

Abschlussarbeit

**zur Erlangung der Magistra Artium
im Fachbereich 09 Sprach- und Kulturwissenschaften**

**der Johann Wolfgang Goethe-Universität
Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie**

Thema:

MAMA LERNT DEUTSCH.

Ethnographie zu Migrantinnen in Sprachkursen an zwei Frankfurter Schulen

1. Gutachterin: Prof. Dr. Gisela Welz
2. Gutachterin: Dr. Regina Römhild

vorgelegt von: Michaela Meinicke

aus: Sangerhausen

Einreichungsdatum: 19. September 2006

1. Einleitung	5
2. Überblick: Frankfurt, Migration und Schule	6
2.1 Migration in Frankfurt am Main.....	6
2.2 Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA).....	8
2.3 Das Programm MAMA LERNT DEUTSCH – PAPA AUCH.....	10
2.4 Das Feld „Schule“	12
<i>Die Mainschule.....</i>	<i>15</i>
<i>Die Goetheschule.....</i>	<i>17</i>
3. Zur theoretischen Perspektive.....	18
3.1 Ethnologie der Migration.....	18
3.2 Sprache und Sprachen in der Migration.....	24
3.3 Methoden und Forschungsdurchführung.....	29
4. Das Programm MAMA LERNT DEUTSCH in Frankfurt am Main: Entstehung, institutionelle Akteure und Umsetzung	32
4.1 Beteiligte Institutionen und konzeptionelle Vorannahmen	32
<i>Die Idee zu MAMA LERNT DEUTSCH</i>	<i>32</i>
<i>Papa auch? – Die Zielgruppe der Kurse</i>	<i>33</i>
<i>„Viel mehr als Sprachkurse im üblichen Sinn“ - Ziele des Programms.....</i>	<i>36</i>
<i>Das Curriculum – „work in progress“</i>	<i>38</i>
<i>Exkursionen als das „eigentliche Novum“</i>	<i>40</i>
4.2 Konkrete Umsetzung: Zwei Schulen als exemplarische Beispiele	41
<i>„Dann kam halt irgendwann mal ein Anschreiben...“ - Entstehung der Kurse an Mainschule und Goetheschule</i>	<i>41</i>
<i>„Mehr Motivation schaffen“ - Beteiligung der Schulen am Programm.....</i>	<i>43</i>
<i>„Weiterentwickelter, offener, nachhaltiger“ – Das Verhältnis des Programms zum übergeordneten Pilotprojekt MITSPRACHE</i>	<i>48</i>
4.3 Erfahrungen und Einschätzungen der beteiligten Institutionen.....	51
<i>Aus Sicht der Schulen</i>	<i>51</i>
<i>Aus Sicht der Programminitiatoren.....</i>	<i>52</i>
Zusammenfassung.....	53

5. Die MAMA LERNT DEUTSCH-Kursleiterinnen: Einstellungsvoraussetzungen und Aufgabenbereiche	54
5.1 Vorgestellt: Die Kursleiterinnen an Main- und Goetheschule	56
<i>Ellen Fechner</i>	<i>56</i>
<i>Sonja Schmitz.....</i>	<i>57</i>
<i>Gerlinde Stein.....</i>	<i>57</i>
5.2 Deutsch lernen und mehr – Der Unterricht dreier Kursleiterinnen	58
<i>Gesprächsrunden, Rollenspiele und Präpositionsgymnastik – Arbeitsweisen der drei Kursleiterinnen</i>	<i>58</i>
<i>„Themen, die ihrer Lebenswelt entsprechen“ – Programmspezifische Elemente im Kursunterricht.....</i>	<i>63</i>
<i>„Theoretisch hoch bewertet“ – Das Beispiel einer Exkursion an der Goetheschule</i>	<i>69</i>
<i>„Anladinizmi?“ – Die Rolle der Muttersprachen der Teilnehmerinnen im Kursunterricht</i>	<i>72</i>
<i>„Warum sollte ich da auch nicht was von mir erzählen?“ – Wie die Kursleiterinnen sich in den Unterricht einbringen.....</i>	<i>76</i>
<i>„An die deutsche Kultur und Lebenswirklichkeit anknüpfen“ – Wie im Unterricht mit kultureller Vielfalt umgegangen wird</i>	<i>82</i>
5.3 Erfahrungen und Überzeugungen der Kursleiterinnen	87
<i>„Persönliches Engagement“ der Kursleiterinnen in und außerhalb des Unterrichts</i>	<i>87</i>
<i>„Auf das Individuum gucken“ – Sichtweisen auf die Migrantinnen.....</i>	<i>90</i>
<i>Zusammenfassung.....</i>	<i>94</i>
6. Die Kursteilnehmerinnen an Main- und Goetheschule	95
6.1 Situationen, Motivation und Hoffnungen der Teilnehmerinnen	96
<i>Allgemeine Zusammensetzung der untersuchten Kursgruppen</i>	<i>96</i>
<i>„Ich lebe in Deutschland, ich muss Deutsch sprechen lernen“ – Gründe für die Teilnahme am Kurs.....</i>	<i>97</i>
<i>„Zeichentrickfilme auf Deutsch“ – Zur deutschen Sprachpraxis der Teilnehmerinnen</i>	<i>102</i>
<i>„Jeder Frauen-Kurs braucht eine Kinderbetreuung“ – Zu den Rahmenbedingungen des Programms... </i>	<i>107</i>
6.2 Im Kurs.....	109
<i>„Ich liebe Deutsch“ – Der Unterricht in zwei Kursgruppen</i>	<i>111</i>
<i>„Frauenangelegenheiten“ und „Verkehrsschilder“ – Programmspezifische Themen aus Sicht der Teilnehmerinnen</i>	<i>117</i>
<i>Sprachenvielfalt im Kurs</i>	<i>119</i>
<i>„Nach dem Kurs ‚Tschüss‘ und alle sind weg“ – Freundschaften und Konflikte der Teilnehmerinnen untereinander.....</i>	<i>122</i>
6.3 In der Pause.....	125
<i>Von der Bundestagswahl bis zum Yoga – Gesprächsthemen und Interaktionen im Pausenraum</i>	<i>126</i>
<i>„Wann gehen wir denn wieder in die Schule?“ – Die Kinder der Teilnehmerinnen.....</i>	<i>131</i>
6.4 Zukunftsperspektiven der Teilnehmerinnen	134
<i>Zusammenfassung.....</i>	<i>139</i>

7. Schluss	140
8. Literaturverzeichnis	144
9. Übersicht Feldforschungsmaterial	149
9.1 Protokolle	149
9.2 Interviews	150

1. Einleitung

MAMA LERNT DEUTSCH – So eindeutig wie plakativ ist der Titel eines Programms, mit dem in Frankfurt am Main Deutschkurse für Migrantinnen an Schulen und Kindergärten eingerichtet werden. Sprach- und Integrationskurse sind zur Zeit in aller Munde. Sie sind Bestandteil einer „nachholenden Integrationspolitik“ (Klaus J. Bade) in der Bundesrepublik Deutschland, denn obwohl Zuwanderung seit den 1960er Jahren einen stetigen Einfluss auf die Bevölkerungszusammensetzung hat, wurde von den politisch Verantwortlichen jahrzehntelang versäumt dies konzeptionell aufzuarbeiten. Mit dem vielfach diskutierten Entwurf des schließlich 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes gewann die Debatte um Migration und Integration neuen Auftrieb.

Integration ist nach den Migrationsforschern Klaus J. Bade und Michael Bommes ein

vielgestaltiger und in sich differenzierter Prozess, in dem Individuen die Teilnahme an den für ihre Lebensführung bedeutsamen Bereichen der Gesellschaft – Ökonomie, Recht, Erziehung, Familie, Gesundheit, Religion – mehr oder weniger gelingt. Dieses Gelingen hängt einerseits von den individuellen Ausstattungen mit Ressourcen wie Wissen und Bildung, materiellen Mitteln und sozialen Beziehungen ab und andererseits von den sozialen Bedingungen, die in den verschiedenen Bereichen gelten, zu denen Migranten Zugang suchen und die diese Versuche ggf. erleichtern oder erschweren (Bade/Bommes 2004, 25).

Dabei spielt auch eine Rolle, welche Maßnahmen von politischer Seite ergriffen werden, um den Prozess der Integration zu unterstützen und wie der öffentliche Diskurs zum Thema Zuwanderung Stellung bezieht (ebd.). So wird der Integrationsbegriff als Ausdruck des gesellschaftlichen Zusammenlebens je nach Kontext und politischer Position unterschiedlich ausgelegt. In den aktuellen Debatten um eine „deutsche Leitkultur“, so genannte „Parallelgesellschaften“ und „Einbürgerungstests“ kommen oftmals Vorstellungen zum Tragen, die auf die Eingliederung der Migranten in eine nationale Einheitskultur abzielen.¹ Dass Migranten Teil der Gesellschaft sind wie die Mehrheitsbevölkerung ohne Migrationshintergrund und sie diese ebenso mitgestalten und verändern, bleibt weitgehend unberücksichtigt.² Mit den oben genannten Schlagwörtern werden vermehrt die Integrationsleistungen der zugewanderten Menschen diskutiert. In der öffentlichen Auseinandersetzung stehen ihre Defizite im Vordergrund, die nicht selten kulturell gedeutet werden. In einem erst kürzlich erschienenen Artikel einer bundesweiten Wochenzeitung mit dem Titel „Mama muss jetzt lernen“ wurden Integrationsdefizite der dort beschriebenen Migrantengruppe – obwohl mit deren geringen sozioökonomischen

¹ Im Folgenden verwende ich zur besseren Lesbarkeit durchgängig die männliche Form. Die weibliche Form erscheint dort, wo sich der Text eindeutig auf Frauen bezieht.

² Im Gegensatz zum üblichen Postulat verdeutlicht dagegen die Kulturanthropologin Regina Römhild diese Kritik in „Wenn die Heimat global wird“. In: Die ZEIT, Nr. 12, 14.03.2002, 11 (vgl. auch Bergmann/Römhild 2003).

Ressourcen als auch mit Verweis auf die fehlende Infrastruktur im deutschen Bildungssystem begründet – letztlich auf „Mentalität“ und „archaische Sitten“ in den Herkunftsländern zurückgeführt (vgl. Spiwak 2006, 25 f.). Diese Herangehensweise kennzeichnet eine Art des Umgangs mit kultureller Pluralität in der deutschen Gesellschaft. In Bezug auf die staatliche Integrationspolitik besteht mittlerweile ein allgemeiner Konsens, dass Sprachförderung von Zuwanderern zentral ist (vgl. Maas et al. 2004, 117 f.). Für die Teilhabe an der Gesellschaft ist die Beherrschung der Verkehrssprache Deutsch elementar. Bereits einige Jahre vor den 2005 bundesweit verpflichtend gewordenen Sprach- und Orientierungskursen wurde in Frankfurt am Main mit MAMA LERNT DEUTSCH eine solche Richtung eingeschlagen. In dieser Arbeit untersuche ich, welche Vorannahmen diesem Programm zugrunde liegen, genauer welche Vorstellungen von Kultur, Fremdheit und Migration darin wirken. Welche Ziele werden von Seiten der Initiatoren und Kooperationspartner mit dem Konzept verfolgt? Wie setzen die Kursleiter die entsprechenden curricularen Vorgaben um und initiieren die beabsichtigten Lernprozesse? Außerdem hat mich interessiert, wie sich der organisatorische Rahmen der Kurse in sozialen Interaktionen übersetzt. Wie fügen sich die Kurse in die Lebensentwürfe der Migrantinnen ein, welche Bedeutung gewinnen sie in deren Alltagsleben? Neben Interviews mit Akteuren im institutionellen Teil des Feldes, habe ich eine mehrmonatige teilnehmende Beobachtung in MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen an zwei Frankfurter Grundschulen durchgeführt, die dortigen Kursleiterinnen in ihrer Tätigkeit begleitet und die teilnehmenden Migrantinnen in Kurs und Pausen beobachtet und befragt. Bevor ich zur Auswertung meiner empirisch gewonnenen Erkenntnisse komme, gebe ich einen Überblick über die praktischen und theoretischen Aspekte meines Feldes.

2. Überblick: Frankfurt, Migration und Schule

2.1 Migration in Frankfurt am Main

Menschen unterschiedlichster Herkunft wurden zu allen Zeiten von Frankfurt am Main angezogen. In seiner „kleinen Geschichte der Zuwanderung nach Frankfurt am Main“ von 1993 beschreibt Ernst Karpf, wie die städtische Entwicklung im Laufe der diversen historischen Epochen von Gruppen mit verschiedener religiöser Zugehörigkeit und rechtlich-ökonomischem Status aus In- und Ausland geformt wurde. Aus wirtschaftlicher Sicht galt die Stadt bereits im Spätmittelalter als europäisches Handelszentrum. Heute stellt sie sich vor allem als internationaler Standort der Finanzwirtschaft und Verkehrsknotenpunkt dar. Mit rund 655.000 Einwohnern ist Frankfurt tatsächlich eine der

kleineren Großstädte Deutschlands (vgl. Statistisches Jahrbuch 2005, 11). Obwohl unter anderem Pendlerströme die „Tagbevölkerung“ auf ungefähr eine Million ansteigen lassen und der Rhein-Main Ballungsraum an die fünf Millionen Einwohner zählt, sind dies keinesfalls Dimensionen, die dem internationalen Vergleich standhalten können (vgl. Asemann 2005, 81).

Mit der Zusammensetzung seiner Bevölkerung markiert Frankfurt unter den deutschen Großstädten dagegen einen Spitzenplatz: Rund jeder vierte Stadtbewohner hat keinen deutschen Pass. Der Anteil vergrößert sich noch um die Zahl der stattgefundenen Einbürgerungen, so dass geschätzte 38 bis 40 Prozent der Frankfurter einen Migrationshintergrund haben (vgl. AmKA 2005, 12). Ausschlaggebend für die kulturelle Pluralisierung ist vor allem die groß angelegte Arbeitsmigration, die Mitte der 50er Jahre beginnend, in Deutschland und weiten Teilen Nord- und Westeuropas über Anwerbeabkommen mit Ländern aus dem Mittelmeerraum realisiert wurde. Diese Entwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts übertrifft alle bisher da gewesenen Migrationsbewegungen in Frankfurt am Main. Die ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihre Nachkommen bilden noch heute die Grundlage für die aufgezeigte Bevölkerungszusammensetzung. Daher stellen Menschen mit Herkunft aus den südeuropäischen Anwerbestaaten nicht unbeträchtliche Teile der über 170 Nationalitäten umfassenden Einwohnerschaft Frankfurts: Ende vorletzten Jahres wurden 19,1% türkische, 8,8% italienische, 4,3% griechische, 4,1% marokkanische und 3,0% spanische Staatsbürger statistisch erfasst (vgl. Statistisches Jahrbuch 2005, 24). Hinzu kommt eine 18,2% große Gruppe, zusammengesetzt aus Migranten des ehemaligen Jugoslawiens.³ Anders als in vielen Großstädten gibt es in Frankfurt am Main keine mono-ethnisch strukturierten Migrantenviertel:

Die Orientierung der Arbeitsmigranten nach sozialen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten wird daraus deutlich, dass zwar einzelne Stadtviertel überdurchschnittlich – Bahnhofsviertel, Gutleutviertel, Gallus, Höchst usw. – und viele Häuser in ihnen sogar zu 100% von Ausländern bewohnt wurden, aber in der Regel nicht von einzelnen Nationalitäten in abgeschlossenen Komplexen (Karpf 1993, 128).

Eine von der Stadt in Auftrag gegebene Untersuchung zur ethnisch-residentiellen Segregation von Migranten hat ergeben, dass von 1973 an die Gleichverteilung der ausländischen Wohnbevölkerung in der Stadt sogar zugenommen hat (vgl. Hennig et al. 1997, 145). Dies kann man als Ergebnis der gegen „Ghettoisierungsprozesse“ gerichteten städtischen Planungs- und Wohnungspolitik verstehen (vgl. Welz 1996, 159 f.).⁴ Vielmehr

³ Kriegsflüchtlinge gehen in die statistische Größe mit ein.

⁴ Welz gibt an dieser Stelle zu Bedenken, dass derartige „ethnic neighborhoods“ jedoch auch positive Auswirkungen auf die Integration von Einwanderern haben können.

kommen die Forscher um Hennig zu dem Schluss, dass die soziale Differenzierung in Frankfurt am Main einen höheren Stellenwert einnimmt als die ethnische (vgl. 1997, 162). Eine wachsende soziale Polarisierung ist auch auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten. Die Stadt betont gerne, dass zwei Drittel der neu zugewanderten Frankfurter hoch qualifizierte Fachkräfte sind (vgl. AmkA 2005, 16). Dem gegenüber steht eine große Gruppe von Migranten, die aufgrund des Strukturwandels in der Wirtschaft und infolge des massiven Abbaus des produzierenden Gewerbes in Arbeitsverhältnissen am unteren Ende des Dienstleistungssektors, in so genannten „Bad Jobs“ rangieren (vgl. Welz 1996, 158).

Insbesondere Migranten und Migrantinnen sind von den qualitativen Auswirkungen des Wandels betroffen, da sie in der Regel geringere berufliche Qualifikationen als Deutsche und häufig geringere Deutschkenntnisse haben. Deswegen wird es für sie immer schwerer, sich an die Veränderungsprozesse anzupassen (Knobel/Schmid 2005, 3),

heißt es in einer aktuellen Analyse zur Arbeitsmarkt- und Sozialsituation von Migranten im Rhein-Main Gebiet. Während die erstgenannte migrantische Gruppe noch zur Repräsentation der globalen Wirtschaftsmetropole beiträgt, bleibt die Gruppe der gering qualifizierten Migranten mit ihren wenigen sozio-ökonomischen Ressourcen eher randständig in der städtischen Wahrnehmung, welche sich in den Lokalmedien widerspiegelt. Eine Kritik, hervorgebracht auch in einem kulturanthropologischen studentischen Forschungsprojekt, das den transnationalen Alltag von Frankfurt untersucht hat:

Während die urbane Wirtschaft nach der Welt greift, bleibt sie – die Welt – aus dem städtischen Alltag ausgeklammert: Das Fremde hat sich, dem laufenden Integrationsdiskurs folgend, in die örtliche deutsche Kulturlandschaft einzufügen und anzupassen. Migranten tragen so nur punktuell zum Globalkolorit der Global City Frankfurt bei (Römhild 2003, 15).

Dabei existiert in Frankfurt eine für lange Zeit bundesweit einzigartige kommunale Einrichtung, die sich für die Belange der Migranten einsetzt.

2.2 Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA)

Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten hat seine Aufgaben dort, wo es um die Widersprüche im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen und Milieus geht. Es muss dabei in der praktischen wie mentalen und emotionalen Bewältigung dieser Umbrüche assistieren und vor allem die gesellschaftliche Auseinandersetzung darüber so gestalten, dass sie integrativ und nicht polarisierend wirkt (1993, 5),

fasste der erste, ehrenamtliche Dezernent für multikulturelle Angelegenheiten⁵ Daniel Cohn-Bendit den Arbeitsbereich des Amtes in seiner Antrittsrede zusammen. Im Jahr 1989 nach der Kommunalwahl und Bildung einer rot-grünen Koalition vom Magistrat der Stadt Frankfurt gegründet, war diese „bisher einzigartige Form der administrativen Organisation

⁵ Mittlerweile umbenannt in „Dezernat für Integration“ mit dem nachgeordneten Amt für multikulturelle Angelegenheiten.

kommunaler Ausländerpolitik und –betreuung“ (Welz 1996, 169) ein Jahr später etabliert. Die Frankfurter Kulturanthropologin Gisela Welz sieht die Schaffung des AmkA im Kontext multikulturalistischer Konzepte⁶, die seit den achtziger Jahren Gestaltungsmöglichkeiten für Einwanderungsgesellschaften vorgeben:

Derartige Ansätze [...] begrüßen die von ihnen konstatierte Zunahme kultureller Vielfalt und befürworten ihre Erhaltung, anstatt – wie dies etwa in den Vorgängermodellen der Integration angestrebt wurde – eine möglichst rasche und rückhaltlose Akkulturation der Zuwanderer an eine gesellschafts' einheitliche' Kultur voranzutreiben. Gleichzeitig fordern sie die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft auf, die kulturelle Differenz der Migranten positiv wahrzunehmen (Welz 1996, 165.).

In dem Arbeitsgebiet, das Welz als „Multikulturpolitik“ bezeichnet, wird Einwanderung nun auch in Frankfurt „zum kulturpolitischen Gegenstand gemacht“ (ebd.). Dies ist als ein eindeutiges Zeichen gesellschaftlicher Veränderung zu sehen.

