im Unterricht selbst unternommen werden. Sprachliche Homogenität könnte aber auch die Sprache, die lebensweltlich in den verschiedenen Gruppen der Schülerinnen und Schüler gesprochen wird, betreffen. In diesem Zusammenhang wäre an Dialekte, Soziolekte oder Fremdbzw. Zweitsprachen, die sich gleichen, zu denken.

Den Kurs oder die Unterrichtsinhalte in mehrere sprachlich homogene Gruppen einzuteilen, setzt aber strukturlogisch in allen bisher angenommenen Kontexten sprachliche Heterogenität voraus. Schließlich soll es sich um mehrere verschiedene Gruppen handeln, die in sich homogen sein sollen. Im lehrerseitigen Aufruf, „sprachlich homogene Gruppen“ zu „bilden“, steckt implizit also die Annahme von Heterogenität, weil es selbstredend nur dann

sinnvoll sein kann, in solche Gruppen aufzuteilen, wenn entweder die formalen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre materialen Kenntnisse oder eben die Dinge, die sie zu ordnen haben, auch tatsächlich unterschiedlich sind.

Im Falle sprachlicher Vielfalt der Akteure im Kurs kann jedoch das Extrem eines babylonischen Sprachgewirrs, in dem niemand mehr den anderen versteht, ausgeschlossen werden. Denn der Lehrer geht offenbar davon aus, dass er verstanden wird. Es handelt sich bei der Verkehrssprache seines Unterrichts um die deutsche Sprache. Andernfalls hätte er seinen Arbeitsauftrag gleich zu Beginn in andere Sprachen übersetzen müssen, was aber selbst mit Blick auf den übrigen protokollierten Unterricht nicht der Fall war. Alle Schülerinnen und Schüler müssen folglich, wenn unterrichtliche Kommunikation zustande kommen soll, zumindest über so viele Deutschkenntnisse verfügen, dass sie dem Lehrer inhaltlich folgen können. Die hier zum Gruppenbildungsprozess Aufgerufenen verstehen also alle eine gleiche Sprache und stellen folglich unter diesem Aspekt betrachtet insgesamt bereits eine homogene Gruppe dar.

Aufgrund des hohen sachbezogenen Explikationsbedarfs der Sequenz lässt sich für den weiteren Fortgang des Unterrichts vor allem erwarten, dass konkretisiert wird, was sprachliche Homogenität genau bedeutet und welche Unterschiede zwischen den Gruppen, die gebildet werden müssen, bestehen. An die vorausgegangene Sequenz schließt der Lehrer mit dem folgenden Wortlaut an:

[...]; das heißt: eine Gruppe, in der türkisch gesprochen, eine Gruppe, in der russisch gesprochen und mehrere Gruppen, in denen deutsch gesprochen wird. [...]

Sprachlich homogen ist demzufolge eine Gruppe, wenn sie sich durch eine jeweils gleichartige Sprachpraxis im Türkischen, Russischen oder Deutschen auszeichnet. In der unterschiedlichen je homogenen Sprachpraxis sollen sich die Gruppen voneinander unterscheiden. Da es um die soziale Praxis Sprechender geht, kann die vorherige Lesart, es könnte sich hier um eine linguistische Übung handeln, in der Wortgruppen zu bilden sind, ausgeschlossen werden. Ebenso braucht die Variante, es könne sich um eine ethisch-moralisch bedingte Regelung der Unterrichtskommunikation im Sinne von ‚political correctness‘ handeln, damit etwaige Etikettierungen und Stigmatisierungen vermieden werden, nicht weiterverfolgt werden.

Der Lehrer führt hier, wie vermutet, neben Homogenität auch Heterogenität ein, indem er den Kurs in verschiedene Gruppen aufteilt, in denen jeweilig homogen eine Sprache „gesprochen wird“. Damit gerät seine Einteilung sinnlogisch aber latent in ein Spannungsverhältnis dazu, dass im Kurs doch eine homogene Sprachpraxis bereits herrscht. Das von ihm gewählte Kriterium darf als etwas unscharf eingeschätzt werden, die Gruppen einzuteilen, denn es „wird“ doch bereits homogen deutsch „gesprochen“. Es wäre somit vollkommen plausibel anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler sich allesamt den „Gruppen, in denen deutsch gesprochen wird“, zuordnen,

da sie doch ausnahmslos über deutschsprachige Kenntnisse verfügen, wie es sich bereits herausgestellt hat. Dies kann aber allein schon deswegen nicht geschehen, weil sie damit nur einen Teil des verbindlichen Arbeitsauftrages erfüllen. Offenbar scheint es aus Sicht des Lehrers aber Lernende zu geben, die sich auch der türkisch und russisch sprechenden Gruppe zuordnen können, und sich auch auf diese Weise angesprochen fühlen, obwohl sie nicht mit ihren persönlichen Namen angeredet werden.

Aus welchen Gründen aber lässt sich plausibilisieren, dass der Lehrer davon ausgehen kann? Entweder sprechen die Schülerinnen und Schüler bereits Türkisch und Russisch zusätzlich zur deutschen Sprache oder sie wollen diese Sprachen erst noch zusätzlich lernen. Beides müsste der Lehrer über seine Schülerinnen und Schüler wissen. Zwar lässt der bisherige Wortlaut noch offen, ob die verschiedenartige Sprachpraxis bereits aus ihren Fertigkeiten resultiert oder mit der Gruppeneinteilung ihren Wünschen, eine bestimmte Sprache erst noch sprechen zu wollen, entsprochen werden soll. Doch wäre dann zum einen erklärungsbedürftig, warum das Angebot gerade aufs Türkische und Russische begrenzt wird, und zum anderen vollkommen unplausibel, warum sich die Lernenden wünschen, ausgerechnet die Sprache, die sie bereits sprechen, lernen zu wollen. Es kann folglich nur darum gehen, dass einige unter ihnen die türkische und russische Sprache bereits erlernt haben.