Eine Besonderheit des „Frankfurter Modells“ im Vergleich zu der Funktion von Ausländerbeauftragten oder -beiräten, die auch schon früher in anderen deutschen Städten eingesetzt wurden, ist seine Querschnittsaufgabe in der städtischen Verwaltung und darüber hinaus die Vernetzung aller Institutionen, die sich mit Integration befassen (vgl. AmkA 2005, 14). In seiner Funktion als Moderator und Initiator von Ideen, Diskursen und Projekten muss das Amt ausgleichen, dass migrationsbezogene Fragestellungen fast vollständig in die Zuständigkeiten anderer Verwaltungseinheiten (Ausländerbehörde, Jugend- und Sozialamt usw.) fallen. Das AmkA sieht sich als Ansprechpartner in Migration betreffenden Fragen für alle Einwohner Frankfurts. Neben den Informations- und Beratungsangeboten leistet das Amt Vermittlungshilfe im Alltag, entwickelt Integrationsmaßnahmen, stellt Kooperationen her, fördert migrantische Kulturarbeit und ist Antidiskriminierungsstelle der Stadt (vgl. AmkA 2005, 14).

In der Öffentlichkeitsarbeit liegt ein Schwerpunkt der Tätigkeit des AmkA. Dass die Berichterstattung über Migranten oft negativ und problembezogen sei, liege den politischen Defiziten der Einwanderungsgesellschaft zugrunde, auf die das AmkA reagiere, bemängelten Mitarbeiter gegenüber dem oben erwähnten Frankfurter Forschungsprojekt (Römhild 2003, 15 f.). Dagegen sollen Initiativen des Amtes im Bereich der Kulturarbeit die kulturelle Vielfalt in der Öffentlichkeit auf positivere Weise sichtbar machen. Die Tendenz Einwanderer ethnischen bzw. nationalen Kategorien zuzuordnen und ihre exotische Fremdheit auf multikulturellen Festen und Paraden konsumierbar zu machen, wurde vielfach kritisiert (ebd.; Welz 1996, 111 ff. und 1998, 41). Mittlerweile bemüht sich das AmkA um einen veränderten Ansatz in der Kulturarbeit, in der es nun „verstärkt darum

⁶ Mehr zum Diskurs des Multikulturalismus in Kapitel 3.1.

geht, das Sortiermuster des frühen Multikulturalismus, in dem Kultur noch vorwiegend an nationalen Herkünften und Traditionen festgemacht wurde, zu durchbrechen“ (Römhild 2003, 16) und dagegen beispielsweise transnationale Kulturproduktionen, die dem Alltag besonders jüngerer Migranten eher entsprechen soll, zu fördern.

Mit seinen „wegweisenden Integrationskonzepten“ (AmkA 2005, 14) sieht sich das AmkA oft bundesweit in einer Vorreiterrolle. Initiativen mit Projektcharakter, die in Frankfurt angestrengt wurden, sind heute in vielen Kommunen Deutschlands wieder zu finden. Eine solche Erfolgsgeschichte kann auch das Programm MAMA LERNT DEUTSCH vorweisen.

2.3 Das Programm MAMA LERNT DEUTSCH – PAPA AUCH

Seit 1997 existiert dieses Sprachförderprogramm des Amts für Multikulturelle Angelegenheiten (vgl. AmkA 2003a, 3). Die dafür vorgesehene Zielgruppe sind Mütter und Väter von Schul- und Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu dem von der Stadt im Jahr 2000 eingeführten Angebot der Sprach- und Orientierungskurse ist MAMA LERNT DEUTSCH – PAPA AUCH⁷ nicht nur für Neuzuwanderer, sondern vor allem für so genannte Bestandsausländer gedacht. Ende der 90er Jahre als Modellprojekt in einem, im lokalen Diskurs als sozialen Brennpunkt bezeichneten, Stadtteil gestartet, werden die Kurse mittlerweile fast flächendeckend in Frankfurt angeboten.⁸ Jährlich kommen etwa 60 Sprachkurse zustande. Mehr noch, das Programm hat bundesweit Verbreitung gefunden, viele Kommunen haben den Ansatz aufgegriffen.

Doch was unterscheidet MAMA LERNT DEUTSCH von anderen Sprachkursen? Unzählige Volkshochschulen und Sprachinstitute vermitteln Deutsch auf unterschiedlichen Leistungsniveaus von Alphabetisierungs- bis Intensivkursen. Auf welchen Vorstellungen und Vorannahmen von Migration beruht das Konzept der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse? Welche Ziele werden damit verfolgt und mit welchen Inhalten werden sie umgesetzt? Das Programm unterscheidet sich vordergründig von regulären Sprachkursen durch die Kooperation mit Schulen, Kindertagesstätten und Vereinen, welche ihre Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Das AmkA fungiert als Informationsstelle, Ansprechpartner und Planer auf inhaltlicher Ebene, während die organisatorische Durchführung des Projekts zwei erfahrenen Sprachkursträgern überlassen wird, der Volkshochschule Frankfurt und

⁷ Ursprünglich lautete der Name des Programms MAMA LERNT DEUTSCH, der Zusatz – PAPA AUCH wurde im Rahmen der Einführung von Väter-Kursen nachträglich ergänzt. Jedoch kommen letztere seltener zustande und alle Interviewpartner lassen den Zusatz im Gespräch weg oder sprechen verkürzt von MAMA-Kursen, weswegen ich im Folgenden auch darauf verzichte.

⁸ 2006 werden in 27 von 43 Stadtteilen ein oder mehrere Kurse angeboten (vgl. www.mama-lernt-deutsch-papa-auch.de/ (19.05.06))

der Lehrerkooperative e. V.⁹ Dabei übernimmt die Lehrerkooperative in der Regel einen quantitativ kleineren Teil der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse.¹⁰

Die an zwei Vormittagen in der Woche stattfindenden Kurse bieten eine parallele Betreuung für Kinder ab dem ersten Lebensjahr sowie kostengünstige Entgelte für die Sprachkurse. Finanziert wird das Programm zu gleichen Teilen vom Hessischen Sozialministerium und der Stadt Frankfurt. Die Teilnehmerinnen leisten einen Eigenanteil von einem Euro pro Unterrichtsstunde, um die Hälfte ermäßigt ist dieser Preis für einkommensschwache Bürger¹¹. Mindestens zehn Teilnehmerinnen müssen sich zu einer Kursgruppe zusammenfinden, damit ein Kurs zustande kommen kann. Die Teilnahme am Kurs ist offiziell beschränkt auf Migrantinnen mit einem auf Dauer angelegten Aufenthaltsstatus.

Die erste Projektleiterin und heutige Amtsleiterin des AmkA, Helga Nagel, verweist in Bezug auf den Entstehungszusammenhang von MAMA LERNT DEUTSCH auf ein von Pädagogen formuliertes Problem, nämlich den schwierig herzustellenden Kontakt zu migrantischen Eltern und das Scheitern an der Sprachbarriere (vgl. Nagel 2001, 100). Entsprechend der Bevölkerungszusammensetzung von Frankfurt gibt es viele Schüler, die mit ihren oder deren Eltern zugewandert sind. Im Jahr 2004 stellten ausländische Kinder rund 30,5% der knapp 60.000 Schüler an den allgemein bildenden Schulen Frankfurts (vgl. Statistisches Jahrbuch 2005, 56). Wie viele weitere Kinder einen Migrationshintergrund haben, beispielsweise weil sie eingebürgert wurden, ist aus der Statistik nicht ersichtlich. In einer Studie, die sich im Auftrag des AmkA mit dem Stand der Integration in Frankfurt befasst hat, attestiert die Verfasserin dem städtischen Bildungsbereich sowohl Probleme, als auch vermehrt Fortschritte in der strukturellen Integration von Migrantenkinder (vgl. Straßburger 2001, 90). Seit den 70er Jahren habe sich zum Beispiel die Anzahl der ausländischen Kinder, die den Realschul- und Gymnasialabschluss erreichen, annähernd verdoppelt. Jedoch wird auch angemerkt, dass die Zahl derjenigen, die ohne Hauptschulabschluss abgehen, verhältnismäßig hoch sei (ebd.).¹²

⁹ Die Volkshochschule Frankfurt besitzt eines der umfangreichsten Sprachkursangebote der Stadt, der Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) für Migranten gilt als Schwerpunkt. Die Lehrerkooperative, die als gemeinnütziger Verein in der Bildung und Beratung arbeitet, bot bereits ein Jahrzehnt vor der Einführung von „Mama lernt Deutsch“ in einem Stadtteilprojekt Sprachkurse speziell für Frauen (mit Kinderbetreuung) an.

¹⁰ 2005 organisierte die Lehrerkooperative 20 Kurse in acht Stadtteilen.

¹¹ Geregelt wird dies durch den so genannten „Frankfurt Pass“, der einkommensschwachen Bürgern mit erstem Wohnsitz in Frankfurt vom Jugend- und Sozialamt ausgestellt wird und Ermäßigungen u. a. im Nahverkehr, Kultur- und Freizeiteinrichtungen ermöglicht.

¹² Auf das Thema Schule und Migration werde ich im folgenden Kapitel näher eingehen.

Mit den MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen soll die schulische Integration der Migrantenkinder von Seiten ihrer Eltern unterstützt werden (vgl. Nagel 2001, 100). Neben der Vermittlung der Zweitsprache Deutsch an die Eltern und der daraus abgeleiteten Einbezogenheit in einen allgemeinen Integrationsprozess, sollen in den Kursen erlernte Strukturkenntnisse die Grundlage für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule bilden:

Durch die Sprachkurse sollen die Teilnehmerinnen befähigt werden, mit der Schule Kontakt zu halten, mit den Lehrerinnen ihrer Kinder ins Gespräch zu kommen, die Schul- und Hausaufgaben ihrer Kinder zu verstehen oder der Thematik eines Elternabends folgen zu können (AmkA 2003b, 13).

Insofern ist die räumliche Annäherung der Sprachkurse an die Schule beabsichtigt, auch um vermutete Schwellenängste der migrantischen Eltern abzubauen.

Seit dem Jahr 2000 ist MAMA LERNT DEUTSCH Teil eines übergeordneten Modellprojekts des AmkA zur sprachlichen und soziokulturellen Integration von zugewanderten Schülern und deren Eltern an mittlerweile fünf Frankfurter Grundschulen.¹³ Das Pilotprojekt MITSPRACHE vereint in seinem Namen bereits zwei seiner zentralen Themen, nämlich Arbeit mit Sprache und gesellschaftliche Mitsprache. Das zielgruppenspezifische Sprachkursangebot MAMA LERNT DEUTSCH stellt, neben der Förderung von Mehrsprachigkeit, der verstärkten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule sowie Lehrerfortbildungen zu diesen Themenbereichen, eine der vier inhaltlichen Säulen dieses Förderprogramms dar (vgl. AmkA 2003b, 8). Eine der Grundschulen, an der ich die inhaltliche Umsetzung der Ziele von MAMA LERNT DEUTSCH in der Praxis beobachtet habe, gehört gleichsam zu den MITSPRACHE-Projektschulen.

2.4 Das Feld „Schule“

Wie sich bereits in den vorangegangenen Kapiteln angedeutet hat, ist insbesondere das staatliche Schulwesen Veränderungen durch die wachsende Pluralisierung der Gesellschaft im Zuge der globalen Entwicklungen seit Mitte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausgesetzt. Historisch entstand das moderne Erziehungssystem parallel zur Bildung von Nationalstaaten ab Ende des 18. Jahrhunderts und ist auch funktional damit verknüpft, zum Zweck der „nationalen Vergemeinschaftung der Bevölkerung“ (vgl. Radtke 2004, 629 ff.). Nationalistischer Pathos wurde allerdings in Deutschland und seinen Schulen mit dem Ende des zweiten Weltkriegs aufgegeben (vgl. Schiffauer 2002, 2 f.). Bis heute ist die Nation der politische Referenzrahmen der Schule geblieben. Hier werden die

¹³ Ursprünglich startete das Pilotprojekt mit sechs Grundschulen, eine Projektschule ist zwischenzeitlich ausgeschieden.

nachwachsenden Generationen von Kindern zu Staatsbürgern erzogen und systematisch mit der politischen Kultur des Landes vertraut gemacht. Der Kulturanthropologe Werner Schiffauer betont jedoch vor allem die zivilgesellschaftliche Orientierung des Schulwesens in Deutschland und drei weiteren europäischen Ländern, in denen er gemeinsam mit anderen Forschern die politische Sozialisation von Migrantenkindern untersucht hat (vgl. Schiffauer 2002, 2 f.). Demnach wird in britischen, deutschen, französischen und niederländischen Schulen eine zivilgesellschaftliche Kultur über formelle sowie informelle Unterrichtsinhalte vermittelt, die „(angeblich) universale Werte, die Betonung nationalitätsübergreifender Gemeinsamkeiten, Bekenntnisse zur demokratischen Partizipation und zur friedlichen Lösung interner wie auch zwischenstaatlicher Konflikte“ (ebd.) in den Vordergrund stellt. Diese Kultur der Zivilgesellschaft sei gleichwohl nationalspezifisch eingefärbt. Auch die Kinder von Migranten werden so erwiesenermaßen in Auseinandersetzung damit geprägt. Ebenso wie für alle anderen Kinder ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr gilt für sie in Deutschland die Schulpflicht.

Der seit Mitte des 20. Jahrhunderts ansteigenden Zahl von Migrantenkindern an öffentlichen Schulen begegnete man in Deutschland mit einer Praxis, die im Nachhinein als „Ausländerpädagogik“ bezeichnet und systematisiert wurde (vgl. kritisch hierzu Diehm/Radtke 1999, 125 ff.). Diese bis Anfang der 1980er Jahre vorherrschende pädagogische Praxis richtete sich auf die als defizitär wahrgenommenen sprachlichen, kulturellen und individuellen Kompetenzen dieser Zielgruppe und suchte sie mit Kompensations- und Fördermaßnahmen auszugleichen:

Auf die teilweise unübersehbare Vergeblichkeit ihrer Versuche, die Defizite durch fördernden Unterricht zu kompensieren, reagierten sie [die Praktiker in den Schulen oder anderen Erziehungseinrichtungen] nicht mit einer kritischen Überprüfung ihrer Maßnahmen, sondern sie erklärten sich das Scheitern mit der herkunftskulturell geprägten psycho-sozialen Ausstattung der Kinder und ihrer Familien. Nicht nur einzelne Schüler, ihre Biographie, ihre Lebensumstände, sondern die sie prägende Herkunftskultur selbst schien – gemessen an den Standards der eigenen Kultur – defizitär zu sein (Diehm/Radtke 1999, 128 f.).

Diese Praxis wurde abgelöst von der „Interkulturellen Pädagogik“, die sich nicht wie die Ausländerpädagogik an einem kulturell homogenen Gesellschaftsmodell orientiert, sondern ein multikulturelles hervorhebt.¹⁴ Anstelle des „Defizits“ wird die „Differenz“ gesetzt. Obwohl nun kulturelle Differenz positiv konnotiert ist, handelt es sich noch immer um eine Unterscheidungspraxis, die mit kulturellen Maßstäben hantiert. Entsprechend kritisieren Erziehungswissenschaftler wie Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke, dass kulturalisierende Argumentationen bei der Ursachensuche von zum Beispiel Schulversagen

¹⁴ Zum Multikulturalismus siehe auch Kapitel 2.2 und 3.1.

üblich sind (Diehm/Radtke 1999, 58).¹⁵ Insbesondere sprachliche Differenz von Migrantenkinder wird bei Lernschwierigkeiten problematisiert.¹⁶ Als Grund hierfür wird die herkömmliche Arbeitsweise der Schule herangezogen, in der auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aller Schüler mit einer Homogenisierung von Lerngruppen reagiert wird (vgl. Diehm/Radtke 1999, 12). Wie auch die Leiterin des AmKA, Helga Nagel, kritisch bemerkt, gibt es bisher kaum Konzepte als Antwort auf diese seit längerem bestehenden Anforderungen:

Die deutsche Bildungs- und Schulpolitik [stellt sich] dem Thema Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten konzeptionell oder im Hinblick auf die Entwicklung neuer Leitbilder bisher unzureichend oder gar nicht. Abwertung von Zwei- und Mehrsprachigkeit, Ignoranz gegenüber den Herkunfts- und Muttersprachen der Kinder, die Markierung sozialer Differenz in „Wir-sie-Dichotomien“ in Lehrwerken, die das Thema Migration thematisieren, verweisen auf die unverminderte Gültigkeit nationaler Konzepte in der Bildungslandschaft (Nagel 2001, 96).

Eine international vergleichende Bildungsstudie hat in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund festgestellt, dass soziale Ungleichheitsverhältnisse in deutschen Schulen eher reproduziert denn ausgeglichen werden (vgl. PISA 2006). Die gegenwärtige Reformdebatte im Primarbereich – dem die, in dieser Arbeit untersuchten Schulen zuzuordnen sind – beschäftigt sich laut einer aktuellen Darstellung des deutschen Bildungswesens vor allem mit schülerorientiertem Unterricht, der Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards, der Weiterentwicklung flexibler Schuleingangsphasen sowie dem Auf- und Ausbau von Ganztagschulen (vgl. KMK 2005, 79 f.). „Zudem soll die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern verbessert werden, da die Unterstützung des Elternhauses bei Grundschulkindern in besonderer Weise zum Lernerfolg beiträgt“ (ebd.). Diese als allgemein gültig formulierte Annahme bezieht sich im weiteren Teil dieser Arbeit auch speziell auf die migrantischen Eltern. Wie die einzelnen Vorhaben umgesetzt werden, liegt vorwiegend in der Hand der Bundesländer und Kommunen, da Bildungspolitik in Deutschland auf Länderebene durchgesetzt wird. Initiativen und Projekte zur sprachlichen Förderung sind daher uneinheitlich und unterschiedlich weit verbreitet.¹⁷ So verhält es sich auch mit flankierenden Programmen wie MAMA LERNT DEUTSCH, welches als Modellprojekt in der Stadt Frankfurt am Main startete und allmählich von verschiedenen anderen Kommunen übernommen wurde. Die beiden in dieser Arbeit thematisierten Frankfurter Schulen – ich werde sie im folgenden

¹⁵ Siehe dazu auch die Fallstudie „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ (Gomolla/Radtke 2002).

¹⁶ Hierzu mehr im Kapitel 3.2 zu Sprache und Sprachen in der Migration.

¹⁷ Eine Übersicht über die Verteilung und Inhalte von Sprachförderungsprojekten in Deutschland bietet ein Gutachten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. BLK 2003).

Main- und Goetheschule nennen – haben seit mehreren Jahren solche MAMA-Kurse.¹⁸ Nachfolgend fasse ich kurz wesentliche Merkmale und Arbeitsweisen der beiden Grundschulen und der städtischen Umgebung, in die sie eingebettet sind zusammen.

Die Mainschule

Als ich das erste Mal [...] [in den Stadtteil] fahren wollte – ich war neu in der Stadt und auf Wohnungssuche – wusste ich erst einmal nicht wie. Auf den S- und U-Bahnplänen konnte ich keine Haltestelle finden. Dort verkehren nur zwei Straßenbahnlinien, abgesehen von den Nachtbussen, wie ich später erfuhr. Jetzt sitze ich wieder in der Straßenbahn [...]. Es geht langsam vorwärts. Auf dem Weg [...] stehen rechts noch ein paar mehrstöckige Häuser, links ziehen sich eine Kleingartenanlage und Felder bis an den Main hinunter [...]. Nun ist es nicht mehr weit, bis die Landstraße, die Hauptverkehrsader des Stadtteils, von beiden Seiten mit drei- bis fünfstöckigen Wohnbauten gesäumt wird. Ich drehe mich noch mal um, bevor die Straßenbahn in diese Häuserschlucht einfährt und sehe wie sich die Frankfurter Skyline auf der anderen Seite des Mains, hinter den Feldern [...] erhebt. Die Straßenbahn teilt sich die Landstraße mit den hier fahrenden Fahrzeugen. Oft geht es dicht an den, eng am Bürgersteig geparkten, Autos vorbei. Ich sehe mehr und mehr kleine Ladengeschäfte in den Erdgeschossen der Häuser an der Hauptstraße: Ein Polsterfachgeschäft, ein Asia-Imbiss, ein Reisebüro, ein Blumenladen, eine Bank, ein Kiosk, an der einen Ecke eine „Frisierstubb“ und gegenüber auf der anderen Straßenseite ein rustikal aussehender Gasthof. Bis zur nächsten Haltestellen, fallen mir noch weitere Geschäfte auf, von der Apotheke über einen Telefonladen mit Internetcafé bis hin zu einer Pizzeria. Ich steige an einem Platz aus. Als Kreisverkehr verläuft die Landstraße hier um die begrünte Verkehrsinsel mit Straßenbahnhaltestelle. Der kleine Platz ist zentral, aber nicht gerade ansehnlich. Auf der einen Seite ein Supermarkt und eine abrissfertige alte Tankstelle, auf der anderen eine Bank und ein Getränkehandel mit Parkplatz. Ein paar ältere Männer stehen am Wasserhäuschen. Die Straßenbahn fährt ohne mich weiter [...]. Ich gehe die bergige Straße [...] hinauf. [...] An der nächsten Ecke links geht es zur Mainschule. Der Schulhof öffnet sich zur Straße, dahinter eingerahmt vom Schulgebäude und einem neuen Anbau. An der Schulstraße stehen an diesem westlichen Teil noch vereinzelt kleinere Ein- und Zweifamilienhäuser, nicht weit entfernt gen Osten tauchen bis zu achtstöckige Wohnblocks auf (Eintrag vom 26.09.06).

In dieser Wegbeschreibung zur Mainschule aus meinem Feldtagebuch klingen bereits einige charakteristische Eigenschaften des Stadtteils an. Obwohl heute noch rund 20 Gemüsebauern auf den nahe gelegenen Feldern wirtschaften und für die regionalen Märkte unter anderem Kräuter und Salat anbauen, hat der vor über 100 Jahren eingemeindete Stadtteil nach dem zweiten Weltkrieg viel von seiner Dörflichkeit verloren. Besonders die in den 70er Jahren voran getriebene Bebauung durch zahlreiche Wohnhochhäuser stieß bei den Bewohnern auf Protest, wie ein Chronist schildert. Nicht nur die „Verschandelung des Ortsbilds“ wurde kritisiert, auch sah man das bestehende soziale Gefüge durch den explosionsartigen Bevölkerungsanstieg im Rahmen des Zuzugs von Ortsfremden in Gefahr. In der Nachkriegszeit kamen Flüchtlinge, Aussiedler und Zugezogene aus den ländlichen Gebieten nach Frankfurt, zudem eine Vielzahl Arbeitsmigranten aus Südeuropa. Das landwirtschaftlich und industriell geprägte Arbeiterviertel am Rande Frankfurts bewohnen heute über 12.000 Menschen (vgl. Statistisches Jahrbuch 2005, 116). Nicht-Deutsche stellen auch offiziell knapp ein Viertel der Bevölkerung (ebd.). Den

¹⁸ Sowohl die Namen der Schulen als auch die der Akteure vor Ort sind geändert.

Zuwandereranteil im Stadtteil schätzt die Schulleiterin der Mainschule, Ursel Winkler, auf 40 Prozent. Sie stellt die demographische Entwicklung so dar, „dass die Deutschen älter werden und keine Kinder bekommen und die Ausländer mehr jüngere Leute sind und mehr Kinder haben. Deswegen [...] haben [wir] hier mehr ausländische Kinder als [...] der Anteil der Bevölkerung ist“ (mm 3, 2). Oben beschriebene Veränderungen in der Bevölkerungszusammensetzung des Stadtteils zeigen so ihre Auswirkungen auf die über hundertjährige Mainschule. Die vierzügige Grundschule ist die einzige im Stadtteil ansässige. Das vierzehnköpfige Kollegium teilte sich im Schuljahr 2004/2005 auf 342 Schülerinnen und Schüler auf (vgl. Schüler- und Klassenliste Mainschule). Darunter waren 118 nicht-deutsche Mädchen und Jungen, also knapp 35 Prozent der Schülerschaft. Die größten nationalen Gruppen bildeten dabei türkische und marokkanische Kinder, der Rest setzt sich aus 26 unterschiedlichen Nationalitäten zusammen (ebd.). Wie viele weitere Schülerinnen und Schüler mit deutschem Pass einen Migrationshintergrund haben, bleibt in dieser Statistik unausgewiesen.

Seit 2003 nimmt die Mainschule an dem Modellprojekt „Ganzheitliche Nachmittagsangebote an Frankfurter Schulen“ (NaSchu) teil, das vom Frankfurter Stadtschulamt geleitet und vom hessischen Kultusministerium unterstützt wird. Die Kurs- und Freizeitangebote sowie der ebenfalls inbegriffene Mittagstisch werden vom Förderverein der Mainschule getragen. Somit darf sich die Mainschule Ganztagschule mit offenem Konzept nennen. Ursel Winkler spricht über das erweiterte Angebot der Grundschule, die sie seit fünf Jahren leitet:

Also ich denke, dass das eine richtige Entscheidung war, den Kindern auch hier sportliche und kulturelle Angebote am Nachmittag zu machen. Oder auch Hausaufgabenbetreuung. Als ich kam, da hatten wir nur eine Hausaufgabenhilfe von der Caritas. Da waren fünfzehn Plätze und die waren immer fest an ausländische Kinder vergeben und das hat meiner Ansicht nach nicht ausgereicht. Also wir haben jetzt diese sozialpädagogischen Lernhilfegruppen und wir haben eine feste Hausaufgabenbetreuung, wo alle Kinder teilnehmen können. Dann haben wir dieses „Jeux dramatiques“ für Kinder, die sich eben im ersten Schuljahr noch nicht richtig an die Schule gewöhnen können (mm 3,2).¹⁹

Die genannten Angebote sowie Deutsch-Förderstunden und die Vorklasse sind grundsätzlich für alle dafür vorgeschlagenen Kinder gedacht. Ausschließlich Schülern mit Migrationshintergrund gelten der herkunftssprachliche Unterricht in Türkisch und der Vorkurs Sprache, den es seit zwei Jahren an der Mainschule gibt. „Das ist auch sehr wichtig, diese Vorschularbeit, die da geleistet wird“ (ebd.), betont Ursel Winkler. Außerdem hebt sie in dieser Hinsicht die Zusammenarbeit mit den vier Kindergärten im Stadtteil hervor.

¹⁹ Das vom Förderverein der Mainschule initiierte und vom Jugendamt begleitete Präventivprojekt „Jeux Dramatiques“ richtet sich an Schüler der ersten beiden Klassenstufen. Eine Psychologin leitet das Projekt mit dem Ziel Konzentrationsstörungen sowie dissozialem Verhalten entgegenzuwirken.

Die Goetheschule

Im drastischen Gegensatz zum fast kleinstädtischen Charakter der Umgebung der Mainschule befindet sich die zweite Grundschule in einem Frankfurter Stadtteil, der im lokalen Diskurs als sozialer Brennpunkt gehandelt wird. Prostitution, Drogen und Kriminalität sind die Hauptursachen dafür. Darüber hinaus wird gerne auf die urbane Vielfalt verwiesen, die sich hier beobachten lässt. So zeichnet auch dieser Zeitungsausschnitt aus der Lokalpresse von 2003 ein kontrastreiches Bild des Viertels:

So bunt das Viertel, so vielfältig das Angebot der Läden. Wäscheklammern aus Taiwan, Handtücher aus der Türkei, der Reis-Topf aus China. [...] In Lokalen, die den Namen Café nicht verdienen, vertreiben sich aus der Türkei oder Griechenland stammende Männer die Zeit mit Glücksspielen oder dem heimatlichen Fernsehprogramm. Irgendwo in den Hinterzimmern werden dubiose Geschäfte abgewickelt. In Toreinfahrten wird mit Drogen gehandelt. Und gleichzeitig wird in Hinterhöfen – [...] wo sich eine Moschee befindet – gebetet und der Koran rezitiert. Kopftuchträgerinnen passieren die Straßen in ihren langen Gewändern, sie halten Kinder an den Händen – sie gehen vorbei an Junkies, die sich kaum auf den Beinen halten können. Die muslimischen Frauen übersehen das Elend, ihre Blicke wenden sich ab vom Dolly-Buster-Shop. Ignoriert werden auch die Bordelleingänge, aus denen Frauen aus Lateinamerika und Asien kommen, um sich die Lebensmittel ihrer Heimat zu besorgen.

Zum Ausdruck gebracht werden sowohl eine multikulturalistische Buntheit, mit der die Stadt Frankfurt ihr Selbstbild gestaltet, als auch offensichtliche Gegensätze zwischen den Menschen, die dort wohnen und arbeiten. In seiner Entstehungszeit um die Jahrhundertwende lebten 11.000 Bewohner in dem Stadtteil, mittlerweile sind es noch um die 2.000 (vgl. Statistisches Jahrbuch 2005, 116). Von den heute dort lebenden Menschen haben die Hälfte offiziellen Zahlen zufolge keinen deutschen Pass (ebd.). Besonders seit den 1980er Jahren führten Immobilienspekulationen dazu, dass in dem Viertel immer mehr vom ursprünglichen Wohnraum leer stand.

Mittendrin in der oben beschriebenen Szenerie liegt die Goetheschule, eingefasst von hohen Mauern, einem Eisentor und etwas zurückgesetzt hinter einem weitläufigen Schulhof. Auf dem Schulgelände der Grundschule befindet sich außerdem die gleichnamige Hauptschule. Bei einer Gesamtzahl von 140 Schülern an der zweizügigen Grundschule geht die Schulleiterin Kerstin Bregl von einem 90prozentigen Migrantenanteil aus. Gleiches gilt für die von knapp 80 Schülern besuchte Hauptschule. Während die Grundschule jedoch ausschließlich von anwohnenden Kindern aufgesucht wird, stammen die Hauptschüler auch aus anderen Stadtteilen Frankfurts. Speziell für Seiteneinsteiger – Kinder, die nach dem zehnten Lebensjahr nach Deutschland gekommen sind – gibt es hier zwei aufeinander aufbauende Intensivklassen für diejenigen, die über keine oder wenig Deutschkenntnisse verfügen. Auf der schuleigenen Homepage liest man zudem, welche weiterführenden Überlegungen das Lehrerkollegium zur Mehrsprachigkeit seiner Schülerschaft entwickelt hat:

Eine Schule mit konstant hohem Zuwandereranteil muss sich über die Entwicklung der Zweisprachigkeit und die Rolle der Muttersprache in dieser Entwicklung Gedanken machen. Forschungsergebnisse bestätigen unsere Beobachtungen, dass Kinder, die ihre muttersprachlichen Fähigkeiten beibehalten, umso besser die Zweitsprache lernen. Wenn man die deutschen Lehrpläne betrachtet, die allerdings nur die deutsche Muttersprache im Auge haben, ist die Muttersprache extrem wichtig und ausschlaggebend für alle anderen Lernerfolge. Natürlich können Kinder in einer zweiten Sprache bei guter Förderung ebenfalls gute Bildungserfolge nachweisen und es setzt auch nicht notwendigerweise die Fortsetzung einer muttersprachlichen Bildung voraus. Aber es ist ebenso wünschenswert, dass Kinder sich nicht gezwungen fühlen, einen Teil ihrer eigenen Vergangenheit und einen Teil ihres Lebens in der Familie zu verleugnen, wenn sie in der Schule Erfolg haben sollen.

Mit dem bereits erwähnten Modellprojekt MITSPRACHE, das es seit dem Schuljahr 2000/2001 an der Schule gibt, wird versucht diese Vorstellungen umzusetzen. Verschiedene Angebote, wie eine Schreib-Werkstatt oder Elterntreffs sowie Schulveranstaltungen sind im Rahmen des Projekts entstanden. Wie an der Mainschule besteht auch an der Goetheschule für die betreffenden Schüler die Möglichkeit am herkunftssprachlichen Unterricht in Türkisch teilzunehmen. Auch einen Vorlaufkurs Sprache gibt es an der Goetheschule. Dieser war eigentlich dazu gedacht, Vorschüler mit Migrationshintergrund sprachlich auf den Schulanfang vorzubereiten, wurde jedoch auch für Kinder mit der Muttersprache Deutsch geöffnet, wie Schulleiterin Kerstin Bregl im Interview erklärt: „Wir konnten dann nachweisen, dass es durchaus auch deutsche Kinder gibt, die Sprachdefizite haben in Deutsch“ (mm 12, 12 f.). Ebenso geht das Lehrerkollegium an der Goetheschule mit seinem Deutsch-Förderkonzept andere Wege: „Wir uns haben entschieden, nicht einzelne Kinder zu fördern [...], sondern wir haben gesagt: ‚Unsere Kinder haben es alle nötig‘. [...] Also die haben Förderstunde nicht als Zusatzmaßnahme, sondern die haben einfach mehr Unterrichtszeit“ (mm 12, 3). Damit möchte die Schulleiterin verhindern, dass einzelne Schüler „aussortiert“ werden und durch den Besuch von Förderunterricht stigmatisiert werden. Darüber hinaus sind die Lehrer bei diesem Förderkonzept nicht auf Randstunden angewiesen, sondern können vielmehr die Förderung – bei der eine Klasse in einzelne Gruppen aufgeteilt und von mehreren Lehrern angeleitet wird – in einer beliebigen Schulstunde durchführen. Ein Nachmittagsangebot wie an der Mainschule existiert an der Goetheschule nicht, da im Stadtteil bereits ein Netzwerk von Einrichtungen zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen besteht, das zum Beispiel Mittagstisch und Freizeitangebote für sie bereit hält.

3. Zur theoretischen Perspektive

3.1 Ethnologie der Migration

Migration, das Wandern von Menschen über räumlich definierte Grenzen, ist Gegenstand einer Reihe von Wissenschaftsdisziplinen. Je nach Fach sind ökonomisch-strukturelle,

geographische, sozialwissenschaftliche, historische oder auch verhaltenspsychologische Fragestellungen mehr oder weniger bestimmend. In einer Übersicht zu diesem Forschungsbereich in der Ethnologie wird festgestellt, dass Migration international entlang von Dichotomien wie „Stadt-Land“, „traditionell-modern“, „entwickelt-unterentwickelt“ sowie „Zentrum-Peripherie“ gedacht und entwickelt wurde (vgl. Ackermann 1997, 3). Die überkommene Auffassung begriff Migration als unidirektionale, einmalige Bewegung von einem gesellschaftlichen Herkunfts- zu einem anderen gesellschaftlichen Ankunftsland, welche beide fächerübergreifend mit der Metapher des „Behälter-“ oder „Containermodells“ beschrieben wurden (vgl. u. a. Pries 1997, 29; Bommes 2002, 93 f.). In der klassischen ethnologischen Forschung, insbesondere auch in den Schulen der britischen Social Anthropology und der US-amerikanischen Cultural Anthropology, wurden Lokalgesellschaft, von ihr geteilte Kultur und das bewohnte Territorium als notwendig gekoppelt begriffen. Durch diese Kopplung sei die Lokalgesellschaft in der Lage, eine kollektive Identität als „ethnische Gruppe“, eine „Ethnizität“ auszubilden. Aus dieser Annahme folgte die – insbesondere in der frühen amerikanischen Forschung zu Einwanderergruppen in den USA verbreitete – Vorstellung, dass eine Gruppe, wenn sie aufgrund von Migration ihr angestammtes Territorium verlasse, ihre Kultur quasi als „Paket“ mitführt (vgl. Hannerz 1995, 67 f.). Wenn das Festhalten an der mitgeführten Kultur in der Aufnahmegesellschaft – durch Modernisierungs- und Integrationsprozesse – schwierig würde, so hätte dies schwerwiegende Identitätskrisen zur Folge.

Ende des 20. Jahrhunderts, in Zeiten fortschreitender wirtschaftlicher und kultureller Globalisierung, stellen die Kulturwissenschaftler Peter J. Bräunlein und Andrea Lauser einen Paradigmenwechsel in der Ethnologie fest, die sich nunmehr mit Phänomenen komplexer Gesellschaften beschäftigt (vgl. 1997, III f.). Zahlreiche sozial- und kulturanthropologische Konzepte setzen sich mit einer neuen Sichtweise auf die Beziehung von Identität, Raum und Kultur auseinander.²⁰ Übereinstimmend hervorgehoben wird der Konstruktionscharakter von Territorien. Damit wird auch die Annahme, dass kulturelle Gruppen „natürlicherweise“ oder „zwangsläufig“ räumlich gebunden sind und dass dies Voraussetzung für die Ausbildung einer stabilen Gruppenidentität sei, abgelegt (ebd.). In der Betonung von Offenheit, Kreativität und Neuschöpfung, die die Mobilität mit sich bringt, liege das Bedeutsame des spätmodernen Umgangs der Ethnologen und Anthropologen mit Migration:

²⁰ u. a. „diaspora“ (Clifford 1994), „transnational connections“ (Hannerz 1996), „ethnoscapes“ (Appadurai 1998)

Grenzüberschreitungen, Migrationsprozesse werden, ohne damit Machtverhältnisse zu unterschlagen oder zu verkennen, grundsätzlich als ‚Möglichkeiten‘ und nicht ausschließlich als ‚Verlust‘ (von ‚Eigenem‘, von Heimat, von Identität) fassbar (Bräunlein/Lauser 1997, VIII).

Im Rückblick auf die interdisziplinäre Migrationsforschung in Deutschland wird oft deren enge Kopplung an die Erfahrung der Einwanderung in diesem Land betont – richtete sie sich doch vor allem an einer Gruppe, den so genannten „Gastarbeitern“ aus, die im wirtschaftlichen Aufschwung der Nachkriegszeit in großer Zahl für die industrielle Produktion und den Dienstleistungssektor der Bundesrepublik aus Ländern des Mittelmeerraumes angeworben wurden (vgl. Bräunlein/Lauser 1997, XII; Pries 1998, 71 f.).²¹ Politisch als temporär angesehen, wurde dieses Phänomen wissenschaftlich anfangs vorwiegend unter arbeitsmarktrelevanten Gesichtspunkten betrachtet (vgl. Nagel 2001, 90). Sozialwissenschaftler kategorisierten sozio-ökonomische „push“- und „pull“-Faktoren in ihrer Analyse der Migration. Mit dem Fortbestehen der Einwanderungssituation durch Zuzug von Angehörigen und einer dauerhaften Ansässigkeit auch der zweiten und dritten Generation von Arbeitsmigranten, problematisierte man fächerübergreifend die Folgen in den einzelnen strukturellen Teilbereichen des westdeutschen Aufnahmelandes, zum Beispiel im Bildungssystem (vgl. Bräunlein/Lauser 1997, XII). Die zentralen migrationssoziologischen Themen Integration, Assimilation und Akkulturation entstanden unter der Auffassung von Migration als raum-zeitlich begrenztem Prozess, der mit eben jenen Anpassungsformen oder einer Rückkehr in die Heimat endet (vgl. Hess 2005, 126 f.). Der jeweilige Bezugsrahmen der Herkunft der Migranten wurde allenfalls ab Mitte der 80er Jahre von Ethnologen hervorgehoben, seitdem war der Blick auf „den kulturellen Kontext der Herkunftsländer und die vielfältigen Rückbindungen und Rückwirkungen des Unternehmens Migration auf die zuhause Gebliebenen“ essentieller Bestandteil der ethnologischen Migrationsforschung (Bräunlein/Lauser 1997, XIII). Der im gleichen Zeitraum stattgefundenene „Perspektivwechsel hin zu gesellschaftlich-kulturellen Integrationsfragen und Hintergründen“ der Migranten kennzeichnet eine kulturalistische Wende in der interdisziplinären Forschung (Hess 2005, 127).

Die gesteigerte Aufmerksamkeit für Kultur in Wissenschaft und Öffentlichkeit, anfänglich von Ethnologen begrüßt, wurde später von ihnen mit dem Begriff Kulturalismus kritisch hinterfragt (vgl. Welz 1996, 125 ff.). Als problematisch gilt nach wie vor, dass gesellschaftliche, politische und geschichtliche Diskurse ausschließlich kulturell ausgelegt werden – „Gesellschaft“ Gefahr laufe durch „Kultur“ ersetzt zu werden, bemerkt der

²¹ Aussiedler, Flüchtlinge und Vertriebene sind weitere Gruppen von Migranten, die erst in den 1980/90er Jahren zunehmend wissenschaftlich fokussiert wurden (vgl. Hess 2005, 128).

Europäische Ethnologe Wolfgang Kaschuba (vgl. 1995, 14 ff.). Letzterer warnt in dieser Hinsicht vor dem „Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs“: Soziale Ungleichheiten als kulturelle Differenzen darzustellen und auf diese Weise inhaltlich zu entschärfen, stellt eine im höchsten Maße fragwürdige politische Instrumentalisierung dar (ebd.).²² So werden zum Beispiel – wie ich bereits im Kapitel 2.4 dargelegt habe – die geringeren Schulerfolge der Migrantenkinder innerhalb der Aufnahmegesellschaft mit deren Herkunftskultur begründet. Auch soziale Probleme von Einwanderern, eine höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit etc. werden so gedeutet, anstatt sie beispielsweise auf Exklusionsmechanismen oder den ökonomischen Strukturwandel zurückzuführen.

Im Zuge der kulturalistischen Wende erscheinen Konzepte um „Multikulturalismus“ verstärkt in der internationalen Debatte.²³ Trotz unterschiedlicher Ausrichtung in der Anwendung sowie gesellschaftlichem und historischem Hintergrund des Konzepts in den einzelnen Ländern stellt Gisela Welz drei übergreifende Grundannahmen fest:

Erstens, dass Einwanderer vor allem als Menschen verschiedener nationaler, ethnischer, regionaler oder religiöser Herkunft zu betrachten sind, dass ihnen zweitens ein Recht auf möglichst große kulturelle Eigenständigkeit zugestanden werden sollte und dass drittens die von ihnen ‚mitgebrachte kulturelle Vielfalt‘ positiv als Bereicherung des Lebens in den Aufnahmegesellschaften betrachtet werden kann (1996, 107).

Der differentialistische Kulturbegriff, der hier zugrunde gelegt wird, geht von Kultur als zu schützendem, traditionellem Gut einer ethnischen Gemeinschaft aus, die sich durch „Zusammenhalt, stabile Gruppenidentität und kulturelle Einheitlichkeit“ charakterisiert (Welz 1996, 112). Diese statische Auffassung von Kultur und deren Verknüpfung mit Abstammung wurde in den Ethnowissenschaften einer kritischen Revision unterzogen. Stattdessen geht man davon aus, dass Ethnizität vielmehr „Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse [ist], die beobachtete oder gedachte kulturelle Differenzen als ‚Grenzmarkierungen‘ verwenden“ (Welz 1996, 114). In der globalisierten Welt des ausgehenden 20. Jahrhunderts dient der veraltete Kulturbegriff jedoch nach wie vor im öffentlichen Diskurs dazu, abgrenzbare „Kulturen“ auszumachen. Die international geführte Debatte beschäftigt sich mit der Frage

wie einer ethnisch vielfältigen, multikulturell genannten Gesellschaftsformation eine politische Gestalt zu geben ist, die die Gleichheit der Gesellschaftsmitglieder auf der Basis ihrer Differenz – und zwar ihrer kulturellen Differenz – zu organisieren vermag (Welz 1996, 110).