Wann wäre es aber im Unterricht aus didaktischen und bildungsbezogenen Gesichtspunkten überhaupt sinnvoll, in verschiedene Gruppen einzuteilen, in denen unterschiedliche Sprachen bereits gesprochen werden? Doch nur dann, wenn durch die vom Lehrer angenommene Sprachvielfalt wechselseitig etwas gelernt werden kann, was sich sonst auf andere Weise nicht lernen ließe. Dies könnte beispielsweise dann der Fall sein, wenn es um Übersetzungen in jeweils andere Sprachen ginge. Da es aber offenbar nicht so ist, für Übersetzungen deshalb Sorge tragen zu müssen, weil zu befürchten stünde, einige Schülerinnen und Schüler könnten etwas in der deutschen Sprache nicht verstehen und damit dem Unterricht nicht weiter folgen, muss der didaktische Zweck der Sprachexpertise ein anderer sein. Er kann zudem nur in einer Übersetzung ins Russische bzw. Türkische und nicht ins Deutsche liegen, da alle im Kurs bereits der deutschen Sprache mächtig sind. Wenn die Gruppen aber distinkt voneinander unterschieden sein sollen, bedeutete dies, dass das Resultat der Übersetzung ins Türkische und Deutsche nicht von allen in der gleichen Weise verstanden werden kann. Worin könnte dann aber der bildende Gehalt einer Übersetzung liegen, die nur ein Teil des Kurses verstehen kann?

Noch etwas ist auffällig. Der Lehrer scheint davon auszugehen, dass es sinnvoll ist, die fachliche Expertise durch die Sprecher und Sprecherinnen der jeweiligen Sprache und nicht etwa durch seine eigene fachliche Kompetenz einzuholen oder aus der Fachliteratur zu entnehmen. Dies wäre aber doch ein möglicher Weg gewesen, den er, wenn es ums Übersetzen gehen soll, durchaus hätte wählen können. Der fallspezifische objektive Sinn kann folglich nicht nur rein fachlicher Natur sein, sondern muss mit den Schülern selbst zu

tun haben. Die Lernenden, die zusätzlich zur deutschen noch die türkische und russische Sprache sprechen, scheinen offenbar als persönliche Experten in ihrer zweisprachigen Kompetenz gefordert zu sein. Auf diese Weise werden sie als besondere Schüler und Schülerinnen im Unterricht hervorgehoben. Sie in dieser Weise hervor zu heben, muss wohl, so lässt sich schließen, sinnvoll sein, weil sie eine Expertise und Kompetenz in den Unterricht einbringen können, worüber die anderen, den Lehrer inbegriffen, offenbar nicht verfügen. Da bereits deutlich wurde, dass alle im Kurs aber deutsch sprechen, ist zu fragen, worin der unterrichtliche Zweck bestehen kann, noch zusätzlich in mehrere deutschsprachige Gruppen einzuteilen? Als Experten, die über ein spezifisches Wissen verfügen, werden sie nicht gelten können, weil alle im Kurs der deutschen Sprache mächtig sind. Hebt der Lehrer die einen aber in der Differenz zu den anderen als Besondere hervor, muss er deutlich machen, worin das Besondere auch der anderen steckt. Eine solche Erklärung ist also sequenzlogisch für den weiteren Verlauf zu erwarten. Blicke sie aus, verletzte der Lehrer das schulische Gleichbehandlungsgebot. Mit der Anerkennung, ihre Zweitsprachen in den Unterricht einbringen zu dürfen, drohte sonst die Aberkennung derjenigen, die bloß über sprachliche Expertise in der Sprache, die alle sprechen, verfügen. Bislang können die Deutschsprachigen aber nur das Publikum bzw. die Adressaten der Übersetzung der türkisch- und russischsprachigen Gruppe darstellen. Es ist also zu vermuten, dass sie im weiteren Verlauf noch einen anderen Auftrag erhalten werden, der auch ihre Kompetenzen würdigt. Wie wird der Lehrer im weiteren Unterrichtsverlauf das Problem zwischen Betonung von Differenz und Gleichbehandlungsgebot lösen. das sich hier strukturell abzeichnet?