Welz gibt zu Bedenken, dass die diskursive Auseinandersetzung und die Art dieser Gestaltung vor allem Rückschlüsse darauf zulassen, wie sich das Selbstverständnis einer

²² Kaschuba führt diesbezüglich vier politisch-ideologische Strategien aus: den kulturellen „Rassismus“, den „Fundamentalismus“, die „Ethnisierung“ politisch-sozialer Konflikte und Neo-Nationalismen (1995, 22 ff.)

²³ Diskussionen um multikulturalistische Programme zur Gesellschaftsgestaltung existierten bereits in den 1940/50er und 70er Jahren (Welz 1996, 107)

Gesellschaft hinsichtlich ihrer Definition von gesellschaftlicher Identität und „nationaler“ Kultur darstellt (vgl. 1996, 111). In Deutschland betreffen multikulturalistische Fragestellungen oftmals den Status von Einwanderern. Frank-Olaf Radtke, als Erziehungswissenschaftler mit Migration beschäftigt, stellt den Multikulturalismus hier als Kompromisslösung zwischen zwei Polen der Integration von Migrantinnen dar: Weder für die ursprünglich angedachte Rotationspolitik, in der Arbeitsmigrantinnen nach Erfüllung ihres Vertrages in ihr Herkunftsland zurückkehren müssen, noch für die volle Integration durch doppelte Staatsbürgerschaft wurde entschieden (Radtke 1994, 231). Dagegen sieht Radtke einen „ideologischen Kompromiss zwischen einer schrankenlosen Verfügung über die Arbeitskraft der Zugewanderten und einen Abschied von nationalen Homogenitätsvorstellungen“ (ebd.). Der deutsche Nationalstaat, historisch als homogene Abstammungsgemeinschaft definiert, hat erst im Jahr 2000 sein Staatsangehörigkeitsrecht reformiert und erleichtert nun auch die Einbürgerung nach dem Territorialprinzip. Das neue Zuwanderungsgesetz kam 2005 nach langer Diskussion im bis dahin „Einwanderungsland wider Willen“ genannten Deutschland.

Die Diskussion um Multikulturalismus hier und in anderen Staaten begründet sich nicht auf einer schlagartigen Veränderung der Bevölkerungszusammensetzung, erklärt Radtke (vgl. 1994, 230 f.). Er vermutet dagegen, dass globale ökonomische Entwicklungen, wie die Herausbildung transnational operierender Konzerne dazu geführt haben, dass Nationalstaaten ihre Bestandsvoraussetzungen für Homogenität verlieren (ebd.). Ebenso sieht Welz die Ursache multikulturalistischer Politiken in Globalisierungsprozessen, „die Beziehungen zwischen Gesellschaften intensivieren und bisher funktionierende Integrationsmechanismen innerhalb von Gesellschaften fragwürdig werden lassen“ (1996, 116). Der gesellschaftliche Wandel, der mit Globalisierung und dem Ende der Industriemoderne einhergeht, lässt Wertvorstellungen und Identitätskonzepte wie das der „Nation“ instabil werden, erzeugt sie aber auch wieder neu. Daher nehmen Ethnologen an, dass Globalisierung und die Formierung von Ethnizität sich gegenseitig hervorrufen: „Die Verheißung, die sich mit der Stärkung ethnischer Identität verbindet, nämlich Schutz gegen die alles verschlingende Macht des Globalen, macht aus der Dichotomie fremd-eigen einen aggressiven Gegensatz“ und Migration wird in diesem Sinn „als Störfall, als Abweichung vom Normalen, als Folgeerscheinung von Krise und Umbruch gedeutet“ (Bräunlein/Lauser 1997, II). Demgemäß entstehen mediale Bilder wie das von der von Flüchtlingen belagerten „Festung Europa“ und befürchteten „Parallelwelten“ innerhalb der Gesellschaft. Während Migration in vielen nicht-westlichen Ländern zum Alltag gehört

und sich in kulturellen Mustern und Biographien widerspiegelt – beispielsweise in Mexiko oder auf den Philippinen – gehört sie in kerneuropäischen Gesellschaften nicht zum ideologischen Denkmuster (Bräunlein/Lauser 1997, II).

Bräunlein, Lauser und andere Migrationsforscher, wie der Sozialwissenschaftler Ludger Pries, stellen heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, eine seit den sechziger Jahren quantitativ und qualitativ neue Dimension von weltweiten Wanderungsbewegungen fest, die letzterer als „neue Migration“ bezeichnet (vgl. 1997, 15 ff., 1998, 55 ff.). Als Ursachen dafür werden vor allem die tiefgreifenden politischen Transformationsprozesse, fortschreitende Globalisierungsdynamiken durch verbesserte Transport- und Kommunikationstechnologien und die Expansion eines internationalen Arbeitsmarktes gesehen (ebd.). Transnational, also zwischen und über Nationalstaaten hinweg, verdichten sich die Lebenszusammenhänge einer steigenden Anzahl von vornehmlich Arbeitsmigranten zu einem plurilokalen Beziehungsgeflecht von „sozialen Praktiken, Symbolsystemen und Artefakten“ (Pries 2002, 264). Gemäß deren simultaner Einbettung in mehr als eine Gesellschaft, setzen die US-amerikanischen Sozialanthropologinnen Linda Bash, Nina Glick-Schiller und Cristina Szantos Blanc – die Transnationalisierung als neue Forschungsperspektive maßgeblich mit beeinflusst haben – diese Gruppe mit dem Begriff „transmigrants“ von den üblichen eindimensionalen Bezeichnungen „immigrants“ oder „emigrants“ ab (1997, 121).

Im Unterschied zum Globalisierungskonzept, jenem „makrostrukturellen, subjektlosen Wirken von weltumspannenden Triebkräften“, stehen im transnationalen Ansatz der Kulturanthropologie Prozesse um Akteure mit ihren Handlungen und sozialen Wirklichkeiten im Vordergrund (vgl. Appadurai 1996, Hannerz 1996, Römhild 1998 etc.). Auch konzeptuiert der Soziologe Ludger Pries Migranten in „Transnationalen sozialen Räumen“, welche „die vorherigen sozialen Verflechtungszusammenhänge der Auswanderungsregion wie der Ankunftsregion qualitativ transformieren und sich als neue Sozialräume zwischen und oberhalb dieser aufspannen“ (1998, 63).²⁴

Grundsätzlich ist die Kritik am Nationalstaat, als konstruierte Verschränkung von geographischem und sozialem Raum, wesentlicher Bestandteil des transnationalen Ansatzes (vgl. u. a. Bräunlein/Lauser 1997, I f.; Pries 1997, 16 ff.). Im Gegenzug bedeutet dies jedoch nicht, dass nationalstaatliche Grenzziehungen von den Transnationalisierungsforschern relativiert werden, vielmehr betonen Bash et al. die

²⁴ Nicht nur Migration trägt zur Entstehung von „Transnationalen Sozialen Räumen“ bei, betont Pries, andere global agierende Protagonisten wie internationale Konzerne und weltweite Phänomene wie etwa Massenkultur, -kommunikation und -tourismus lassen diese prosperieren (vgl. 1997, 35; 1998, 75).

Bedeutung der politischen Eingriffe des Staates für die Entstehung von transnationalen Prozessen (vgl. 1997, 136).

Dichotomien, wie eingangs erwähnt, die der klassischen Migrationsforschung als Ordnungskategorien zur Beschreibung der Wanderung dienten, werden in der neuen Forschungsperspektive gemieden. Mehr noch, globale und lokale/regionale Phänomene sollen nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern deren mögliche Verwobenheit wird untersucht.

Die angedeuteten konzeptionellen Erweiterungen seit den 1980er Jahren und die Einführung der Transnationalisierungsforschung kaum ein Jahrzehnt später prägen die heutige internationale Migrationsforschung. Die „Transnationalisierung der sozialen Welt“ (Pries) ist fortgeschritten. Für die ethnologische Migrationsforschung ergeben sich daraus konzeptionelle Erweiterungen.²⁵ Dazu gehört auch, dass sich der Blick nun auf die Formen und Politiken der gesellschaftlichen Regulation von Einwanderungsprozessen richtet. Wolfgang Kaschuba legt nahe, dass anstelle der Fixiertheit auf die „Fremden“, mehr Aufmerksamkeit

der Untersuchung der Reaktionen der Aufnahmegesellschaften auf die Neuankömmlinge, unserer vielfältigen ‚Befremdungen‘ angesichts ungewohnter Lebensformen und Kulturstile, unserer Abwehrreaktionen durch kulturelle, aber auch durch juristische und politische Abgrenzungsstrategien (1995, 28 f.)

gelten soll. In Abwendung vom „Mythos einer in sich homogenen Kultur“ (Ackermann 1997, 16) interessiert die ethnologische Forschung nun, wie sich die Aufnahmegesellschaft durch die fortgesetzte Präsenz von Zuwanderern verändert.

3.2 Sprache und Sprachen in der Migration

Auch Sprache ist auf zentrale Art und Weise dem Konzept des Nationalstaats inhärent. Die Herstellung von sprachlicher Homogenität durch Bildung einer Nationalsprache zielt nicht nur darauf ab eine gemeinsame staatliche Verkehrssprache nutzen zu können, vielmehr ist sie auch ein Mittel zur politisch-gesellschaftlichen Identitätsstiftung, wie der Sprachwissenschaftler Konrad Ehlich hervorhebt (vgl. 2005, 48 ff.). Mit ihrer Vereinheitlichung – einem, in den Nationen historisch unterschiedlich verlaufenen Prozess – gewannen einzelne Sprachen Ende des 18. und im 19. Jahrhundert an Stellenwert, der ihnen im vorbürgerlichen Europa der kleinräumigen Dialekte, der Kirchen- und

²⁵ Ludger Pries schlägt vor, erstens vermehrt soziale Netzwerke und Migrationsketten zu untersuchen, zweitens Migrationsprozesse als komplexe Bewegungen mit kumulativer Verursachung zu verstehen und drittens die Entstehung von „qualitativ neuen sozialen Wirklichkeiten jenseits der gewohnten Ortsgebundenheiten von Ankunfts- und Zielregion“ durch Migration zu beobachten (1998, 72 ff.)

Wissenschaftssprache Latein und des Französischen, als feudaler Verkehrssprache, so nicht zukam (vgl. Ehlich 2005, 48 ff.).

Grundsätzlich ist Sprache nicht homogen, wie unzählige Variationen innerhalb einer Sprachgruppe zeigen. Mit dem Medium Sprache realisieren wir interaktionale, gnoseologische, also erkenntnisgewinnende und gemeinschaftsstiftende Zwecke (vgl. Ehlich 2005, 52). Sprache ist eine soziale Praxis, für die wir unterschiedliche Formen je nach beteiligten Gesprächspartnern, nach der „sprachlich zu bewältigenden Situation“ oder nach der „Sprachstruktur im weiteren Sinne, mit der die Praxis artikuliert wird“ wählen (Maas 2005, 102 f.). Sprachwissenschaftler bezeichnen jene Variationen, die sich um die drei situativen Typen „formelle Öffentlichkeit“, „informelle Öffentlichkeit“ und „Intimbereich“ bilden, als Register (ebd.). Die Registerdifferenzierung lässt sich noch weiter vorantreiben, unterscheidet man zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Der Sprachforscher Utz Maas sieht darin zwei völlig verschiedene Praxen, nämlich eine dialogische und „situativ kontrolliert gelernte“ Sprechpraxis und eine „werkzeugvermittelte“, „monologische“ Schriftpraxis, deren Zusammenhang kognitiv durch das Sprachwissen hergestellt wird (vgl. 2005, 112 f.). Mit dieser Sichtweise hebt sich Maas von etlichen Sprach- und Sozialwissenschaftlern ab, die Sprache als reine Abbildung eines vokalen Ausdrucks verstehen. So argumentiert er auch vehement gegen die Idee einer „muttersprachlichen Schriftsprache“ – denn manche Muttersprachen würden von vornherein nicht über eine gekoppelte Schriftsprache verfügen. Diese Unterscheidung der Sprachpraxen ist u. a. bedeutsam für Maas' didaktische Vorschläge im Umgang mit Erstsprachen von Migrantenkindern in der Schule. Für die meisten westlichen Gesellschaften gilt eine „schriftkulturelle Durchdringung“ als charakteristisch, dagegen gibt es jedoch auch Gesellschaften mit einer professionellen Schriftkultur (wie dem Hocharabischen), welche sich nicht in der gesprochenen Sprache fundiert – hier wird der Unterschied zwischen den zwei Sprachpraxen offensichtlich (vgl. Maas 2005, 111). Kompetenz im Umgang mit einer oder mehreren Sprachen zeigt sich auf diesen beiden Ebenen und innerhalb dieser im Management der verschiedenen Registerabstufungen.

Der französische Ethnologe und Soziologe Pierre Bourdieu stellt Sprache als eine Ressource in den Rahmen seines Konzeptes des sprachlichen Marktes (vgl. 1990, 11 ff.). Indem er den sprachlichen Austausch mit einem ökonomischen Tausch vergleicht und so das „symbolische Kräfteverhältnis zwischen einem Produzenten mit einem bestimmten Sprachkapital und einem Konsumenten (oder einem Markt)“ (1990, 45) offen legt, lenkt Bourdieu den Blick auf die in diesem Prozess wirkenden Machtbeziehungen. Den

sprachlichen Markt charakterisiert er als ein „System spezifischer Sanktionen und Zensurvorgänge“ (Bourdieu 1990, 12), welches entscheidenden Einfluss auf Wert und Sinn der sprachlichen Handlung nimmt, die ein Mensch durch seinen sprachlichen Habitus – entsprechend dessen gesellschaftlich bestimmter Disposition – hervorbringt. Sprachkompetenz ist demnach für Bourdieu eine bedeutende „Produktions- wie Aneignungs- und Bewertungsfähigkeit“ (1990, 46) in Auseinandersetzung mit den herrschenden sprachlichen Verhältnissen.

Mit der Konstituierung einer Nationalsprache wird diese zur Sprachnorm erhoben, ständig von den offiziellen Institutionen reproduziert und dominiert derartig dauerhaft einen sprachlichen Markt. An dieser „legitimen Sprache“ werden die übrigen Sprachpraxen (gemeint sind sowohl Variationen innerhalb einer Einzelsprache als auch andere Sprachen) gemessen, sie erfahren prozesshaft eine Auf- oder Abwertung. Mehrsprachigkeit wird beispielsweise allgemein positiv aufgefasst, bei näherer Betrachtung fällt jedoch eine unterschiedliche Bewertung von Sprachen als Fremdsprachen auf.

Die Sprachwissenschaftler Jürgen Erfurt, Gabriele Budach und Sabine Hofmann sehen die Stärke von Bourdieus Metapher von Sprache als einer Ressource darin, dass „auch abgewertete sprachliche Ressourcen [...] in anderen Kontexten, also auf alternativen Märkten wie zum Beispiel in Netzwerken sprachlicher oder sozialer Minderheiten, durchaus ihren Wert haben“ (2003, 13). Mit ihrem Buch „Mehrsprachigkeit und Migration“, das aus einem interdisziplinären Symposium zu diesem Thema hervorgegangen ist, arbeiten die Autoren selbst an einer diskursiven Umwertung von bisher niedrig geschätzten sprachlichen Ressourcen, nämlich denjenigen von Migrant*innen.²⁶

Kompetenz in der deutschen Sprache ist eine zentrale Anforderung an Migrant*innen in der Bundesrepublik. Deutsch ist die staatlich definierte Verkehrssprache in der BRD.²⁷ Die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten, welche sich erst durch die Kenntnis der Amtssprache eines Landes eröffnen, begründen dies. Allerdings wird die Beherrschung der deutschen Sprache oftmals zum Indikator für Integrationsfähigkeit erhoben, daher gewinnt sie in diesem Zusammenhang an Bedeutung für den Erwerb der Staatsbürgerschaft.²⁸ Die

²⁶ Ein aktueller öffentlicher und pädagogischer Diskurs in Deutschland argwöhnt sogar „sprachliche Verarmung“ durch den Einfluss migrantischer Sprechpraktiken (vgl. Kruschke 2006, 86). Während einige Sprachwissenschaftler auf den immerwährenden Wandel von Sprachen aufmerksam machen, problematisieren andere so genannte Kiezsprachen und Jugendjargons.

²⁷ Darüber hinaus existiert aber keine Festlegung auf eine sprachliche Form, weshalb hier sprachliche Freizügigkeit gilt und Sprachen im Sinne ihrer sozialen Praxis per Grundgesetz vor Diskriminierung geschützt sind (vgl. Art. 3 GG; Maas 2005, 94 ff.).

²⁸ In der BRD gilt in Bezug auf die Vergabe der Staatsbürgerschaft hauptsächlich das Abstammungsprinzip *jus sanguinis*, Sprache ist bisher kein konstitutives Merkmal von Staatsangehörigkeit (vgl. Maas 2005, 98).

öffentliche Debatte um Sprachtests bei Anwärtern auf die deutsche Staatsbürgerschaft und Einbürgerungsleitfaden läuft noch immer.

Wie bereits im Kapitel 2.4 zum Feld „Schule“ ausgeführt, entwickelte sich um den Zweitsprachenerwerb von Migranten und ihrer Kinder bis in die Anfänge der 1980er Jahre hinein eine nach vermeintlichen Defiziten orientierte, kompensatorische Praxis (vgl. Diehm/Radtke 1999, 125 ff.). Diese „Ausländerpädagogik“ wurde später durch das immer noch aktuelle Konzept der „Interkulturellen Pädagogik“ ersetzt, das vor allem die Anerkennung und Erhaltung von kultureller Differenz propagiert (ebd.). Insbesondere in der Schulpraxis bestehen jedoch nach wie vor dieselben „Problembeschreibungen“ wie in der Ausländerpädagogik (ebd.). Bourdieu sieht im Bildungsmarkt einen sprachlichen Markt, der „streng den Urteilen der Hüter der legitimen Kultur unterworfen ist [...], von den sprachlichen Produkten der herrschenden Klasse beherrscht [wird] und tendenziell die bereits bestehenden Kapitalunterschiede [verfestigt]“ (1990, 40 f.). In der an sprachlicher Homogenität ausgerichteten Didaktik der Schule werden die Erstsprachen von Migrantenkindern meist eher als Störung beim Erwerb der deutschen Sprache betrachtet (vgl. kritisch hierzu Leichsering 2003a und 2003b, 237), eine Auffassung, die sich in der Anfang diesen Jahres geführten Diskussion um die Deutschpflicht auf Schulhöfen wieder findet.²⁹ Die zur Lösung des Problems angestrebte Wiederherstellung von Einsprachigkeit in der Schule und die damit verbundenen pädagogischen Denk- und Handlungsweisen werden unter dem, von der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin eingeführten, Begriff des „monolingualen Habitus“ erläutert (vgl. Erfurt et al. 2003, 12). Auch der überkommene Topos der „Halbsprachigkeit“, welcher bemängelt, dass Migrantenkinder weder ihre Muttersprache noch die Sprache des Einwanderungslandes korrekt beherrschen, ist kennzeichnend dafür (vgl. Grießhaber 1995, 15 f.; Maas 2005, 123 f.). In der institutionellen Praxis finden sich oft noch überholte Sichtweisen aus den Sozial- und Sprachwissenschaften.

Die Sprachentwicklung ist nicht einfach eine abhängige Variable von Faktoren wie Aufenthaltsdauer – und auch nicht von Fragen des Kontakts mit der ‚einheimischen‘ Bevölkerung [...]. Der Ausbau der Sprachstruktur hängt generell an der Bewältigung (sprachlicher) Problemlösungsaufgaben, und wo diese keine komplexe Syntax verlangen, wird diese auch nicht ausgebaut (Maas 2005, 105 f.).³⁰

Aktuelle politische und öffentliche Diskussionen drehen sich nun um die verfassungsrechtliche Verankerung von Deutsch als Landessprache (vgl. FAS Nr. 25, 25.06.06, 1).

²⁹ Zusammenfassung der Debatte: Netzwerk Migration in Europa e.V. (Hg.): Deutschland – Deutschpflicht auf Berliner Schulhöfen. In: Newsletter Migration und Bevölkerung Ausgabe 1 Februar 2006, 2-3, www.migration-info.de (20.02.06)

³⁰ Das betrifft laut Maas jede Sprachentwicklung: Die Komplexität der sprachlichen Kompetenz hängt von den soziokulturellen Bedingungen ab. Darum warnt Maas in dieser Hinsicht vor kulturellen Zuschreibungen, denn deutschsprachige Kinder aus dem „bildungsfernen Milieu“ können ebenso Defizite in der Registerdifferenzierung aufweisen – ein Befund, den der Autor in Schulevaluierungen wie PISA und IGLU bestätigt sieht (vgl. ebd.).

Daher stellt Sprachpraxis in der Regel auch keinen linearen Verlauf dar, es kann genauso zu einem Rückbau von bereits gewonnenen Kenntnissen einer Sprache kommen, wenn sich entsprechende Anforderungen im Sprachgebrauch nicht stellen (vgl. Maas 2005, 105 f.). Beispielhaft führt Maas das „Elementardeutsch“ einer großen Gruppe Menschen der so genannten „Gastarbeitergeneration“ an, die „mit dieser Form seit 30 Jahren in Deutschland erfolgreich mit Deutschen im Alltag kommunizieren“ (2005, 104 f.). Maas geht es hierbei nicht um eine normative Bewertung dieser Sprachform, sondern darum zu erforschen, welche alltäglichen Lösungsstrategien und gesellschaftlichen Funktionsbereiche eine Differenzierung der sprachlichen Register in der Sprech- als auch in der Schriftpraxis für Migranten erforderlich machen (ebd.). Anders formuliert interessiert, welche sprachlichen Ressourcen Migranten für sich nutzbar machen und wie sie diese in den sprachhierarchischen Verhältnissen des Einwanderungslandes verwenden.

Sprachkompetenz wurde lange Zeit allein auf die Fähig- und Fertigkeiten in einer einzigen Sprache bezogen. Der heutige Wissensstand zur Sprachentwicklung zeigt, dass mehrsprachiges Aufwachsen „eine eigene Kompetenz für den Umgang mit Mehrsprachigkeit [erfordert] – und diese wird auch spontan aufgebaut“ (Maas 2005, 124). Um die notwendige Förderung zum Ausbau dieses Potenzials leisten zu können, fordert Maas die Verbesserung der sprachwissenschaftlichen Ausbildung von angehenden Pädagogen (vgl. 2005, 129). In diesem Sinn plädieren heute viele Sprachwissenschaftler für eine sprachliche Anerkennung von Migranten und begreifen deren Mehrsprachigkeit als Ressource, deren Potenziale es auszubauen gilt (vgl. Erfurt et al. 2003, 13; Ehlich 2005, 60 f.; Grießhaber 1995, 28 f.).

Mehr noch, kulturelle Kompetenz im Umgang mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zeigen Migranten auch auf transnationaler Ebene. Utz Maas verweist auf eine neue Qualität sprachlicher Vernetzung – speziell in den informellen Sprachregistern – durch globale Kommunikationstechnologien (vgl. 2005, 106). Ebenso betonen die Autoren um Jürgen Erfurt, dass weltweite Entwicklungen wie die internationale Migration neue Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit hervorbringen:

Migranten bringen die Sprachen und Dialekte ihrer Herkunftsregionen mit, im Kontakt der Sprachen und Varietäten entstehen neue Praktiken der Kommunikation. Migranten bewegen sich zwischen zwei oder mehr Sprachen und stellen mit ihrer Präsenz jene Gleichung in Frage, die Sprache und Nation in eins setzt und so auch in vielen Fällen das sprachpolitische Handeln nationalstaatlicher Institutionen prägt (2003, 11).

3.3 Methoden und Forschungsdurchführung

Wir haben gesehen, inwiefern sich die wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse zu Migration unterscheiden und welche Rolle Sprache im Migrationsprozess von verschiedenen Seiten zugeschrieben wird. Am Fallbeispiel des MAMA LERNT DEUTSCH-Programms soll nun beobachtbar werden, welche Vorstellungen von Migration und damit verbundene Handlungen und Zielsetzungen in der Praxis wirken. Um die vorangegangene Fragestellung zu bearbeiten, stehen Akteure auf unterschiedlichen Ebenen, wie der der Konzeption, Organisation, Durchführung und Teilnahme an den Kursen im Fokus der Untersuchung. Hierzu gehören die Mitarbeiter der städtischen Behörden, welche die Kurse organisieren und jene der vom Amt mit der Durchführung beauftragten Träger, die Lehrerkooperative e.V. und die Volkshochschule Frankfurt. Deren das Programm durchführende Kursleiterinnen sowie das zuständige Personal der kooperierenden Schulen wurden untersucht. Dabei habe ich das Feld auf zwei Frankfurter Grundschulen mit MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen eingegrenzt.

Nicht zuletzt standen die Migrantinnen selbst im Zentrum. Wer gehört zur Gruppe der Kursteilnehmerinnen? Welche Eigenschaften, sozialen wie kulturellen Praxen und Diskurse verbinden und trennen sie? Wie stehen die lebensweltlichen Vorstellungen und (Um-)Nutzungen des Angebots durch die Migrantinnen Politiken, Praxen und Diskurs der institutionellen Seite des Feldes gegenüber? Wie schätzt letztere die sprachlichen Ressourcen der Migrantinnen ein?

Anders als in einer Vielzahl von nicht-ethnologischen Migrationsstudien greifen kulturanthropologische Forscher in ihrer Analyse der sozialen Wirklichkeit von Menschen nicht ausschließlich auf empirische Daten aus standardisierten Befragungen zurück. Statistische Methoden müssen sich den Vorwurf gefallen lassen, Migranten als numerische Einheiten und ihre Migrationsentscheidungen entindividualisiert darzustellen (vgl. Bräunlein/Lauser 1997, XII f.). Hier soll es vielmehr um „Menschen und ihre individuellen Entscheidungen, um Wertehorizonte, um subjektive Lebensstrategien und Perspektiven in der Fremde und zu Hause“ (ebd.) gehen. Die Feldforschung ist seit Malinowski das erkenntnistheoretische sowie methodische Paradigma ethnologischer Forschung schlechthin. Der dahinter stehende Grundgedanke ist das Verständnis einer anderen Kultur aufgrund der eigenen Erfahrungen, die darin gesammelt wurden. Als Erhebungsmethode ist die teilnehmende Beobachtung von besonderer Bedeutung, sie meint „nicht nur passives Beobachten [...], sondern aktive Teilnahme, um über die Rollen, die dabei eingenommen werden, die anderen wie die eigenen kulturellen Regeln genauer erkennen zu können, die

im Feld aufeinander treffen“ (Kaschuba 1999, 207). Implizites Alltagswissen der Beforschten kann durch den „fremden Blick“ des Forschers sichtbar gemacht werden. Die Forschung ist auf diese Weise nicht nur selbst interaktional, sie richtet auch eine praxisorientierte Perspektive auf Kultur. Anstelle einer Sichtweise auf Menschen, die diese als in ihrem Tun einer determinierenden Kultur unterworfen begreift, steht hier im Vordergrund, wie sie als Akteure Kultur herstellen, reproduzieren und verändern. Dies entspricht dem in der US-amerikanischen Kulturanthropologie seit Ende der 1970er Jahre entwickelten Forschungsansatz der „Anthropology of practice“ (vgl. Beck 1997, 316).

Diese Arbeit über Deutschkurse für migrantische Mütter beschäftigt sich nun mit Phänomenen, die sich vor allem in meiner „eigenen“ Gesellschaft verorten lassen. Vor dem Hintergrund dieses Kultur- und Wahrnehmungshorizonts musste ich mir den „fremden Blick“ immer wieder bewusst machen. Dies fiel umso schwerer, da die Mainschule, eine der beiden Grundschulen, die Orte der Feldforschung waren, seit ein paar Jahren für zwei Nachmittage in der Woche mein Arbeitsplatz ist und damit auch Teil meiner persönlichen Lebenswelt.³¹ Andererseits gelang mir natürlich durch diesen Kontakt ein müheloser Zugang zu dieser Schule und dem Personal. Obwohl ich schon beiläufig von den Kursen gehört hatte, war ich den Kursleiterinnen der beiden Kurse, die zu der Zeit an der Mainschule liefen, nie begegnet, da deren Unterricht vormittags stattfand. Die Erlaubnis für die Feldforschung mit teilnehmender Beobachtung in diesen Kursen bekam ich nach telefonischer Anfrage von der Projektleiterin des Sprachkursträgers Lehrerkoooperative e. V. Von Juni bis Oktober 2005 nahm ich – jeweils mit Unterbrechungen durch die Schulferien – an insgesamt 19 Vormittagen am Unterricht eines Anfänger-, später Aufbaukurses teil.³² Bevor ich mich schwerpunktmäßig auf letzteren Kurs festlegte, besuchte ich im selben Zeitraum etwa sieben Unterrichtseinheiten des Fortgeschrittenenkurses an der gleichen Schule.³³

Im Anschluss daran begann ich im November die einmonatige Feldforschung an der Goetheschule. Meine Wahl fiel auf diese zweite Schule, da dort einer der ersten MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse angelaufen war und die Kursleiterin, die mir als langjährig erfahren beschrieben worden war, gleichzeitig Moderatorin des MITSPRACHE Projektes an derselben Schule ist. An jenem Fortgeschrittenenkurs nahm ich an beiden Kurstagen, insgesamt also

³¹ Als Sozialpädagogische Lernhilfe arbeite ich in einer Kleingruppe mit Schülern einer Klassenstufe.

³² Dieser Anfängerkurs lief bereits seit Februar 2005 zwei Vormittage in der Woche mit jeweils vier Unterrichtsstunden à 45 Minuten und endete mit Beginn der Sommerferien. Im neuen Schuljahr wurde der Kurs mit nahezu gleicher Besetzung von bis zu 14 Teilnehmerinnen als Aufbaukurs fortgeführt.

³³ Der Fortgeschrittenenkurs, der an zwei anderen Vormittagen in der Woche jeweils drei Unterrichtsstunden lief, hatte im Mai 2005 begonnen und endete im Dezember desselben Jahres. Daran nahmen bis zu 11 Frauen teil.

an acht Unterrichtseinheiten, teil.³⁴ Zuvor hatte ich direkt Kontakt mit der betreffenden Kursleiterin aufgenommen und von der Projektkoordinatorin im AmkA die Forschungserlaubnis für diesen Kurs eingeholt. Des Weiteren informierte ich die zuständigen Schulleiterinnen über meine Anwesenheit auf dem Schulgelände. Mit ihnen und anderen Schulseitigen führte ich ausführliche, leitfadengestützte Interviews, ebenso wie mit den Kursleiterinnen und den Projektleitern der Träger und im AmkA. Diese wurden durch themenbezogene Einzel- und Gruppengespräche mit den Teilnehmerinnen der Kurse ergänzt.³⁵

Letztere Interviews stellten sich teilweise als schwierig zu realisieren dar, weil die Frauen und ich oft an unsere sprachlichen Grenzen stießen. Dies ist ein generelles Problem dieser Untersuchung, da ich keine der Muttersprachen der Teilnehmerinnen spreche. Deswegen führte ich mehrere Interviews an der Mainschule in Doppelbesetzung mit der türkischsprachigen Kinderbetreuung, die gelegentlich noch einmal meine Fragen übersetzte oder mit deutschen Vokabeln bei den Antworten der Teilnehmerinnen aushalf.³⁶ Ebenso wurde ich bei zwei Teilnehmerinnen-Interviews in der Goetheschule von einer afghanischen Mutter aus dem Kurs unterstützt. Bis auf eine Frau verzichteten aber alle interviewten Teilnehmerinnen darauf in ihrer Muttersprache zu antworten und parallel übersetzt zu werden, vielmehr versuchten sie selbst, die Fragen auf Deutsch zu beantworten. In einer solchen Interviewsituation muss auch der mögliche Einfluss der Dolmetscherin auf die Antworten der Befragten berücksichtigt werden, der sich je nach Art der Beziehung zwischen den beiden verändern kann. Ebenso wie die bereits erwähnte sprachliche Verfasstheit also in hohem Maße von Situation und Gesprächspartnern abhängt, verhält es sich mit dem Inhalt des Gesagten. Die eigene Rolle als Forscherin und demgegenüber die (Selbst-)Darstellungen der Beforschten gilt es zu differenzieren. In der Auswertung der Interviews beziehe ich mich vor allem auf inhaltliche Fragestellungen, es obliegt mir nicht Sprachkompetenzen analytisch zu beurteilen, diesbezüglich sind mir nur subjektive Eindrücke vorbehalten.

In Beobachtungsprotokollen habe ich Unterrichtseinheiten schriftlich festgehalten, ebenso andere Veranstaltungen wie zwei Kursfeiern und eine Kursleiterfortbildung des AmkA

³⁴ Der Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule hatte nach den Herbstferien begonnen. Eine Unterrichtseinheit dauerte dreimal 45 Minuten. Zehn Frauen nahmen an diesem Kurs teil.

³⁵ Die Teilnehmerinneninterviews fanden meist in der Pause oder direkt nach dem Unterricht statt. Für die restlichen Interviews wurden individuell Termine mit den zu befragenden Personen ausgemacht.

³⁶ Diese Interviews wurden – so wie fast alle Interviews an der Mainschule – auf Tonträger aufgezeichnet und die türkischen Sätze im Nachhinein noch einmal sinngemäß übersetzt. Die Teilnehmerinneninterviews an der Goetheschule wurden von mir zeitgleich schriftlich festgehalten.

(vgl. 9. Übersicht Feldforschungsmaterial).³⁷ Eigene Gedanken und Notizen von Begegnungen und Veranstaltungen außerhalb der Kurse wurden von mir in meinem Forschungstagebuch aufgeschrieben.

In quantitativer Hinsicht kann diese Forschung natürlich nicht repräsentativ sein, die akteurszentrierte ethnographische Betrachtungsweise entwickelt aber eine eigene Qualität, indem sie die „Beziehungsgeschichte, die von konkreten Individuen gestaltet wird“ (Bräunlein/Lauser 1997, XIII) nachvollzieht und so einen Erkenntnisgewinn abseits der medial vorformulierten Bilder von Migration (vgl. Kaschuba 1995, 29) erzielt.

4. Das Programm MAMA LERNT DEUTSCH in Frankfurt am Main: Entstehung, institutionelle Akteure und Umsetzung

4.1 Beteiligte Institutionen und konzeptionelle Vorannahmen

Die Idee zu MAMA LERNT DEUTSCH

Das Förderprogramm MAMA LERNT DEUTSCH wurde 1997 in Frankfurt auf kommunaler Ebene konzipiert und zum ersten Mal durchgeführt, noch bevor die bundesweite öffentliche Debatte sich verstärkt dem Thema der sprachlichen Integration zuwandte und mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes 2005 Sprachförderung von Zuwanderern an zentraler Stelle in der staatlichen Integrationspolitik verankert wurde (vgl. Maas et al. 2004, 117). Helga Nagel, Mitbegründerin von MAMA LERNT DEUTSCH und Leiterin des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) betrachtet die Beherrschung der Mehrheitssprache durch die Migranten vor allem im Hinblick auf die damit verbundene gesellschaftliche Integration und Partizipation als bedeutsam (vgl. Nagel 2001, 91). „Eine aktive Sprachpolitik im Sinne der Inklusion insbesondere erwachsener Zuwanderer hat es im Grunde nicht gegeben, sieht man einmal von den Programmen für Aussiedler und Kontingentflüchtlingen ab“ (ebd.), kritisiert Nagel die mangelhafte Migrationspolitik der vergangenen Jahrzehnte in diesem Bereich, die sie auf die allgemein verbreitete Annahme zurückführt, dass sich sprachliche Integration automatisch einstellen würde. Das vermutete Auswachsen der Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten beruht einerseits auf der Unkenntnis von Lernprozessen im Zweitspracherwerb und andererseits auf einem Verständnis von Migration als linear verlaufendem, abgeschlossenem Prozess, in dem sich derlei Sprachfragen nach erfolgter bzw. erwünschter „Assimilation“ der ersten

³⁷ Textauszüge aus Beobachtungsprotokollen oder dem Feldtagebuch sind im Folgenden kursiv gekennzeichnet. Sowohl Interviews als auch Protokolle sind durchnummeriert und deren Auszüge mit der entsprechenden Seitenangabe versehen (vgl. Materialliste im Anhang).

Migrantengeneration gar nicht mehr stellen. Dagegen betont Nagel im Curriculum von MAMA LERNT DEUTSCH:

Tatsächlich findet weiterhin Zuwanderung statt. Nach wie vor gibt es einen erheblichen Zuzug durch Eheschließungen mit Partnern aus den Herkunftsländern, aber auch durch größere Mobilität im zusammenwachsenden Europa. Leicht wird übersehen, dass die Zuwanderung nach wie vor kein linear verlaufender oder abgeschlossener Prozess ist und Neuzuwanderer und ihre Familien Integrationshilfen brauchen (AmkA 2003a, 2).

Mit dem Projekt MAMA LERNT DEUTSCH wurde eine solche Integrationshilfe für migrantische Eltern entwickelt, die aus Sicht der beteiligten pädagogischen Einrichtungen notwendig erschien um die kommunikative Sprachkompetenz in diesem Kontext auszubauen. Die zum Zeitpunkt meiner Forschung mit der Projektleitung von MAMA LERNT DEUTSCH im AmkA betraute Barbara Laue – selbst ausgebildete Pädagogin – erläutert, wie sich die Lage an den Schulen darstellte, nämlich dass

die Eltern zum größten Teil [...] in ihrer Muttersprache sich sicherer gefühlt haben als in der Zweitsprache und deshalb natürlich jegliche Kommunikationssituationen vermieden haben mit den Lehrern und Lehrerinnen – auf der anderen Seite sich aber auch ziemlich missverstanden fühlten, oder überhaupt nicht verstanden fühlten, von den Lehrern und Lehrerinnen. Lehrer wiederum und Lehrerinnen haben häufig bemängelt, dass sie mit ihren ausländischen Eltern nicht ins Gespräch kamen (mm 1, 1).

Laue schildert hier nicht wie oft üblich ausschließlich die schulische Seite, sondern betont auch aus ihrer Sicht, wie sich die Situation für viele der Migranteltern dargestellt haben muss. Mit der Initiierung von Gesprächskreisen wurde durch eine Mitarbeiterin des AmkA ein erster Versuch gestartet, eine Herangehensweise für die so offenkundig gewordene Problematik zu finden (ebd.). Daraufhin entstand bald die Idee zu den Deutschkursen in den pädagogischen Einrichtungen, erinnert sich Barbara Laue. Wie diese ursprüngliche Idee der Unterstützung der Migranteltern im deutschen Sprachausbau weiter entwickelt wurde, welche zusätzlichen Inhalte einfließen und was damit erreicht werden soll, ist Gegenstand dieses ersten empirischen Teils, in dem hauptsächlich Initiatoren und Träger des Programms sowie die Verantwortlichen aus dem schulischen Umfeld zu Wort kommen.

Papa auch? – Die Zielgruppe der Kurse

„Es überrascht sicherlich nicht, dass wir überwiegend Frauen erreichen, wenn wir Eltern ansprechen. Erziehung ist eben weitgehend noch Frauensache“ (AmkA 2003a, 1), heißt es einleitend im Curriculum des Förderprogramms. Zwar wurde einige Zeit nach Einführung der Kurse der Titel MAMA LERNT DEUTSCH mit dem Zusatz – PAPA AUCH ergänzt, faktisch gibt es jedoch von Seiten der Väter eine vielfach geringere Nachfrage, was diese – auf den

ersten Blick – Sichtweise einer traditionellen Geschlechter-Rollenverteilung bestätigt.³⁸ Brigitte Loreth, Projektleiterin beim Sprachkursträger Lehrerkooperative e. V. und früher selbst Kursleiterin, stellt weiterführende Überlegungen dazu an: „Vielleicht ist es für Männer doch anders möglich Kursbesuche zu organisieren. Die sind einfach doch anders gewöhnt sich in einem größeren Umfeld zu orientieren“ (mm 19, 9 f.), meint sie im Vergleich zu den Migrantinnen aus MAMA-Kursen mit denen sie Erfahrungen gemacht hat. Von Seiten des AmkA wird insgesamt davon ausgegangen, dass Integration für männliche Migranten durch ihre Arbeitsstelle, die Kollegen und meist bessere Sprachkenntnisse eher gewährleistet ist als für weibliche, weshalb letztere als besondere Zielgruppe gelten (vgl. 2003b, 13).

Gemischte Kurse kommen anscheinend noch weniger zustande als reine Väter-Kurse. Die Rektorin der Goetheschule, Kerstin Bregl, bemerkt, dass an ihrer Schule bereits einmal ein gemischter Kurs angedacht worden war, dieser sich aber in der Praxis nicht bewährt habe, weil sich das „Klima“ unter den Teilnehmerinnen dadurch sichtbar verändert habe. Der Versuch wurde abgebrochen. Ursächlich hierfür führt Bregl zu einen religiöse Praktiken mancher Frauen an: „Viele Mütter kommen zum Beispiel mit Kopftuch. Die nehmen die Kopftücher ab im Kurs, aber nur wenn sie unter sich sind. Wenn ein Mann im Raum ist, dann geht das eben nicht“ (mm 12, 14 f.), und zum anderen den durch die Anwesenheit eines männlichen Teilnehmers ausgelösten Wegfall der vertrauensvollen Gesprächsbasis unter Frauen: „Die Mütter sprechen über auch sehr intime Themen. [...] Aber das geht nur, wenn sie wirklich unter sich sind [...]. Das ginge uns genauso, also das hat jetzt glaube ich nichts mit den Frauen zu tun, aus welchem Land die kommen“ (mm 12, 14 f.).