Es lassen sich weitere Überlegungen anstellen. Auf welche Weise wurde eigentlich die sprachpraktische Expertise seitens der Schülerinnen und Schüler überhaupt erworben? Eine zunächst naheliegende Erklärung könnte darin bestehen, die Sprachen seien in der Schule erlernt worden. Immerhin sind zumindest in migrantisch geprägten Großstädten durchaus sprachliche Angebote in Russisch und Türkisch an Schulen nicht ausgeschlossen. Fraglich bleibt dann allerdings, warum nicht auch das Englische und Französische hier als Expertensprache gefragt ist, die doch ebenso zum schulischen Angebot eines Gymnasiums gehören? Wenn die Sprachpraxis also nicht innerschulisch erworben wurde, dann vielleicht im außerschulischen bzw. familiären Umfeld. Diese Lesart kann aber nicht erklären, wie es sich mit den deutschsprachigen Gruppen verhält. Zieht man jedoch noch einmal die wortwörtliche Bedeutung von Homogenität heran, so lässt sich vermuten, dass der Lehrer davon ausgeht, in den Gruppen werde die jeweilige Sprache aus Gründen ursprünglich gleicher Herkunft der Gruppenmitglieder gesprochen. Damit wäre dann tatsächlich ein herkunftskulturelles interkulturelles Szenario zwischen deutschsprachigen und nicht nur deutschsprachigen Gruppen aufgebaut. Gleicher Ursprung bedeutet dieser Lesart des Homogenitätsbegriffes zufolge die gleiche Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Für die türkischen und russischen Sprachpraktiker und Sprachpraktikerinnen hieße das, ursprünglich eine andere Sprache als die deutsche Sprache gesprochen zu haben, die wiederum die deutschsprachigen aber ursprünglich, also herkunftskulturell, sprechen. Die vom Lehrer derart Angerufenen folgen, weil sie wissen, als wer sie im Rahmen des Herkunftskonzeptes zu gelten haben. Nur auf diesem Wege kann rekonstruktionslogisch überhaupt plausibel werden, warum die offenbar im Kurs mindestens bilinguale Sprachpraxis nicht im weiteren Verlauf des Unterrichts dazu führt, dass sich alle den deutschsprachigen Gruppen zuordnen und der Lehrer nicht über sein eingeführtes Kriterium selbst stolpert. Es steht nämlich, so lässt sich daraus schließen, den Lernenden gar nicht frei, sich zuzuordnen, weil die türkischen, deutschen und russischen Sprachpraktiker die jeweilige Sprache durch je gemeinsame, gleiche und in diesem Sinne homogene Herkunft sprechen. Über seine Herkunft lässt sich nun mal nicht entscheiden.

[...] Maximal vier Gruppen, in denen Deutsch gesprochen wird ...

Sm: ...Ja....

Lm: ...Ja? [...]

Der Lehrer legt eine Höchstgrenze der Gruppenanzahl fest. Es wird an dieser Stelle nicht deutlich, warum die Anzahl der Gruppen einem Maximum unterliegen muss und dies bei vier liegt. Ein Schüler äußert sich zeitlich zur Lehrerrede, der er wohl positiv zuzustimmen scheint. Der Lehrer verlangt augenscheinlich Zustimmung. Sprachlich wird dies in eine als Frage formulierte Antwort gekleidet. Kontrastiert man „ja?“ mit „nein?“ wird deutlich, inwieweit in die Frage eine seitens des Sprechers vermutete oder erwartete Antwort eingeht: „Ja?“ fordert positive Zustimmung, „nein?“ erwartete Ableh-

nung. Die erwartete Zustimmung kann sich darauf beziehen, die didaktische Instruktion der Gruppenbildung als solche verstanden zu haben oder auf das Einverständnis seitens der Schülerinnen und Schüler beziehen, anschließend damit zu beginnen, die Gruppen sprachlich homogen zu bilden. Der zugemutete Artikulationsrahmen ist jedoch vom Lehrer äußerst knapp gehalten. Und doch scheint es für ihn einen Grund zu geben, sich bei den Schülern zu versichern. Die protokollierte Schüleräußerung eilt, so betrachtet, ihrerseits mit der positiven Zustimmung der versichernden Nachfrage seitens des Lehrers bereits voraus. Wie auch umgekehrt der Lehrer den Lernenden keinen zeitlichen Raum gibt, auf die Frage zu reagieren. Bruchstückhaft und sprachlich rudimentär zeigt sich in dieser Sequenz, dass es zur Strukturlogik pädagogischer Praxis grundsätzlich gehört, ein Arbeitsbündnis zu stiften. Hier gewinnt der Leser des Protokolls eher den Eindruck, es ginge lediglich darum, den vom Lehrer instruierten Gruppenbildungsprozess von den Schülerinnen und Schülern noch abnicken zu lassen. Dies wird von einem von ihnen in voraus-eilender Zustimmung gleichsam quittiert. Die Lehrperson rechnet anscheinend ebenso nicht damit, es könne Klärungsbedarf geben, denn sonst müsste sie den Schülerinnen und Schülern auch Zeit gewähren, sich dazu zu äußern und nach Erklärung zu verlangen. Das Ganze dieser fallspezifischen Praxis scheint von einem gegenseitigen Einverständnis zwischen Lehrer und Lernenden getragen zu sein. Der Lehrer schließt daher ohne signifikante Pause und ohne auf die Äußerung des Schülers zu reagieren, an seinen bisherigen Wortlaut folgendermaßen an:

[...] Und die, ähh, und die russisch bzw. türkisch sprechenden Gruppen haben dieselbe Aufgabe, nämlich diese Sätze ins Russische bzw. Türkische zu übersetzen und dann aufzuschreiben, ja? [...]

Der Lehrer erklärt nun, was die Gruppen tun sollen. Die zuvor rekonstruierte Vermutung, der didaktische Sinn der Gruppenaufteilung müsse in der unterschiedlichen Expertise der Lernenden liegen, ins Türkische und Russische zu übersetzen, wird nun *expressis verbis* bestätigt. Auffällig ist zunächst, dass die russisch bzw. türkisch sprechende Gruppe „*dieselbe Aufgabe*“ haben, obwohl „ins Russische bzw. Türkische zu übersetzen“, für sich genommen doch zwei verschiedene Tätigkeiten sind, da es sich doch um zwei unterschiedliche Sprachen handelt. Wieso wird sie dann als identische Aufgabe bezeichnet? Es wird als gar nicht entscheidend betrachtet, in welche Sprache genau übersetzt wird, sondern es geht schlicht darum, überhaupt zu übersetzen. Während also die türkisch und russisch Sprechenden übersetzen, tun die deutschsprachigen Gruppen vermutlich etwas anderes. Deren Tätigkeit dürfte dann allerdings keinesfalls darin bestehen, auch zu übersetzen, denn sonst machte die Aufteilung keinen Sinn mehr. Die türkisch und russisch sprechende Gruppe, die zuvor noch durch ihre verschiedenartige Sprachexpertise voneinander unterschieden wurde, werden nun durch diese sich abzeichnende Arbeitsteilung mit Blick auf ihre identische Aufgabe im Gruppenbildungsprozess wieder zusammengenommen. Die zugeschriebene Differenz, durch die sie sich von den

deutschsprachigen Gruppen unterscheiden sollen, bleibt jedoch aufrecht erhalten. Es bleibt zu abzuwarten, wie diese inhaltlich bestimmt wird.