In der Tat richten sich die MAMA-Kurse hauptsächlich an am Deutschlernen interessierte Mütter, deren spezieller Lebenslage, nämlich der Versorgung von Klein- und Schulkindern, die Rahmenbedingungen von MAMA LERNT DEUTSCH Rechnung tragen sollen. Darunter befinden sich sowohl Migrantinnen, die neu zugewandert sind, als auch solche, die bereits viele Jahre in Deutschland leben (vgl. Leichsering 2000, 6).³⁹ Barbara Laue beschreibt die Teilnehmerinnen generell als

lernungewohnte Frauen, die gerne lernen möchten, zum Teil sehr enttäuscht wurden von herkömmlichen Weiterbildungsprogrammen, weil sie schlichtweg nicht mitgekommen sind oder ausgelacht wurden auch mal vielleicht im Kurs, weil es nicht so schnell ging bei ihnen, dass sie es verstanden hatten. Ja sich ein Stück weit auch an den Rahmenbedingungen gestört haben aus dem einfachen Grund, weil sie den Kurs

³⁸ Günther Faust, MAMA LERNT DEUTSCH – PAPA AUCH-Projektleiter beim Träger Volkshochschule Frankfurt weiß von insgesamt drei durchgeführten Väterkursen, von denen zum Zeitpunkt meiner Forschung noch einer lief (vgl. Interview 20, 1)

³⁹ Neuzugewanderte Migrantinnen werden seit 2005 jedoch vom Gesetzgeber zum Besuch der staatlichen Sprach- und Orientierungskurse verpflichtet, daher ist eine Veränderung dieser Teilnehmerzusammensetzung zu vermuten.

nicht voll besuchen konnten, weil sie dann zu einer gewissen Zeit losfahren mussten um ihre Kinder am anderen Ende der Stadt abzuholen. Ja und das alles sind so Kriterien, die wir natürlich jetzt in diesen Mama-Kursen hier stärker bedenken können (mm 1, 3).

Hier wird klar, dass es sich bei der anvisierten Migrantinnengruppe um Frauen handelt, die aufgrund eines vermuteten geringen Bildungsniveaus und/oder fehlender struktureller Voraussetzungen, wie Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die üblichen Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Daf/DaZ)-Kursangebote nicht wahrnehmen oder auch nicht erfolgreich abschließen konnten. Die Kinderbetreuung ist darum ein als wichtig erachteter organisatorischer Bestandteil um die Teilnahme einiger der migrantischen Mütter überhaupt gewährleisten zu können. Darin sieht Günther Faust, Projektleiter an der Volkshochschule Frankfurt, auch einen entscheidenden Unterschied zu regulären Deutschkursangeboten:

Wir stellen uns, denke ich, in der VHS auf eine große Bandbreite von Bildung oder Nicht-Bildung ein und können die auch bedienen. Aber wir können nicht bedienen die Teilnehmerinnen, die durch Kinder gehindert werden abends an einem Kurs teilzunehmen, weil eben diese Kurse sehr viel teurer werden, damit außerhalb jeglichen Budgets der Teilnehmerinnen liegen (mm 20, 5).

Das impliziert zudem, dass die genannte Gruppe der Migrantinnen über eingeschränkte ökonomische Mittel verfügt, welche auch über den Zugang zu annähernd allen Sprachkursen entscheiden. Neben der Kinderbetreuung ist die Wohnortnähe der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse durch ihre Einrichtung in Kindertagesstätten und Schulen ein hervorzuhebender Faktor. „Die Teilnehmerinnen, die in den MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen sind, würden unserer Erfahrung nach nicht ihren Stadtteil verlassen und an Standardangeboten irgendwo in der Stadt teilnehmen“ (mm 20, 2), berichtet Günther Faust. Während der Wunsch nach Wohnortnähe der Deutschkurse einerseits an der zu beachtenden Alltagsorganisation der Mütter mit kleinen Kindern festgemacht wird, taucht dafür andererseits noch eine kulturelle Begründung in den Gesprächen mit den Projektverantwortlichen auf. Günther Faust zum Beispiel beschreibt folgenden Zusammenhang:

Hier sind es in der Regel Teilnehmerinnen, die schon manche 15, 20 Jahre hier in Deutschland leben und kaum ein Wort Deutsch sprechen, weil sie in ihrem Ghetto, in ihrer ‚in-group‘ verblieben sind und kaum rauskommen (mm 20, 11).

In ähnlicher Weise wird im Vorwort des MAMA LERNT DEUTSCH Curriculums von „geschlossenen Systemen“, die „insbesondere den Frauen wenig Kontakt zu anderen Welten [erlauben]“ (AmkA 2003a) gesprochen. Die Wortwahl lässt sich auf in der Soziologie verwendete Begriffe zurückführen. Auch in den Beschreibungen der Schulleiterinnen der beiden untersuchten Grundschulen über die Lebensumstände von Migrantinnen finden sich solche Sichtweisen wieder. Ursel Winkler von der Mainschule

erklärt auf meine letzte Interviewfrage, was ihr im Rahmen von MAMA LERNT DEUTSCH außer dem bisher Gesagten wichtig erscheinen würde:

Vielleicht ist es nicht so deutlich, also dass für die Frauen [der Kurs] die einzige Möglichkeit war raus zu kommen. Also weil die Männer so darauf achten, dass sie sonst zu Hause sind und nichts machen. Also ich mein, ich weiß nicht was die zu Hause, also ich weiß schon, was die zu Hause machen. Auch die Kinder dürfen überhaupt nicht raus ohne die Mama. Die Kinder, die sagen dann zum Beispiel, die eine bei mir in der Klasse sagt: ‚Warum gehst du denn nicht nach Hause?‘ – ‚Ich will nicht fernsehen‘. Also die dürfen wenn die dann zu Hause sind, dürfen die nicht alleine raus, dürfen nur zur Schule und dann sind sie drin und dann ist fernsehen. Und die Mütter auch, die dürfen fernsehen und die dürfen auch nicht irgendwo hin, so Freundinnen besuchen oder so was, das gibt’s nicht. Aber zu dem Deutschkurs dürfen sie raus (mm 3, 8 f.).

Die Schulleiterin der Goetheschule, Kerstin Bregl, differenziert immerhin, dass dies nur auf einen Teil der Migrantinnen in den MAMA-Kursen zutreffen würde:

Manche Mütter dürfen überhaupt nicht raus, sie dürfen ja nicht wohin. Also sie dürfen schon mal gar nicht in die Volkshochschule gehen. [...] Das ist abends, da dürfen die überhaupt nicht mehr aus dem Haus. Sie durften dann gehen, weil es in der Schule stattfand am Vormittag (mm 12, 5 f.).

Offensichtlich ist das Bild, das einige zuständige Akteure im institutionellen Umfeld von der Lebensweise einer verallgemeinerten Gruppe von Migrantinnen haben teilweise recht einseitig und beruht weniger auf primären Erfahrungen als auf Hören-Sagen. Die familiären Zusammenhänge werden fast durchgängig als patriarchal dominiert verstanden, in denen die Mütter nicht selbstbestimmt handeln können. Der mutmaßlich geringe Mobilitätswert der Teilnehmerinnen wird mit solchen Zuschreibungen unterschwellig kulturell gedeutet. Es geht mir hier nicht darum, tatsächlich vorkommende Lebensumstände dieser Art zu verleugnen, vielmehr kritisiere ich eine pauschalisierte Betrachtungsweise, die der heterogenen Zusammensetzung der Kursgruppen von MAMA LERNT DEUTSCH (vgl. Leichsering 2000) keineswegs entspricht. Es besteht die Gefahr, individuelle oder strukturelle Ursachen von Problemen, die im Bereich des gesellschaftlichen Zusammenlebens mit Migrantinnen identifiziert werden – beispielsweise die fehlenden gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten aufgrund geringer Fähigkeiten in der Mehrheitsprache – zugunsten ausschließlich kultureller Begründungen in den Hintergrund treten zu lassen.

„Viel mehr als Sprachkurse im üblichen Sinn“ - Ziele des Programms

Die oben angeführten, an die Zielgruppe angepassten organisatorischen Rahmenbedingungen sind darüber hinaus auch inhaltlich bedeutsam, wie Barbara Laue zum Kursort Schule anschaulich erläutert:

Dass wir das nicht nur aus Kostengründen machen, weil dadurch die Raumkosten gespart werden, sondern ganz bewusst machen weil wir sagen, das sind nämlich die Lebensräume der Menschen. Und es ist nicht nur bequem, dass die Mutter dann anschließend im Kindergarten ihre kleinen Kinder dann auch abholen kann und nicht erst quer durch die Stadt fahren muss, sondern es hat eben auch so einen Effekt,

dass die kommunikativen Situationen sehr schnell umgesetzt werden können, die man im Unterricht erlernt. Das bezieht sich auf das Feld Schule, das bezieht sich auf das Feld sich Informationen besorgen und viele andere Felder (mm 1, 2).

Die erwünschte Kommunikation mit dem Schulpersonal soll einerseits die Sprachkompetenz der Teilnehmerinnen durch situatives Lernen verbessern. Andererseits soll es aber auch darum gehen mögliche Schwellenängste hinsichtlich der Schule oder anderer Institutionen zu verringern. In Bezug auf die Schule ergibt sich die Schwellenangst für Günther Faust aus zwei Hürden, die migrantische Eltern überwinden müssen: Zum ersten die Sprachbarriere und zum zweiten die „kulturelle Hürde“, die er da vermutet, wo beispielsweise Lehrer in den Herkunftsländern der Eltern andere „standings“ haben und sich der dortige Schulzusammenhang stark vom hier vorgefundenen unterscheidet (vgl. mm 20, 4 f.). Kerstin Bregl hält dagegen Sprache und kulturellen Hintergrund für weniger bedeutsam, wenn es um diese Schwellenängste von Eltern geht. Das „sich Trauen“ in die Schule zu gehen, wird ihrer Meinung nach von der Haltung des Schulpersonals weitgehend mitbestimmt:

Das ist nicht nur Sprache, man schiebt es dann oft auf Sprache. Es hat auch den Grund Sprache – natürlich, wenn ich mich nicht verständigen kann, gehe ich nicht dahin – das ist die eine Seite. Aber es hat ja andere Gründe, wenn ich wirklich wollte, könnte ich mir jemand mitbringen der übersetzt. [...] Es sind die eigenen Schulerfahrungen – die negativ sind oder die gar nicht da sind – und es ist das Umgehen mit Behörden und wir sind für viele Eltern eine Behörde. [...] Sie kommen eigentlich oft nur als Bittsteller oder sie kommen sich zumindest so vor. Brauchen eine Schulbescheinigung und danach müssen sie fragen oder wenn sie einen Tag Urlaub für ihre Kinder wollen. [...] Wenn's auf Klassenfahrt geht und das Geld reicht nicht, müssen sie einen Antrag stellen. Es ist wie auf jedem anderen Ämtchen auch. Das sind ja die besten Erfahrungen, die die Eltern gemacht haben. Und das eben auch aufzubrechen: Wir sind keine Behörde in dem Sinne, sondern wir arbeiten mit euren Kindern und wir wollen eben versuchen etwas für eure Kinder zu erreichen und das wollt ihr auch. Wir arbeiten also an der gleichen Sache (mm 12, 9).

Die hier von der Schulleiterin der Goetheschule beschriebene Fokussierung von Schule und Elternhaus auf das gemeinsame Interesse, nämlich den Bildungserfolg der Kinder, kann mit der Idee der „Erziehungspartnerschaft“ verstanden werden, wie sie auch im Elternarbeitskonzept des MITSPRACHE-Projekts enthalten ist (vgl. AmKA 2003b, 11). Bregls Argumentation beinhaltet zudem, dass eine aktive Mitarbeit an diesem Ziel nicht nur von den Eltern verlangt werden kann, sondern auch Anforderungen an das Schulkollegium stellt. Die Teilnehmerinnen in die Elternarbeit an der jeweiligen Schule oder Kindertagesstätte einzubinden ist ein Anliegen von MAMA LERNT DEUTSCH, das über das Ziel, die Angelegenheiten der eigenen Kinder in diesen Einrichtungen selbstständig regeln zu können, hinausgeht. Letzteres ist mit zunehmender Sprachfertigkeit auch im Rahmen von regulären „Deutsch als Fremdsprache“-Kursen möglich.

Mit der ausgebauten Sprachkompetenz im Deutschen verbinden sich für Barbara Laue zudem weitere Effekte: „Nicht nur, dass die Eltern den Spracherwerb der Kinder positiv

beeinflussen können, sondern auch die Rollendynamik, die stimmt dann auch wieder in der Familie. Die Eltern sind nicht mehr abhängig von den Kindern“ (mm 1, 9). Mit Hilfe der Kurse soll den Teilnehmerinnen zwar ihre Verantwortung in der Elternrolle bewusst gemacht werden, wie Laue erklärt, gleichwohl werden sie vom AmkA nicht ausschließlich als Mütter oder Eltern angesehen. Die Zielvorstellung von MAMA LERNT DEUTSCH beinhaltet eben auch eine Förderung im persönlichen und eventuell beruflichen Fortkommen. Bezogen auf die Bildung der Teilnehmerinnen meint Barbara Laue damit: „Wir wollen natürlich, dass die Frauen sicher werden, sich [...] ihre Lernwelt einrichten auch zu Hause, nicht nur im Kurs, dass Lernen für sie eine Selbstverständlichkeit wird, insbesondere lebenslanges Lernen [...], mit dem wir alle konfrontiert sind“ (mm 1, 5). Ein konkretes Ziel, was in diesem Sinn verfolgt wird, ist der Einstieg der Teilnehmerinnen in Standard-Kurse nach dem Abschluss des Förderprogramms: In Sprachkursangebote, die wie Günther Faust es formuliert „nicht so wohnortnah sind, die nicht so genau auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind, sondern eher auch auf den abstrakteren Spracherwerb zugeschnitten sind“ (mm 20, 12). In dieser Hinsicht erhoffen sich die Programminitiatoren weitere Schritte von den Teilnehmerinnen, zum Beispiel in der beruflichen Weiterbildung. Zusammengefasst werden so mit dem Projekt „Mama lernt Deutsch“ vier grundsätzliche Ziele verfolgt: Erstens soll den Teilnehmerinnen „selbstständiges Lernen und Entdecken von Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten“ eröffnet werden, zweitens wird beabsichtigt, die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern zu verbessern, drittens soll sich dies insgesamt positiv auf die Förderung der Kinder auswirken und viertens sollen die Teilnehmerinnen durch den Besuch der Kurse auch lernen Schwellenängste abzubauen (AmkA 2003a, Vorwort).

Das Curriculum – „work in progress“

Die ersten Pilotversuche, die durchgeführt worden sind von Kursleiterinnen, die schon sehr, sehr lange dabei waren [...]. Das hielt ich wie gesagt für einen sehr vernünftigen Ansatz auch, dass man das Curriculum nicht aufsetzt, sondern dass man wirklich da zwei Kursleiterinnen ins Feld schickt, die [...] mit den Gruppen arbeiten, die durch die Arbeit herausfinden, was sind die richtigen Wege: Wie geht man sinnvoller Weise vor und versucht Frauen an das Lernen heranzuführen, schrittweise und sie nicht abzuschrecken, was ja mit den herkömmlichen Volkshochschulkursen meistens passiert ist (mm 1, 1 f.).

Die von der Projektkoordinatorin im AmkA, Barbara Laue, beschriebene Herangehensweise in der Umsetzung von MAMA LERNT DEUTSCH prägt noch heute den, an den Fähigkeiten und Interessen der heterogenen Gruppe der Teilnehmerinnen ausgerichteten, Unterricht in den Kursen. Dementsprechend existiert laut Laue kein strikt festgesetzter Rahmen in Bezug auf die sprachlichen Leistungen, die nach den jeweils 150

Unterrichtsstunden Anfängerkurs und Aufbaukurs erreicht werden müssen. Eine grundsätzliche Orientierung bietet ein flexibel handhabbares Rahmencurriculum mit beigefügten Lehrmaterialien. Im Curriculum von MAMA LERNT DEUTSCH werden folgende Themenfelder, innerhalb derer grammatikalische Schwerpunkte bearbeitet werden sollen, vorgeschlagen: „Angaben zur Person machen“, „Schulalltag“, „Familienleben“, „Gesundheit und Krankheiten“, „Wohnen“ sowie „Zeiträume und Zeitläufe“ (AmkA 2003a, 13-18). Das entspricht einem der neueren didaktischen Konzepte, welches Sprachenlernen mit dem Lernen von Sachverhalten verbindet, was wiederum „auf dem Grundgedanken beruht, dass Sprache effektiver erworben wird, wenn sie zu bestimmten inhaltlichen Zwecken und nicht nur als solche gelernt wird“ (Reich/Roth et al. 2002, 38).

Je nach dem Leistungsstand der Teilnehmerinnen steht es den Kursleiterinnen frei, andere Lehrwerke und Materialien zu verwenden. Nicht nur in Bezug auf sprachliche Leistungen, sondern auch thematisch sollen die Inhalte des Unterrichts an die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen angepasst werden. Im Curriculum gehen die Autorinnen und Kursleiterinnen Karen Homburg und Dorothea Lochmann auf Erfahrungen ein, die sie diesbezüglich in der Pilotphase des Projekts gesammelt haben:

Immer wieder ist im Gespräch mit den Frauen deutlich geworden, dass das Interesse an Fragen der Kindererziehung groß ist. Kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede zum Herkunftsland werden in diesem Punkt sehr genau wahrgenommen und diskutiert [...] Spätestens wenn die Kinder mit pädagogischen Institutionen in der Bundesrepublik in Berührung kommen, werden einige Fragen dringlicher. Die können sich beziehen auf Ernährung, Kleidung, Körper- bzw. Zahnhygiene, auf angemessenes und gutes Spielzeug, auf Erziehungsinhalte und -ziele, auf den Umgang mit Medien und auf alles, was mit unserem Schulsystem im Allgemeinen und der Grundschule im Besonderen zu tun hat (AmkA 2003a, 10 f.).

Daher sind Erfahrungsaustausch und themenbezogene Vergleiche mit dem Herkunftsland im Unterricht laut Curriculum ausdrücklich erwünscht um bei den Teilnehmerinnen ein Verständnis der Gegebenheiten in Deutschland zu erreichen (ebd.). Unter anderem dafür ist curricular vorgesehen, dass den Teilnehmerinnen Redemittel bereitgestellt werden, die es ihnen erlauben „die eigene Meinung zu äußern, der Meinung eines anderen zuzustimmen oder sie abzulehnen, Gefallen und Missfallen zu äußern, abzuwägen und zu vergleichen [und] wenn gewünscht, emotionale Befindlichkeiten zu äußern“ (AmkA 2003a, 11). Außerdem sollten bei der Auswahl von zusätzlichen „authentischen“ Materialien die persönlichen Anforderungen der Teilnehmerinnen sowie der pädagogischen Einrichtung, in der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse stattfinden, berücksichtigt werden – Günther Faust nennt hierzu beispielsweise:

Blaue Briefe oder Stundenpläne oder was da alles in der Schule anfällt, Einladungen für Elternabende. Aber auch mit persönlichen Problemen, die Teilnehmerinnen mitbringen [...] Mietverträge oder sonstige Vertragsangelegenheiten, die dann im Kurs besprochen werden, wenn sie von allgemeiner Bedeutung sind (mm 20, 3).

So werden je nach Art des Materials situative Lernkontexte geschaffen, Hilfestellungen geleistet sowie von den pädagogischen Einrichtungen erwünschte Inhalte weitertransportiert.

Wie schon bei den organisatorischen Rahmenbedingungen und des Leistungsniveaus des Kurses wird auch innerhalb der inhaltlichen Strukturierung der Unterrichtseinheiten Rücksicht auf die Lebenssituationen der Mütter genommen. Brigitte Loreth von der Lehrervereinigung e. V., weiß aus ihrer eigenen Lehrtätigkeit, dass es für einige der Teilnehmerinnen besonders wichtig ist, häufige Wiederholungen im Lernprogramm einzubauen: „Da sitzen ganz junge Frauen, die bereits vier Kinder haben. [...] Das verhindert oft, dass die Frauen zum Kurs regelmäßig kommen können, denn sobald ein Kind krank ist, muss die Frau sich zu Hause um das Kind kümmern“ (mm 19, 6).

Das Rahmencurriculum verfügt über die notwendige Offenheit um den Kursleiterinnen zu ermöglichen sich auf Leistungsstand, thematische Interessen und individuelle Lernvoraussetzungen der diesbezüglich äußerst heterogen zusammengesetzten Teilnehmerinnenschaft einzustellen. Inhaltliche Einbezüge der pädagogischen Einrichtungen, an denen die Kurse stattfinden sind erwünscht und sollen zum Beispiel durch Materialien aus dem Alltag eingebracht werden.

Exkursionen als das "eigentliche Novum"

Eine Erweiterung des Curriculums vor allem im Rahmen der MAMA LERNT DEUTSCH-Aufbaukurse, stellt die Exkursion dar.⁴⁰ Damit sind sowohl Ausflüge innerhalb der Unterrichtszeit zu verschiedenen Beratungs- und Dienstleistungseinrichtungen gemeint, als auch Besuche von externen Experten im Kursunterricht. Diese sollen dem Zweck dienen, die Teilnehmerinnen an bestimmte Institutionen und ihre Beratungsangebote, welche kontextuell im Lernprozess angesprochen werden, nicht nur theoretisch sondern auch praktisch heranzuführen, beispielsweise durch einen Besuch im AmkA, in der Stadtteilbibliothek oder in der Volkshochschule.

In einer vom AmkA ausgerichteten Kursleiter-Fortbildung⁴¹ im Juni 2005, an der ich teilnehmen durfte, wurde zum Beispiel auf die ergänzbare Unterrichtseinheit „Kind und Verkehr“ hingewiesen, die in Pilotgruppen erfolgreich angelaufen wäre. Bei dieser Exkursion tritt ein Polizist als Experte auf, der nicht nur im Kursraum Fragen der Verkehrserziehung mit den Teilnehmerinnen bespricht, sondern diese auch draußen im

⁴⁰ Diese Methode ist in der aktuellen Auflage des Curriculums von 2003 noch nicht beschrieben.

⁴¹ Auf das Thema Fortbildung gehe ich im Kapitel „Die Kursleiterinnen“ noch genauer ein.

Straßenverkehr anleitet. Barbara Laue erklärt mir im Interview aus ihrer Sicht die Bedeutung der Maßnahme:

Wenn sie [die Teilnehmerinnen] dann auch noch auf eine Person treffen, die ihnen offen gegenüber tritt und sich auch auf ihr [...] kommunikatives Kompetenzniveau einlässt [...] und dadurch dann eben ein ganz neues Verständnis erzeugt wird. [...] Das sind Erfahrungen, die werden auch mit nach Haus getragen. Da verändert sich natürlich – gerade im Kontext mit der Verkehrserziehung durch einen Polizisten – enorm auch das Verhältnis zwischen Polizei und Migrantinnen, das eigentlich immer so ein bisschen negativ belastet ist. Das ist auch die Intention des Polizisten, der das durchführt. Da kommt dann auch schon ein Perspektivwechsel von der anderen Seite auch noch mal in Gang. Das halte ich für sehr wichtig, denn das ist nun doch oft so, gerade wenn man über dieses Thema ‚Parallelgesellschaften‘, ‚sich zurückziehen aus der eigentlichen Gesellschaft‘ spricht, dass man da doch feststellt, dass es auch oft eine Resignation [ist]. Denn der Versuch in die Gesellschaft rein zu kommen, war schon da, aber wenn das enttäuscht wird, dann versucht man das nicht bis zu seinem Lebensende (mm 1, 4).

Die Exkursion ist in diesem Sinn eine Methode, die auf der einen Seite den migrantischen Teilnehmerinnen Lerninhalte praxisnah präsentieren und ihre Schwellenängste abbauen soll, andererseits aber auch darauf abzielt gesellschaftliche Zusammenarbeit zu stärken und Integration als interaktiven Prozess begreift.

4.2 Konkrete Umsetzung: Zwei Schulen als exemplarische Beispiele

„Dann kam halt irgendwann mal ein Anschreiben...“ - Entstehung der Kurse an Mainschule und Goetheschule

Wie bereits erwähnt, verfügt das Programm MAMA LERNT DEUTSCH über eine recht große Verbreitung in Frankfurt. Über Informationsbroschüren und Beratung des AmkA sowie regelmäßige Berichterstattungen in den Lokalmedien werden pädagogische Einrichtungen angesprochen, die sich in der Regel selbst bei Interesse an das AmkA wenden. Im Fall der untersuchten Mainschule wurde die Aufmerksamkeit auf MAMA LERNT DEUTSCH im Jahr 2002 durch gezielte Information des AmkA geweckt. Die damalige Vorsitzende des Fördervereins der Grundschule Brigitte Kaiser erinnert sich:

Dann kam halt irgendwann mal ein Anschreiben ganz normal vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten und da haben wir gesagt: ‚Okay‘. Die Schulleitung wollte das – die Lehrer, die halten sich da immer ein bisschen bedeckt, weil sie ungern Fremde hier an der Schule haben – und da haben wir das so gemacht, dass der Förderverein mit der Schulleitung zusammen zu [...] einem Informationselternabend eingeladen hat. [...] ‚Gucken wir mal, was dabei raus kommt‘, und haben die Eltern alle angeschrieben. Wir waren überrascht, da war der ganze Musiksaal voll mit Eltern, mit Frauen die Interesse hatten. Die sind dann zum Teil mit ihren Männern gekommen und so fing das dann an (mm 7, 1).

Dem Interesse der Schule an den Sprachkursen für Mütter ging ein festgestellter Bedarf voraus, der sich im Schulalltag durch die schon allgemein beschriebenen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Schulpersonal und Eltern mit Migrationshintergrund zeigte. Schulleiterin Ursel Winkler, die gleichzeitig Lehrerin an der Mainschule ist, fasst es folgendermaßen zusammen:

Wir haben gemerkt [...], dass die Eltern nicht alles verstanden haben, [...] was wir über die Kinder an Informationen mitgeteilt haben. Also die Elternbriefe oder auch bei Elterngesprächen ist es immer noch teilweise schwierig, dass wir da mit Dolmetscher arbeiten müssen, oder dass die Kinder übersetzen müssen und das ist dann schwierig bei pädagogischen Problemen [...] die Eltern zu beraten (mm 3, 4 f.).

Die Problematik stellte sich für die Mainschule so dar, dass ihre Informations- und Beratungsangebote durch die Sprachbarriere behindert wurden. Brigitte Kaiser, die im Rahmen der Arbeit des Fördervereins das nachmittägliche Kursangebot für die Grundschüler mitorganisierte, bemerkt außerdem, dass solchen Eltern und ihren Kindern Möglichkeiten der Teilhabe am Schulleben entgehen: „Wir teilen die Hefte aus, da kommen Meldungen zurück, da sind die ausländischen Eltern nicht dabei, weil sie das einfach – wieder was, ja – nicht verstehen. Die können weniger an dem Geschehen teilnehmen, weil sie es nicht verstehen“ (mm 7, 7). Dass ein ausdrückliches Interesse am Angebot der Einführung von MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen an der Mainschule gleichermaßen von migrantischen Eltern gezeigt wurde, verdeutlichte sich in deren, für das Kollegium „überraschend“ zahlreichen, Teilnahme an besagtem Informationsabend.

Generell stellt das AmkA an solchen Elterninformationsabenden das Programm vor. Mitarbeiter des engagierten Trägers, in deren Zuständigkeit die weitere organisatorische Durchführung der Kurse liegt, sind zum Teil ebenfalls zugegen. Sie sind Ansprechpartner für die pädagogischen Einrichtungen, klären die Raumbenutzung, nehmen Kursleiterinnen und Kinderbetreuerinnen unter Vertrag und übernehmen die Verwaltung des Kurses. Die MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse werden nicht als Kursgruppen gefördert, sondern es gilt Einzelpersonenförderung, was einen gewissen Verwaltungsaufwand nach sich zieht, wie Günther Faust erklärt:

Wir müssen also doppelte Anwesenheitslisten führen. Einmal eine für unseren Geldgeber, das hessische Sozialministerium [...]. Dann haben wir eigene Anforderungen an unsere Teilnehmerlisten [...]. Es müssen Evaluationsbogen ausgefüllt werden am Kursende. Es müssen Kursberichte geschrieben werden von den Kursleiterinnen welche Kursbesonderheiten waren, damit wir uns auch mit der Kursplanung auf so was einstellen können. Es muss dargestellt werden, wie der Kurs in der Schule verankert ist (mm 20, 4).

Neben den Trägern leisten vor allem die Kursleiterinnen diesen Mehraufwand. Die Arbeitsweise der beiden Träger von MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen in Frankfurt, der Volkshochschule Frankfurt und der Lehrerkooperative e. V. unterscheidet sich dahingehend kaum. Brigitte Loreth, Projektleiterin bei der Lehrerkooperative, hebt nur den sich unterscheidenden Angebotsrahmen der beiden Träger hervor: „Unser Schwerpunkt im Bereich der Stadtteilarbeit [ist] noch mal ein bisschen stärker beratungsorientiert angelegt, [...] so dass unser Programm mehr umfasst als das Angebot von Sprachkursen. Wir geben auch Unterstützung in Alltagssituationen und beraten in schwierigen Situationen“ (mm 19, 4 f.). Während die Kurse an der Mainschule von der Lehrerkooperative getragen werden,

ist für den Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule die Volkshochschule Frankfurt zuständig. An der Goetheschule kamen MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse im Jahr 2000, in Verbindung mit dem dort eingeführten Pilotprojekt MITSPRACHE, erstmals zustande:

Die Moderatorin in dem MITSPRACHE-Projekt [...] Frau Stein hatte vorher schon einen MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs an einer anderen Schule gehalten. Da hat sie gesagt: ‚Wenn ich jetzt in diesem MITSPRACHE-Projekt bin – das ist doch eine gute Verknüpfung – dann würde ich diesen MAMA-Kurs auch gerne an der Goetheschule machen‘, und das bot sich natürlich auch an“ (mm 12, 4 f.),

erläutert Schulleiterin Kerstin Bregl den Zusammenhang. In beiden Schulen führte demnach ein Impuls von außen zur Einführung der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse. In den vier bzw. sechs Jahren, in denen das Programm seither an Main- und Goetheschule existiert, sind bereits einige aufeinander folgende Anfänger- und Aufbaukurse durchgeführt worden. Eine Ausnahme in der Praxis von MAMA LERNT DEUTSCH bildet der Fortgeschrittenenkurs, der bei entsprechender Teilnehmerinnenzahl und Begründung auf die beiden genannten Kursen folgen kann, aber einer besonderen Genehmigung durch das AmkA bzw. dessen Geldgeber bedarf. An Main- und Goetheschule lief zum Zeitpunkt meiner Forschung jeweils einer dieser Fortgeschrittenenkurse. Aufgrund der Nachfrage gab es an der Mainschule parallel zu diesem Kurs außerdem einen Anfängerkurs, der sich anschließend als Aufbaukurs fortsetzte.

„Mehr Motivation schaffen“ - Beteiligung der Schulen am Programm

In ihren grundlegenden Bemerkungen zur gesellschaftlichen Integration und Partizipation von Migranten hält Helga Nagel fest, dass sie Akkulturation mit dem Soziologen Friedrich Heckmann nicht als „bloße Anpassung der Minderheitenkulturen an die Mehrheitskultur“ begreift, sondern als „Interaktionsprozess, in dem auch die Mehrheitskultur verändert wird“ (Nagel 2001, 97 f.). Im Alltag von MAMA LERNT DEUTSCH stellen neben den Kursleiterinnen die Mitarbeiter von Schulen und Kindertagesstätten die Vertreter der „Mehrheitskultur“ dar. Letztere erwarten in erster Linie von den Teilnehmerinnen, ihre Sprachkompetenz in der Mehrheitssprache Deutsch durch die Kurse auszubauen und darüber ein besseres gegenseitiges Verständnis im Schulalltag zu erreichen. Andererseits fordert aber auch das AmkA mehr schulische Mitarbeit ein. „Mehr Motivation zu schaffen ist dabei nicht nur ein Aufgabenfeld in Bezug auf die potentiellen Teilnehmerinnen, sondern durchaus auch angezeigt in Bezug auf die Schulen und pädagogischen Einrichtungen vor Ort“ (AmkA 2003a, 3), heißt es dementsprechend im Curriculum von MAMA LERNT DEUTSCH. Wie die Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Kurs aussehen kann, bleibt vage. Im Curriculum werden zwei Vorschläge aufgeführt, die im Rahmen des thematischen Unterrichts sinnvoll für das situative Lernen sein können,

einmal eine begleitete Schulbegehung der Kursteilnehmerinnen und außerdem eine gemeinsam mit Schülern durchgeführte Bastelstunde (vgl. AmkA 2003a, 23). Barbara Laue erklärt, wie sie sich die Beteiligung der Schulen am Programm vorstellt:

Es wäre sehr schön, wenn wir noch mehr Interesse hätten von Seiten der Schulen eben aktiv auch in diesem Prozess mitzuwirken, indem sie sich interkulturell auch ein Stück weit öffnen, sich stärker nur für die Kurse interessieren, merken, dass die Sprachkompetenz ihrer Kinder eindeutig korreliert [...] mit der Sprachkompetenz der Eltern und ein Stück weit natürlich auch [...] Eltern stärker noch in das Schulgeschehen mit einbeziehen. Und zwar nicht nur indem man mal ein Fest macht, sondern eben auch ein bisschen aktiver noch vielleicht die eine oder andere Mutter noch mal im Unterricht mit einbezieht oder bei einer Projektaktivität oder im Rahmen der freien Arbeit in der Grundschule. Im Kindergarten gibt's wesentlich mehr Anlässe (mm 1, 6).

Darin klingt auch eine leise Kritik an einigen Schulen mit an, die diese Aufgabe der „interkulturellen Öffnung“ mit der Implementierung des oft als reinen Sprachkurs angesehenen Programms erfüllt sehen. Wie Günther Faust, Projektleiter an der Volkshochschule, erfahrungsgemäß berichtet, endet für manche Schulen an dieser Stelle sogar ihr Zuständigkeitsbereich, indem sie die MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse mit Standardsprachkursen der Volkshochschule gleichsetzen:

Das ist manchmal ein bisschen schwierig zu vermitteln, aber es ist immer ein Kurs der Schule. Ist auch klar, dass manche Schulleitungen oder zumindest Schulsekretärinnen das nicht immer ganz so auseinander halten können, wenn wir abends als Volkshochschule dort einen Kurs abhalten und damit unser Geld verdienen und vormittags einen Kurs abhalten und damit aber das Interesse der Schule wahrnehmen (mm 20, 4).

Bei einer solchen Haltung werden kaum inhaltliche Bezüge von Schulen eingebracht, der organisatorische Aufwand der Kurse wird bereits als belastend begriffen. Dagegen versucht Barbara Laue Überzeugungsarbeit zu leisten, in der Hinsicht, „dass es halt auch eine pädagogische Seite an diesem Produkt [gibt] und nicht nur eine organisatorische ja und dass so ein Kurs natürlich auch Effekte haben kann, insbesondere wenn die Kursleiterin mitintegriert wird in den Schulablauf“ (mm 1, 6 f.).

An der Mainschule wurde mit dem MAMA LERNT DEUTSCH Elterninformationsabend der erste Schritt zur „interkulturellen Öffnung“ getan und wie Schulleiterin Winkler sich erinnert, empfand sie das als gemeinsames Aufeinanderzugehen:

Da waren ganz viele Mamas da und das war wirklich wie ein Dambruch, haben wir das erlebt. Also, dass die Frauen sich auch so gefreut haben, [...] dass sie einen Anlass haben, mal raus zu gehen und sich mit anderen zu treffen und auch mal auszutauschen ihre Erfahrungen und so. [...] Ich hab das auch selbst erlebt, dass die Leute dann auch mich viel mehr angesprochen haben und auch, dass mich mehr begrüßt haben, dass ich auf einmal viel mehr Kontakt auch zu diesen Frauen bekommen hab (mm 3, 3 f.).

Ursel Winkler sorgt auch dafür, dass neu zugezogene Migranteltern auf MAMA LERNT DEUTSCH aufmerksam werden: „Wenn die zur Schulanmeldung kommen, dann weise ich schon mal gleich auf diese Sprachkurse hin. Sag ich, wenn das Kind dann hier in die Schule geht, dann kann die Mama auch an dem Kurs teilnehmen“ (mm 3, 5).

Aus meinen Beobachtungen, Gesprächen und der Teilnahme am Kursgeschehen an der Mainschule schließe ich, dass die MAMA-Kurse ein – wenn auch in begrenztem Umfang – selbstverständlicher Teil des Schullebens geworden sind. Die Kommunikation zwischen Lehrerinnen, Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen stellte sich mir in der Regel als sehr freundlich und zuvorkommend dar. Ein Auszug aus meinem Beobachtungsprotokoll Ende Juni letzten Jahres steht beispielhaft dafür: Der Anfängerkurs, an dem ich hier teilnahm, fand im vorderen Raum einer sich durch Türen in zwei Bereiche aufteilbaren Bibliothek der Mainschule statt:

Mir fällt erst auf, dass die Schiebetüren zum Bücherraum der Bibliothek zugeschoben sind, als sie sich öffnen. Dahinter drängelt sich eine Reihe junger Grundschüler. Dann geht die Tür weiter auf und Frau Gerkmann, eine Lehrerin, geht ihrer Gruppe voran. Sie lässt die Schüler durch die Eingangstür und fragt Ellen [die Kursleiterin] im Sitzkreis, ob sie und die Kinder auch nicht zu laut gewesen wären. Ellen fragt ihrerseits, ob wir auch nicht zu laut gewesen wären. Sie hätte gar nicht gemerkt, dass noch jemand da wäre, bis eine der Frauen ihr Bescheid gegeben hätte. Frau Gerkmann meint mehrmals fröhlich, sie wären doch hier die Gäste und wollten nicht stören. Nach dem Austausch der freundlichen Höflichkeiten, macht Frau Gerkmann die Tür hinter sich und den Kindern zu (9, 1).⁴²

Trotz der beengten Raumverhältnisse – die Schule überlässt dem MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs während der Unterrichtszeit zwei Klassenzimmer – wird hier offensichtlich sehr rücksichts- und verständnisvoll miteinander umgegangen. Auch das gelegentliche Ausleihen von für den Kurs benötigten Gegenständen (Tafelschwamm, CD-Spieler etc.) von Lehrerinnen der Nachbarklassenzimmer gehört zu diesem freundlichen Nebeneinander. Dementsprechend äußert sich eine der Kursleiterinnen Ellen Fechner über dieses Verhältnis:

Die Zusammenarbeit zwischen den Kursen und der Schule ist grundsätzlich gut, manchmal gibt es Kommunikationsschwierigkeiten [lacht] über die Räume, darüber welche Kurse denn jetzt laufen oder wer gibt wem welche Zettel weiter, aber die Gruneliuschule nimmt uns sehr herzlich auf und bemüht sich unseren Bedürfnissen einen Raum zu geben. [...] Wir können jederzeit auf die Schulleiterin zugehen und sie ansprechen, wenn es irgendwelche Dinge zu besprechen gibt. Und auch die Lehrerinnen kennen mich und meine Kolleginnen immer besser und sprechen uns von sich aus auch manchmal an, wenn ihnen nicht so klar ist, welcher Deutschkurs denn jetzt grade läuft und ob einer läuft und wann einer läuft. Und wir finden da sehr viel Entgegenkommen und Freundlichkeit (mm 6, 4 f.).

Die Aussage impliziert über die angenehme Arbeitsatmosphäre hinaus jedoch auch, dass die inhaltliche Zusammenarbeit eher unregelmäßig stattfindet, da auf Seiten der Lehrerinnen bei manchen nicht einmal Klarheit darüber bestehen würde, welche Kurse die Schule gerade beherbergt. Der Austausch darüber, welche migrantischen Mütter an den Kursen der Schule teilnehmen ist nicht formalisiert, wie Ellen Fechner mir erklärt:

⁴² Hier und in den folgenden Ausschnitten sind alle Akteure der Kurse der Mainschule nur mit Vornamen genannt, da man sich in diesen Kursen duzte. Dagegen sprach man sich im Fortgeschrittenkurs der Goetheschule mit „Sie“ und dem Nachnamen an, was sich ebenfalls in meinen Protokollen wieder spiegelt. Ob in einem Kurs die förmliche oder informelle Ansprache gewählt wird, obliegt der gemeinsamen Entscheidung der Kursleiterin und ihrer Gruppe. Gerlinde Stein beispielsweise wählte für ihren Fortgeschrittenkurs bewusst die förmliche Ansprache um diese mit den Teilnehmerinnen gleichsam zu trainieren.

Das läuft auf freiwilliger Basis, dass wir manchmal [Teilnehmer-] Listen weitergegeben haben, [...] aber das muss ich sagen, habe ich in der letzten Zeit auch nicht gemacht. [...] Es ist von der Schule auch nicht nachgefragt worden. Einige Lehrerinnen wissen, dass die Mütter bei uns im Kurs sind, sprechen uns dann hin und wieder auch an, wenn was ansteht (mm 6, 7).

Kommunikation, die ich zwischen den Kursleiterinnen und dem Schulpersonal während meiner Feldforschungszeit beobachten konnte, fand hauptsächlich in der Kurspause oder im Anschluss an die Kurse statt.⁴³ Dass Lehrerinnen die Möglichkeit nutzen Mütter aus dem Kurs anzusprechen, habe ich an der Mainschule selten beobachtet. Nur einmal während meiner mehrmonatigen Forschung kam eine Lehrerin zur parallel stattfindenden großen Hofpause in den Pausenraum des Kurses um etwas mit einer Mutter aus der Anfängergruppe zu besprechen:

[In der Pause] wird über das Nachmittagsprogramm der Schule gesprochen. Fadimes Tochter kommt und lässt ihre Mutter die Anmeldung dafür aufsetzen. [...] Etwas später, nachdem das Mädchen wieder gegangen ist, kommt Frau Geiß [deren Klassenlehrerin] in den Betreuungsraum gerannt und spricht laut und aufgeregt über die Anmeldung. Ein paar Dinge sind angekreuzt, die nicht sein müssten. Fadime erklärt gebrochen, dass ihre Tochter etwas selbstständig ergänzt hat, sie kommt aber kaum zu Wort. Die Lehrerin spricht betont deutlich und auch recht laut. Ellen [die Kursleiterin] hört vom Tisch aus zu, sagt aber nichts weiter. Frau Geiß bemerkt noch, dass ‚das hier‘ gut wäre und entschwindet wieder. Ich empfinde ihr Verhalten als degradierend und peinlich für Fadime (14, 2 f.).