Was bedeutet es, eine „Aufgabe“ zu „haben“? Aufgaben, etwa Rechenaufgaben u.a., bekommen Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext, um sie zu lösen. Der didaktische Sinn von Aufgaben ist etwa der, Probleme in Lösungen zu überführen und auf diesem Weg etwas zu lernen. Oder auf dem Weg zur Lösung eines Problems und dessen Erarbeitung könnte es sinnvoll sein, den Arbeitsprozess in verschiedene Aufgaben zu zergliedern und arbeitsteilig vorzugehen. Entweder werden Aufgaben von Lehrenden an Lernende verteilt oder in Gruppenarbeiten verteilen sie die Aufgaben unter sich selbst. Der Wortlaut der vorliegenden Sequenz ist aber ungewöhnlich formuliert. Der Lehrer kündigt nicht an, dass die Gruppen eine Aufgabe bekommen, wie es üblicherweise zu erwarten wäre, sondern dass sie eine „haben“. Unterrichtspraktisch liegt zunächst die Erklärung nahe, dass sie ihre Aufgabe bereits vom Lehrer erhielten und deswegen schon „haben“. Dies war aber nicht der Fall, wie es ein Blick auf den protokollierten Gesamtverlauf der Unterrichtsstunde deutlich macht. Generell aber gilt, wer eine Aufgabe hat, dem ist sie irgendwann einmal zuteil geworden oder erteilt worden. Wie ist dann aber die Lehrerrede wohlgeformt zu verstehen, wenn den Gruppen die Aufgabe gerade erst erteilt wird?

Knüpft man an dieser Stelle noch einmal an das bereits Rekonstruierte zur sprachlichen Herkunft und Homogenität an, lässt sich damit auch der Sinn der vorliegenden Sequenz entschlüsseln. Dem bisherigen Wortlaut ließ sich ein herkunftskulturelles Konzept von Sprachpraxis entnehmen. Dessen Logik kann folgendermaßen reformuliert und auf den Begriff gebracht werden: Wenn es sich um Sprachpraktiker und Sprachpraktikerinnen gleicher Herkunft handelt, geht damit einher, dass sie über eine quasi naturwüchsige Expertise und Kompetenz verfügen. Sie haben ihre Expertise qua Herkunft, sind kompetent von sich aus, und da sich über seine Herkunft nun einmal nicht entscheiden lässt, gehört es, dieser Lesart zufolge, zu ihren persönlichen Eigenschaften, die jeweilige Sprache - türkisch, russisch, deutsch - zu sprechen. In der Deutung des Lehrenden verdanken sie ihre sprachlichen Kompetenzen ihrer Herkunft und nicht ihren erlernten Fähigkeiten. Die hier also angesprochenen Schülerinnen und Schüler „haben“ die Aufgabe, zu übersetzen, weil sie qua Herkunft dazu bestimmt sind, ins Türkische und Russische zu übersetzen. Ihr Expertentum ist bloß vermeintlich erworben, so wird es an dieser Stelle deutlich, weil sie quasi von Natur aus als kompetent gelten.

Des weiteren wird nun im Sprechakt benannt, was ins Türkische und Russische übersetzt werden soll. Gegenstand der Übersetzung sollen „diese Sätze“ sein. Der Lehrer verweist damit auf die von zwei Schülerinnen in der Zwischenzeit an die Tafel geschriebenen Sätze, die in einer vorherigen Gruppenarbeit aus dem Textmaterial eines fiktiven Interviews mit Immanuel Kant zu seiner philosophischen Konzeption des Weltbürgerrechts erarbeitet wurden. Zusätzlich dazu, sie zu übersetzen, besteht eine weitere Aufgabe darin, sie aufzuschreiben. Da die Sätze allerdings schon in deutscher Sprache an der

Tafel geschrieben stehen und als Ergebnis der vorherigen Gruppenarbeit auch in den Heften bereits festgehalten wurden, kann es sich wiederum nur um das ins Türkische und Russische noch zu Übersetzende handeln, das festgehalten werden soll. Das würde aber wiederum bedeuten, einige Lernende schreiben etwas in Sprachen auf, die sie bis auf die wenigen übertragenen Sätze nicht verstehen! Wenn allerdings im Unterricht etwas aufgeschrieben werden soll, wird damit den Schülerinnen und Schülern signalisiert, es sei wichtig, diese Sache festzuhalten und sie dürfe nicht vergessen werden. Etwas aufzuschreiben, verleiht also dem Aufgeschriebenen ein besonderes symbolisches Gewicht. Bei der Sache, um die es geht, kann es sich folglich nicht um etwas Flüchtigtes handeln, sondern muss etwas Bedeutendes sein, was die Dignität besitzt, festgehalten zu werden. Andernfalls träten Geste und Sache, Proposition und propositionaler Gehalt, auseinander und es entstünde der Eindruck der Lächerlichkeit.

In gleicher Weise, wie schon zuvor, versichert sich der Lehrende auch zum Abschluss dieses Sprechakts noch einmal mit „ja?“ Wiederum unterbricht die versichernde Rückfrage nicht seinen Wortfluss. Nahtlos schließt der Lehrer an seinen bisherigen Wortlaut an, ohne den Adressierten die Möglichkeit zu geben, darauf zu reagieren.

[...] Die Deutschen kriegen die Aufgabe, diese Sätze ins Englische zu übersetzen, ja? Und dazu habe ich euch Wörterbücher mitgebracht. Pro Gruppe ein Wörterbuch.

Nun wird ausgesprochen, worin die Aufgabe für die anderen Gruppen besteht. Auffällig ist an dieser Stelle zunächst, dass der Lehrer die Gruppen, die bisher noch keine Aufgabe bekommen haben, nun anders als zuvor benennt. Wurden sie vorher als „Gruppen, in denen Deutsch gesprochen wird“, bezeichnet, werden sie jetzt summarisch mit „die Deutschen“ betitelt. Damit wechselt der Lehrer die Bezeichnung von ihrer gemeinsamen, homogenen, im fallspezifischen Kontext folglich herkunftskulturellen Sprachpraxis zur Nationalität. Dies bedeutet allerdings einen grundlegenden Kategorienwechsel, der wiederum seine spezifischen zuordnungslogischen Probleme aufweist. Während die türkisch und russisch sprechenden Gruppen über die Unterschiede ihrer sprachdifferenten Praxis, ins Türkische bzw. Russische zu übersetzen, hinweg über ihre identische Aufgabe zusammen genommen wurden, werden die vier deutschsprachigen Gruppen unter dem Begriff „die Deutschen“ zusammengefasst.

Offenbar soll hier geradezu eine Differenz zwischen der türkisch- und russischsprachigen Gruppe auf der einen und den deutschsprachigen Gruppen auf der anderen Seite eingeführt werden. Erhalten die einen eine identische Aufgabe, werden die anderen nationalstaatlich etikettiert. Durch die nun gewählte Bezeichnung „die Deutschen“ werden in der Sinnlogik des vorliegenden Falls die anderen Gruppen zwar unausgesprochen, aber doch latent zu Nichtdeutschen. Bemerkenswert ist, zu sehen, dass offenbar die logisch eigentlich naheliegende begriffliche Opposition zwischen Deutschen und Nichtdeutschen offenbar sprachlich vermieden werden soll. Selbstverständ-

lich wäre eine solche Bezeichnung der Gruppen auch vollkommen unzutreffend. Vor allem dann, wenn man sich die einwanderungsrechtlichen Bestimmungen des Staatsbürgerschaftsrechts, die mit der nun getroffenen Bezeichnung des Lehrers den Kontext des Falles bildet, vor Augen führt.

Bleiben wir in der Lesart nationalgesellschaftlicher Zugehörigkeit, dass wir es im vorliegenden Fall im nationalstaatlichen Sinne mit Türken, Russen und Deutschen zu tun haben, dann könnten nur Letztgenannte über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen. Der Blick auf die tatsächliche Migrationswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht aber, dass auch die anderen Gruppen deutsche Staatsbürger sein können. Bei den Russisch-Sprechenden handelt es sich vermutlich um Migrierte aus den ehemaligen Sowjetrepubliken, die einwanderungsrechtlich zu den (Spät-)Aussiedlern zählen. Ihnen wird die deutsche Staatsbürgerschaft, wenn sie eine den deutschen Behörden akzeptierte abstammungsgeschichtliche Herkunft nachweisen können, erteilt, sobald sie nach Deutschland migrieren wollen. Für Migranten und Migrantinnen aus der Türkei liegt der Fall anders. Sind sie beispielsweise in Deutschland geboren, haben sie ein Optionsrecht, mit ihrer Volljährigkeit ihre nach 2000 erteilte vorläufige deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen, wenn ihre Eltern mehr als 8 Jahre in Deutschland gelebt und gearbeitet haben. Wenn sie sich für die deutsche Staatsbürgerschaft entscheiden, müssen sie allerdings auf die türkische verzichten.

Es wird also eine spezifische Differenz zwischen den Gruppen vom Lehrer verbal eingeführt, doch gleichzeitig in wortwörtlicher Weise verschwiegen. Bei aller vermeintlichen Präzision, die Gruppen unterscheiden zu wollen, die man dem Wortlaut entnehmen kann, sind die benutzten Begrifflichkeiten auf der manifesten Ebene unlogisch, schief und sachlich unzutreffend. Als Ausdrucksgestalt verweisen sie jedoch auf den latenten sozialen Sinn, welcher mit der didaktischen Instruktion einhergeht. Offenbar sollen offen ausgesprochene Alienisierungen der Schülergruppen vermieden werden, doch werden diese keinesfalls interaktions- und sinnlogisch aufgehoben, sondern strukturieren auch als Unausgesprochenes weiter subkutan die schulische Praxis.

Augenscheinlich geht es also nicht ausschließlich darum, im Medium von Übersetzungen etwas über das Weltbürgerrecht Kants zu lernen, sondern es soll mit der didaktischen Instruktion ebenso ein soziales Lernarrangement getroffen werden. Denn ginge es nur um die Sache, wäre es doch viel naheliegender, in drei verschiedene und nicht in zwei Gruppen einzuteilen, da doch auch in drei verschiedene Sprachen – Russisch, Türkisch, Englisch – übersetzt werden soll. Mit dem Lernarrangement, so zeigt es die sequenzlogische Rekonstruktion, gehen spezifische Strukturprobleme einher.

Da das Expertentum der deutschsprachigen Gruppen keinesfalls darin liegen konnte, ins Deutsche zu übersetzen, „kriegen“ sie hiermit nun die Aufgabe, „ins Englische zu übersetzen“. Daran ist besonders auffällig, dass „die Deutschen“ eine Aufgabe „kriegen“ und nicht wie die beiden anderen Übersetzergruppen eine Aufgabe „haben“. Hierin bestätigt sich nun der zuvor ex-

trapolierte Zusammenhang des sinnlogischen Unterschieds, eine Aufgabe entweder zu bekommen oder zu haben. Der Sprechakt bestätigt das Deutungsmuster, wonach es offenbar zur sozionatürlichen Eigenschaft der türkisch- und russischsprechenden Gruppen gehört, zu übersetzen. Dabei fällt jedoch unter den Tisch, dass Zweisprachigkeit durchaus eine Fertigkeit ist, die erarbeitet werden muss. Schließlich müssen beide Sprachen erlernt werden. Die Schülerinnen und Schüler aber sollen sie gewissermaßen wie eine Dienstleistung einbringen, die für das didaktische Setting zwar benötigt, aber nicht gewürdigt wird. Im Gegenteil: ihre spezifische Leistung, ihre Mehrsprachigkeit, zwei Sprachen zu beherrschen und von einer in die andere zu übersetzen, wird als solche sogar aberkannt. Ganz so, als gehöre es bloß zu ihren alltäglichen Tätigkeiten, zu übersetzen.

Dies wird vor allem über den Kontrast zur Aufgabe, welche die Deutschen „kriegen“, nämlich die bereits erwähnten Sätze ins Englische zu übersetzen, deutlich. Für sie wird Englisch augenscheinlich als eine Fremdsprache angesehen. Es ist folglich eine Sprache, die es zu erarbeiten gilt, denn sonst hätte der Lehrer kaum Wörterbücher mitgebracht, ginge er nicht davon aus, dass diese zur Erarbeitung der Übersetzung benötigt werden. Für die anderen Sprachgruppen gibt es keine Wörterbücher. Folglich muss er davon ausgehen, dass sie keine brauchen, sondern quasi naturwüchsig in die jeweilige Sprache übersetzen können. Die „Deutschen“ bekommen eine Aufgabe, die anderen *haben* ihre Aufgabe.

III

An dieser Stelle soll die Rekonstruktion verlassen und deren Ergebnisse im Kontext des gesamten Unterrichts interpretiert werden. Die fallspezifische Antwort auf die Frage, worin der didaktische Sinn besteht, die deutschsprachigen Sätze von der Tafel ins Türkische, Russische und Englische zu übersetzen, verdeutlicht, in welchem sinnlogischen Zusammenhang die Übersetzungen zum Inhalt des Kantischen Weltbürgerrechts stehen. Zunächst konnte der aufmerksame Leser des Unterrichtsprotokolls hierüber nur Vermutungen anstellen. Die naheliegende Lesart, die Schüler benötigten eine Übersetzung, um die Sätze aus dem „Weltbürgerrecht“ zu verstehen, ließ sich gleich zu Beginn der Rekonstruktion schon ausschließen, da alle Schülerinnen und Schüler über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Dennoch muss sich etwas durch die Übersetzung ergeben, was nicht schon im Sinngehalt des deutschsprachigen Textes zum Weltbürgerrecht selbst steckt. Ansonsten wäre die Übersetzung didaktisch ein bloßer Umweg, der nichts zum sachlichen Verständnis des Unterrichtsgegenstandes beitrüge. Vermutungsweise hätte es darum gehen können, auf spezifische Schwierigkeiten bei der Übersetzung hinzuweisen. Da es sich um ein universalistisch konzipiertes Recht handelt, das in seine jeweiligen Kontexte einzubetten wäre, könnte die Notwendigkeit, zu übersetzen, darin bestehen, das universelle Recht kulturspezifisch besser verstehen zu lernen.

Der Lehrer wählt in seinem Unterricht aber eine ganz andere Variante. Die Schülerinnen und Schüler sollen nämlich im Anschluss an ihre Übersetzungen Plakate erstellen, auf die sie die Thesen des Weltbürgerrechts in den verschiedenen Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch und Englisch schreiben. Die Plakate werden dann in der folgenden Stunde außerhalb des Kursraumes auf den Gängen und in der Empfangshalle der Schule aufgehängt. Das Unterrichtsgeschehen mündet also letztlich in eine symbolische Geste. Hier soll offenbar etwas der Schulöffentlichkeit der Schule gezeigt und präsentiert werden. Darin erschöpft sich der fallspezifisch didaktische Zweck, die Schülerinnen und Schüler übersetzen zu lassen. Die Thesen des Weltbürgerrechts sollen quasi werbewirksam und schulöffentlich in Szene gesetzt werden. Wohlmeinend lässt sich dies allenfalls als Beitrag zur Schulkultur verstehen, durch den sich die Schule nach innen multikulturell zeigen will. Aber auch hier zeigt sich wiederum wie schon in der Rekonstruktion zuvor, dass selbst dies nicht konsequent zu Ende gedacht wurde. Einmal in die unterschiedlichen Sprachen übersetzt, lassen sich die Begriffe auf den Plakaten nicht mehr von der gesamten Schulöffentlichkeit gleich gut verstehen. Sie können von den Lesern nur als Sätze in fremden Sprachen bestaunt werden.

Die latente Strukturproblematik von Unterricht und deren mögliches Bearbeitungsmuster werden hier fallspezifisch deutlich. Statt die Sachlogik des Weltbürgerrechts zu entfalten und sie methodisch geleitet gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aufzuschließen, stellt der Lehrer letztlich auf eine symbolisch ästhetische Geste ab. Der Lehrer nimmt sich nicht des didaktischen Problems an, wie der Gegenstand bildend erschlossen werden könnte, sondern umgeht es dadurch vielmehr. So werden den Schülerinnen und Schülern keine Wege in die Gründe der Sache aufgezeigt, sondern lediglich ein Resultat präsentiert. Das aus einem fiktiven Interview mit Kant Extrahierte wird von den Lernenden bloß ins plakative Bild gesetzt und ihnen damit ein Ergebnis, das sich im buchstäblichen Sinne festhalten lassen und Aussagekraft haben soll, suggeriert. Auf diese Weise droht jedoch, das noch nicht Erschlossene von ihnen bloß unverstanden reproduziert zu werden. Die weltbürgerrechtlichen Sätze, die eingangs an die Tafel geschrieben wurden, werden für die Inszenierung von sprachlicher Multikulturalität bloß instrumentalisiert. Deren ursprünglich politischer Gehalt wird ästhetisch zu einer hohlen Geste aufgeblasen. Zu einem Verständnis der philosophischen Sache, die didaktisch im Medium des Weltbürgerrechts etwa das geltungstheoretisch interessante Thema von Universalismus und Relativismus und dessen soziale Implikationen hätte verhandeln können, wird dies wohl kaum führen. Denn die didaktische Instruktion richtet sich gar nicht inhaltlich auf irgendeine Sache, sondern bleibt ihr rein äußerlich. Ironischerweise könnte aber allein der umgekehrte Weg dazu führen, auch eine multikulturelle Dimension des Gegenstandes Weltbürgerrecht zu erarbeiten. Schließlich ließen sich doch aus seinen normativen Gehalten, beispielsweise keiner Person vorschreiben zu dürfen, wo sie zu leben habe, oder aus dem unbedingten Gebot allgemeiner Hospitalität, ohne große Umstände sinnvolle Bezüge zur Multikulturalitätsdebatte, wie sie einleitend skizziert wurde, herstellen.

Statt aber sowohl die Schülerinnen und Schüler als Bildungssubjekte im Unterricht ernst zu nehmen als damit auch den philosophischen Gehalt des Unterrichtsgegenstandes zu würdigen, werden sie durch die didaktische Instruktion des Lehrers eher zum dienstleistenden Personal einer Unterrichtsinzenierung multikultureller Sprachpraxis. Wer anfänglich die Hoffnung hegte, vielleicht durch andere Sequenzen desselben Unterrichts noch eines Besseren belehrt zu werden, wird auch durch das weitere empirische Material bitter enttäuscht. An keiner Stelle im gesamten Protokoll des Unterrichtsverlaufs gewinnt der Leser den Eindruck, den Lernenden werde zugemutet oder gar ermöglicht, den Sinngehalt des Weltbürgerrechtes zu erschließen. Es kann sich auch gar kein Interesse an der Sache artikulieren, da die Schülerinnen und Schüler dauernd damit beschäftigt sind, sich selbst in Gruppen zu organisieren. Schon die Wahl des Lehrers, auf ein präpariertes fiktives Interview mit Immanuel Kant als Ersatz für die Originalquelle zurückzugreifen, verbirgt die Sache hinter einer Form, die ihrerseits eher noch zu zusätzlichen Missverständnissen führt, denn zur sachlichen Klärung des zweifellos von sich aus durchaus schon anspruchsvollen Kantischen Textes beiträgt. Eine eigenständige Rekonstruktion hierzu könnte dies sicherlich belegreich illustrieren.

Die logisch und semantisch verwirrenden, aber doch mit großem Aufwand betriebenen Gruppendifferenzierungsprozesse können, wie es die rekonstruierte Miniatur gezeigt hat, folglich keinesfalls zur Erschließung des Unterrichtsgegenstandes führen, sondern wirken wie eine dem Gegenstand bloß äußerliche Veranstaltung. Der Gegenstand wird in dieser Art didaktischer Instruktion vielmehr austauschbar. Nicht der Sinn des Spiels wird erklärt, sondern es werden vielmehr dauernd neue Spielregeln eingeführt, wie es der weitere Verlauf des Unterrichts zeigt. Dabei wird der Schein, die Gruppenbildungsprozesse seien auf einen didaktischen Zweck, einen Spielsinn, bezogen, stets aufrecht erhalten. Die Sprache des Falles, die abstrakt planenden Formulierungen und vermeintlich um Exaktheit bemühte Begriffswahl suggeriert jedoch bloß eine sinnvolle Gruppeneinteilung, deren latente Struktur sich rekonstruieren ließ. Eine soziale Form wird ohne Rücksicht auf ihren materialen Inhalt durchexerziert.

In Ermangelung einer Didaktik also, welche die Lernenden fragend mit den Ansprüchen der Sache verwickelt, um sie auf diese Weise je individuell in den Unterricht zu integrieren, versucht der Lehrer, ihre – von ihm attestierte – sprachliche Expertise für den Unterricht zu nutzen. Ihre sprachlichen Kompetenzen zu würdigen und in folgedessen im Sinne der curricularen Anforderung des Faches Praktische Philosophie im Sinne einer Interkulturellen Pädagogik differenzsensibel die kulturelle Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen, verstrickt sich jedoch, wie gesehen, in strukturelle Widersprüche pädagogischer Praxis, zwischen Gleichheit und Differenz vermitteln zu müssen. Gleich sind die Schülerinnen und Schüler, so lässt sich das Deutungsmuster des Lehrers zuspitzen, darin, eine herkunftskulturell verschiedene Sprache zu sprechen. Das herkunftssprachliche Konzept von Mul-

tilingualität führt aber im Fall letztlich dazu zwischen allochthonen und autochthonen zu unterscheiden und damit eine nationalgesellschaftliche Binnendifferenz in Deutsch und Nichtdeutsche einzuführen. Im semantischen Unterschied, „eine Aufgabe“ zu „haben“ und „eine Aufgabe“ zu „kriegen“, geht es schließlich nämlich um die ganze dieser kulturell produzierten Unterschiede. Während die einen eine Aufgabe bekommen, eignet es gewissermaßen den anderen qua Natur, sie zu erfüllen. Dies führt strukturlogisch in die Paradoxie, vermeintlich differenzsensibel verschiedene Sprachpraxen zum erziehenden Zwecke ihrer Wertschätzung einführen zu wollen und doch mittels dessen die Sprache auf den Leib zuzuschreiben und sie damit als anerkanntswerte Leistung geradezu abzuwerten. Der semantische Unterschied zwischen „haben“ und „kriegen“ zeigt dies ganz deutlich in der Rekonstruktion an.

Das Konzept der Herkunftssprache als Erstsprache bricht sich aber bereits schon an der Migrationswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Gehört die russischsprachige Gruppe in der untersuchten Schule zu den noch selbst migrierten Lernenden, handelt es sich bei den türkisch Sprechenden um Eingewanderte der zweiten und dritten Generation, die nicht selbst migriert sind. Während also in der ersten Gruppe tatsächlich im Herkunftskontext der Sprecher und Sprecherinnen russisch gesprochen wurde, ist das für die zweite Gruppe nicht mehr so klar zuzuordnen, was überhaupt sogenannte Erst- und Zweitsprache, geschweige denn Herkunftssprache ist. Zudem gab es Kurdinnen im Kurs, die fälschlicherweise, wie so häufig, mit den Türken zu einer Gruppe gezählt wurden. Da sie über dieselbe Aufgabe sprachlich vereinheitlicht werden, wird deutlich, welche stereotypen Auffassungen in Bezug auf den Zusammenhang von Migration, Einwanderung und Zweisprachigkeit das Deutungsmuster des Lehrers beinhaltet. Die Schülerinnen und Schüler werden als kleine Vertreter nationalgesellschaftlicher Staaten angesehen. Sie haben bereits, das bringt der rekonstruierte Fall ebenso ans Licht, längst ein Verständnis davon, als wer sie im Rahmen des herkunftskulturellen Sprachkonzepts zu gelten haben. Daher ordnen sie sich brav den zugewiesenen Gruppen zu.

IV

Das nationalgesellschaftliche Denken bleibt – und das zeigt die Rekonstruktion des Falles deutlich – auch dann noch erhalten, wenn durch Migrationsphänomene deren Zuordnungen und Differenzen obsolet geworden sind. Der rekonstruierte Unterricht spiegelt ein Konzept interkultureller Pädagogik wider, das sich noch nicht von seinen ausländerpädagogischen Anfängen konzeptuell verabschiedet hat, obwohl sich deren gesellschaftliche Ursachen vollkommen verändert haben. Trotzdem werden, wie im vorliegenden Fall, die Schülerinnen und Schüler weiterhin ungebrochen als Vertreter von nationalgesellschaftlich ausgeformter und distinkter Kulturen, hier im Sinne von Sprache, betrachtet, die genau so wenig mit der Realität der Einwanderungs-

gesellschaft zu tun haben, wie das Gesellschaftsbild abgeschlossener Kulturen immer schon unzutreffend war, worauf die historische Migrationsforschung aufmerksam machen kann.

Während andere den Multikulturalismus jedoch hämisch verabschieden, teils aus enorm zweifelhaften Gründen, sollte vielmehr kritisch daran dadurch festgehalten werden, gerade auch in Fallminiaturen die schlechte schulische multikulturelle und interkulturelle Praxis aufzuzeigen und darüber aufzuklären. Denn: Die Kritik an fallspezifischen Formen pädagogischer Praxis, die rekonstruiert, wie Differenz und Heterogenität in der Schule praktisch werden, hält der theoretischen Idee in der Frage die Treue, wie sich „ohne Angst, verschieden zu sein“ (Adorno 1951) leben ließe.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*, Frankfurt/M. 1951.
- Auernheimer, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, 5. Aufl., Darmstadt 2007.
- Bräu, Karin (Hrsg.): *Heterogenität als Chance*, Münster 2005.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf: *Erziehung und Migration*, Stuttgart 1999.
- Geier, Thomas: *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*, Wiesbaden 2011.
- Gruschka, Andreas: *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*, Frankfurt/M. 2005.
- Hamburger, Franz: *Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., 1999, S.167-178.
- Hamburger, Franz: *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Weinheim/München 2009.
- Leggewie, Claus: *Multikulti – Spielregeln für die Vielvölkerrepublik*, 2. Aufl., Salzhemmendorf 2011.
- Mecheril, Paul: *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2005.
- Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, 1. Aufl., Opladen 1995.
- Nohl, Arndt-Michael: *Konzepte Interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*, 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2010.
- Radtke, Frank-Olaf: *Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbiereten Anti-Rassismus*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., 1995, S. 853-864.
- Tilmann, Klaus-Jürgen: *Viel Selektion – wenig Leistung. Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen*, in: Böllert, Karin (Hrsg.): *Von der Delegation zur Kooperation*, Wiesbaden 2008, S. 47-66.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*, Wiesbaden 2011.