Offensichtlich ist es für die Lehrkräfte praktisch, Mütter im Rahmen des Kurses direkt und unmittelbar ansprechen zu können, um mit ihnen offene Fragen zu klären. In dieser Situation entstand für mich aber auch der Eindruck einer wenig freundlichen Umgangsweise. Nicht nur im Hinblick auf ein Ziel von MAMA LERNT DEUTSCH, nämlich das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Eltern zu stärken, ist das meiner Meinung nach nicht akzeptabel.

Ellen Fechner erzählt, dass sie bisher mit zwei Lehrerinnen „näher zu tun“ (mm 6, 14) hatte: „Die eine hatte jetzt gerade ein Kind in der ersten Klasse gehabt [...] und die hat mich öfter angesprochen, wenn es um dieses Kind ging. Die andere hatte ein Kind in der dritten Klasse und da ging es aber um diese Aufenthaltsgeschichte“ (ebd.). Diesem besonderen Engagement in konkreten Fällen steht eine ansonsten relativ geringe Einflussnahme des schulischen Umfelds auf die Kurse gegenüber. Während meiner Kursbesuche erfuhr ich von zwei inhaltlichen Vorschlägen – einen davon beschreibt die zweite Kursleiterin des Anfängerkurses an der Mainschule, Sonja Schmitz:

Wenn es mal ein Raumproblem gibt, habe ich was mit den Lehrerinnen zu tun oder mit der Schulleitung. Oder eben wenn ein neuer Kurs anfängt oder ein anderes Problem besteht, dass man mal zur Schulleitung müsste. Teilweise kommen die Lehrer auf mich zu und schlagen mir vor, was ich denn als nächstes für ein Thema im Unterricht anschneiden soll. [...] Ist schon vorgekommen, weil die Frauen

⁴³ Wobei ich die Kurspause in der Regel mit den Teilnehmerinnen im Betreuungsraum verbracht habe, während die Kursleiterinnen oft noch einmal ins Lehrerzimmer gingen um Lehrmaterial oder für die Verwaltung des Kurses notwendige Dokumente zu kopieren – bei Gesprächen, die in diesem Rahmen geführt wurden, war ich also nicht anwesend.

[...] über den Menüplan nicht Bescheid wissen. [...] Also dass auch muslimische Kinder am Mittagessen teilhaben können. So was kommt ab und zu mal vor, aber bei mir eher selten (mm 4, 15).

Diese Idee kam im Übrigen von Brigitte Kaiser, der Vorsitzenden des Fördervereins der Mainschule, welcher auch die Schulspeisung organisiert, was auch dem praktischen Interesse entspricht, so viele Eltern wie möglich vom schulischen Mittagessen zu überzeugen, um dessen Rentabilität aufrecht zu erhalten. Den zweiten Vorschlag erwähnt Ursel Winkler, als ich sie im Interview nach dem inhaltlichen Einfluss der Schule auf die Kurse frage: „Wir versuchen auch manchmal Informationen zum Beispiel zu unseren Nachmittagsangeboten [weiterzugeben], dass die dann in dem MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs mit den Eltern besprochen werden“ (mm 3, 4 f.). Generell stellt die Schulleiterin jedoch fest, dass der Austausch beschränkt sei, „weil wenn die [Kurs-] Lehrerinnen kommen, haben wir alle Unterricht [...] Also wir hatten auch schon so mehr informelle Treffen, also dass wir mal so zusammen sitzen, aber das kommt eigentlich sehr selten vor“ (mm 3, 6). Hier wird die zeitliche Überschneidung der Kurse mit dem Schulunterricht angeführt. Tatsächlich gibt es außer der großen Pause, die parallel zur Kurspause stattfindet, keine direkten Anknüpfungsmöglichkeiten in Bezug auf den Kontakt zwischen Schulpersonal und Kursleiterinnen an der Mainschule. Besprechungen finden so entweder spontan im begrenzten Zeitrahmen der Pause statt oder müssen terminlich vereinbart werden.

An der Goetheschule stellt sich die Situation ein wenig anders dar, allein durch die Tatsache, dass die Leiterin des MAMA LERNT DEUTSCH-Kurses dort gleichzeitig Moderatorin des MITSPRACHE-Projektes an der Schule ist und sie in den alle zwei Wochen stattfindenden Koordinierungsstunden auch aufgekommene Fragen oder Ideen zu MAMA LERNT DEUTSCH einbringen kann.⁴⁴ Unabhängig vom Projekt nutzen hier die Lehrerinnen ebenso aus, dass Mütter ihrer Schüler durch MAMA LERNT DEUTSCH in sprichwörtlich greifbarer Nähe sind – wie ein Ausschnitt aus meinem Beobachtungsprotokoll verdeutlichen soll:

Es klopft an der Tür. Eine Lehrerin namens Frau Keller bittet Frau Kargar mit ihr in ihrer Unterrichtspause zu sprechen. Frau Kargar hat in ihrer 3. Klasse einen Sohn und sie war nicht beim Elternabend, erklärt die Lehrerin. Etwas später ergeht es Frau Quadami genauso (34, 2).

Die Lehrerin ruft nacheinander zwei der Mütter für ungefähr zehn Minuten aus dem Kurs heraus um das Elterngespräch oder eine weitere Terminabsprache nachzuholen. Gesprächsmöglichkeiten ergeben sich an der Goetheschule auch dadurch, dass Kurs- und

⁴⁴ Inwieweit sich Aktivitäten, die im Rahmen von MITSPRACHE stattfinden auf den Kurs beziehen, möchte ich im nächsten Kapitel klären.

Kinderbetreuungsraum in unmittelbarer Nähe zum Lehrerzimmer liegen. Der Kursleiterin Frau Stein ist aufgefallen:

Hier gibt's immer so einen Vorlauf auf dem Flur und nach dem Kurs auch auf dem Flur und dann kommen die Lehrer aus dem Lehrerzimmer und dann gibt's auch so Gespräche en passant. Dann werden die kleinen Babys noch begutachtet von den Lehrern und mal kurz was über das Kind gesprochen. Also es gibt dann Anknüpfungspunkte [...] wenn die Frauen hier in den Kurs kommen (mm 13, 10 f.).

Dagegen befinden sich die Räume, in denen MAMA LERNT DEUTSCH an der Mainschule stattfindet, etwas abgelegener von dem Lehrerzimmer und den Schulbüros im ersten Stock und im Nebengebäude des Schulhauses. Ein Kontakt zwischen Lehrerinnen und Müttern entsteht daher wahrscheinlich weniger spontan.

„Weiterentwickelter, offener, nachhaltiger“ – Das Verhältnis des Programms zum übergeordneten Pilotprojekt MITSPRACHE

Die von der Kursleiterin Gerlinde Stein erwähnten Anknüpfungspunkte zwischen dem Personal der Goetheschule und MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs finden jedoch vor allem im Rahmen des auf Förderung von Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit sowie Elternarbeit ausgerichteten Projekts MITSPRACHE statt (vgl. AmkA 2003b). Einen weiteren Schwerpunkt von MITSPRACHE stellt die Fortbildung der Lehrkräfte in den genannten Bereichen dar. Um längerfristig Ergebnisse beobachten zu können, konzentriert sich das Projekt auf einen zusammenhängenden Grundschuljahrgang, welcher von der ersten bis zur vierten Klasse an einem integrativen Deutsch-Förderkonzept teilnimmt.⁴⁵ Zusätzliche Angebote oder regelmäßig geplante Veranstaltungen, wie ein ABC-Fest, ein Büchernachmittag oder eine Leseolympiade sollen auch eine Anerkennung und Wertschätzung der Migrantensprachen vermitteln. Sie sind auch für die übrigen Klassenstufen sowie die Vorklasse der Goetheschule gedacht. Ebenso sind an den Fortbildungen theoretisch alle Lehrer beteiligt, nicht allein die Klassenlehrer der Projekt-Klassenstufe. Letztere bilden zusammen mit Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts, der Schulleiterin und der Moderatorin Gerlinde Stein die koordinierende Projektgruppe, die sich jede zweite Woche zur Beratung, Praxisreflexion und Ausarbeitung von schulinternen Maßnahmen trifft (vgl. AmkA 2003b, 65).

Als die das MITSPRACHE-Projekt betreuende pädagogische Fachkraft des AmkA und gleichzeitige Kursleiterin von MAMA LERNT DEUTSCH verbindet Gerlinde Stein zwei

⁴⁵ Integrativ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass nicht einzelne Schüler (z. B. nur solche mit Migrationshintergrund) in separaten Förderstunden unterstützt werden, sondern vielmehr alle Schüler der Klassenstufe – eingeteilt in drei Gruppen nach Deutschkenntnissen – von drei Lehrkräften zeitlich parallel gefördert werden. Dies soll eine Ausgrenzung und Stigmatisierung von leistungsschwächeren Schülern verhindern (vgl. AmkA 2003b, 31).

hinsichtlich der schulischen Elternarbeit wichtige Funktionen. Abgesehen davon, dass ihr in ihrer Rolle als Kursleiterin Vertrauen von den Teilnehmerinnen geschenkt wird, kann sie ihre Position nutzen um Vermittlungsarbeit zwischen ihnen und dem Lehrerkollegium zu leisten sowie Ideen, die im Kurs oder in der Projektgruppe entstehen, unmittelbar umsetzen. Schulleiterin Bregl verdeutlicht einen der positiven Effekte in diesem Zusammenhang:

Wirklich auch super [sind] die kurzen Wege. Sie [Gerlinde Stein] kann dann auch schon mal eine Entscheidung treffen ganz kurzfristig. [...] Sie kann das selber einschätzen und dann geht das auch ruck zuck. Also sie wird nicht über die Köpfe der Mütter entscheiden, aber sie selber kann sagen: „Ich teile mir meinen Kurs so ein, dass ich mit in die Leseolympiade komme (mm 12, 11).

So versucht das Projektteam Teilnehmerinnen unmittelbar in Schulaktivitäten einzubinden. Wie das genau geschehen kann, möchte ich an einem Teil der Planung der Veranstaltungen Bücherfest und Flohmarkt veranschaulichen. Diese war Gegenstand einer MITSPRACHE-Projektsitzung am 9. November 2005, an der ich teilnahm um mir einen Eindruck über die Arbeitsweise der Projektgruppe zu verschaffen. In meinem Feldtagebuch machte ich mir im Anschluss an die Sitzung folgende Notizen:

Tagesthemen waren die Planung und Organisation des Büchernachmittags, der Abschlussbericht des sechsjährigen Pilotprojekts MITSPRACHE und andere organisatorische Einzelheiten. Anwesend waren neben Frau Bregl und Frau Stein drei Lehrerinnen und ein Lehrer. Neben Beschaffung und Verkauf der Bücher am Büchernachmittag wurden auch etwaige Programmpunkte besprochen und frühere Herangehensweisen diskutiert. Ein Lehrer bemerkte, dass bereits eine türkischsprachige Mutter zum Vorlesen angefragt wurde. Daraufhin wurden andere potentielle Freiwillige unter den Eltern vorgeschlagen. Frau Stein meinte, sie könne auch im MAMA-Kurs nachfragen. Auch an anderer Stelle, als es um die Übersetzung des Wortes „Flohmarkt“ in weitere Sprachen für die Einladungskarten des Weihnachtsflohmarktes ging, schlug Frau Stein den Einbezug „ihrer Mütter“ vor. Überhaupt scheint Frau Stein sehr in die Belange der Schule eingebunden zu sein. Sie ist von Beginn des Projekts an dabei, hat an wiederkehrenden Veranstaltungen mitgewirkt und scheint im Lehrerkollegium akzeptiert zu sein. Das Projektteam kommuniziert auf freundschaftlicher, kollegialer Ebene, wobei die Hierarchie zwischen Schulleiterin und Lehrern zu spüren ist, die es zwischen Frau Bregl und Frau Stein so nicht gibt.

Natürlich besteht – wie bei jeglicher teilnehmender Beobachtung – die Gefahr, dass meine Anwesenheit für die Beteiligten den Ausschlag gab, bestimmte Sachverhalte über das sonst übliche Maß hervorzuheben, selbst wenn ich an dieser Stelle nicht einen solchen Eindruck gewann und auch in der weiterführenden Besprechung recht ungezügelt über dieses und jenes diskutiert wurde. Der Blick in die MITSPRACHE-Sitzung zeigt, dass versucht wird Teilnehmerinnen von MAMA LERNT DEUTSCH in projektspezifische Veranstaltungen einzuplanen, konkret als muttersprachliche Vorleserinnen auf dem Bücherfest und in der inhaltlichen Gestaltung der Einladung für den Schul-Flohmarkt. Am nächsten Kurstag hatte ich Gelegenheit zu beobachten, wie die geplante Einbindung der Teilnehmerinnen weiterverfolgt wurde. Hier ein Ausschnitt aus meinem Unterrichtsprotokoll:

Nach der Pause kündigt Frau Stein an mit der Gruppe noch einige schulische Sachen besprechen zu wollen. Es geht um den anstehenden Flohmarkt und das Bücherfest der Goetheschule. Frau Stein verteilt den Flohmarkt-Flyer, den ein Referendar gestaltet hat. Das Wort Flohmarkt wurde in verschiedene

Sprachen übersetzt und rund um das Informationsblatt auf die Ränder gedruckt. Gemeinsam lesen die Teilnehmerinnen die Infos zu „Was?“, „Wo?“, „Wie?“ usw. In diesem Moment kommt Frau Bregl herein, begrüßt alle und gibt Kopien der Einladungen zum Bücherfest ab. Sie erinnert Frau Stein an die Aufgaben, die deswegen noch zu besprechen wären. Die Einladung zum Bücherfest wird danach durchgenommen. Ihnen fremde Wörter sollen die Frauen an der Tafel sammeln und nachschlagen. Den Sinn der Veranstaltungen diskutiert Frau Stein ebenfalls mit den Teilnehmerinnen. Von ihr genannte Gründe dafür sind zum Beispiel der freundliche Kontakt zu den Lehrern, weil Bücher gut für Kinder sind und weil manche Eltern nicht wüssten, wo man gute Kinderbücher kaufen kann. Auf die Frage, wer denn eine Leseprobe in seiner Muttersprache abhalten möchte, kommen noch keine Zusagen und Frau Stein gibt Bedenkzeit bis zur nächsten Stunde (31, 4).

Offensichtlich hat die Kursleiterin von vornherein Zeit eingeplant sich im Kurs inhaltlich mit den Schulveranstaltungen auseinanderzusetzen. Der bereits außerhalb des Kurses fertig gestellte Flohmarkt-Flyer wird doppelt nutzbar gemacht, als Übung zum Sinn entnehmenden Lesen und für die Information der Teilnehmerinnen. Auch mit der Einladung zum Bücherfest werden neue Vokabeln erarbeitet und zudem von der Kursleiterin eine inhaltliche Diskussion über die Bedeutung solcher Veranstaltungen angeregt, wenn auch der Anteil der Mütter daran geringer ausfällt. In solchen Vernetzungen von MAMA LERNT DEUTSCH und MITSPRACHE sieht Gerlinde Stein die Chance über die Vermittlung von Sprache hinaus auch die Kindererziehung hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit positiv zu beeinflussen:

Es hängt alles sehr fein gewebt zusammen und das gefällt mir eben am besten überhaupt an dem MITSPRACHE-Projekt. Dass die dann wieder – auch die Frauen, die gar kein Kind an der Schule haben – jetzt vielleicht zum Bücherfest kommen und schon mal gucken, was es so gibt und wie Schule so ist. [...] Immer diese Idee, die Kinder zu fördern. Dass sie selbst auch die Kinder fördern können, auch wenn sie selbst nicht so gut Deutsch können. Dass man den Kindern trotzdem ein Buch kaufen kann, mit denen die Bilder angucken kann. Dass man mit ihnen die Herkunftssprache pflegen kann, dass das auch förderlich ist für das Kind und dass sie sich auch selbst fördern (mm 13, 10 f.).

Das Zitat zeigt noch einmal sehr schön, welche wesentlichen Inhalte die Kursleiterin zum Beispiel auch durch die Diskussion um die Bedeutung des Bücherfests im Unterricht transportieren möchte. Dabei ist Gerlinde Stein klar, dass eine Verknüpfung von MITSPRACHE bisher nur an wenigen Pilotschulen stattfindet. Im Vergleich zu Schulen an denen nur die Kurse stattfinden, hat sie als Kursleiterin hier nicht nur eine viel größere organisatorische und inhaltliche Einbindung, sondern auch eine umfangreichere zeitliche Präsenz:

Ich hab dann nachher vielleicht eine Projektteamsitzung und bleib dann die ganze Zeit da, weil ich sowohl den Kontakt zu den Lehrern haben will – der auch en passant dann passiert so zum Teil und nicht nur in der Sitzung – aber weil ich einfach auch mitkriegen will, was in der Schule los ist (mm 13, 13).

Gerlinde Stein bemüht sich intensiv um Einsichten und Kontakte im Schulzusammenhang der Goetheschule, die ihr an einer anderen Schule, an der sie zuvor MAMA LERNT DEUTSCH-Kursleiterin war, aufgrund der fehlenden MITSPRACHE-Überdachung und dem dementsprechend begrenzten Zeitrahmen gefehlt haben:

Da war ich [...] nur zweimal in der Woche in diese Schule gekommen und da hatte ich also ganz wenig Kontakt zu den Lehrern. Ich wusste kaum wie die Lehrer heißen. Und ab und zu zur Schulleiterin, weil Schulleiter haben immer gerne ein erfolgreiches Projekt an ihrer Schule. [...] Also man muss dann selbst sehr aktiv auf die Lehrer zugehen. Also ich fand, da hatte ich nicht sehr viel Zusammenhang mit dem Kollegium. Sogar hier. Also ich finde, es könnte mehr sein. Aber Lehrer sind sehr auf ihre Gruppe konzentriert und auf ihren Raum sogar [lacht], hab ich das Gefühl. Die denken weniger übergreifend (mm 13, 11 f.).

Mit der Darstellung dieser Erfahrung erscheint auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und MAMA-Kurs an der Mainschule in einem ganz anderen Licht. Durch die Integration in das MITSPRACHE-Projekt erhält der Kurs an der Goetheschule zusätzliche personelle, zeitliche und ökonomische Ressourcen, die der Umsetzung der Ziele von MAMA LERNT DEUTSCH, welche über den Spracherwerb hinausgehen – wie der verbesserten Elternarbeit – förderlich sind. Ferner wurde klar, dass die Programminitiatoren ein Bewusstsein dieser Ziele und daraufhin eine aktive Mitarbeit insbesondere vom Schulpersonal erwarten, das diesen Kurs letztlich an die Schule geholt hat. In der Praxis scheint dies so nicht immer gegeben, selbst an der MITSPRACHE-Pilotschule, wie Kursleiterin Gerlinde Stein im letzten Zitat kritisch anmerkt.

4.3 Erfahrungen und Einschätzungen der beteiligten Institutionen

Aus Sicht der Schulen

Das Förderprogramm MAMA LERNT DEUTSCH wurde meinen bisherigen Beobachtungen nach sowohl an der Mainschule als auch an der Goetheschule vom jeweiligen Schulkollegium insgesamt positiv angenommen. Aber es gibt grundsätzlich Unterschiede in der Einstellung zum Programm, wie Brigitte Kaiser von der Mainschule bemerkt:

Es gibt halt eine Gruppe von Lehrern, die finden das gut und andere, die sind einfach so teilnahmslos, die nehmen das einfach gar nicht wahr. [...] Aber das sind auch die Lehrer, die die Eltern schlechthin, egal ob ausländische oder deutsche Eltern, nicht gerne einbinden. Die werden gebraucht für Elternabende und Organisation, die Arbeit zu übernehmen und ansonsten nicht. [...] Die Lehrer, die Eltern gerne einbinden, die bemühen sich auch, die ausländischen Mütter mit einzubinden und die finden das auch gut (mm 7, 4).

Ob MAMA LERNT DEUTSCH als reiner Sprachkurs angesehen wird, in dem migrantischen Müttern ausschließlich die nationale Verkehrssprache vermittelt wird oder ob die Kurse darüber hinaus als Integrationshilfe im Schulalltag und als Einstieg in die Elternarbeit sowie als Mittel zur Entfaltung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten betrachtet werden, ist sicherlich in dieser Hinsicht entscheidend. Die Zielsetzungen spiegeln sich auch in der Wahrnehmung der Ergebnisse von den MAMA-Kursen, die nun seit geraumer Zeit an den Schulen laufen, wieder.

An der Mainschule hat Ursel Winkler beobachtet, „dass die Kinder, dann auch nach dem Unterricht, wenn der Kurs noch war, dann rüber gehen zu ihren Müttern. Also die erleben

Schule alle ganz anders“ (mm 3, 5). In Bezug auf dieses neue Erleben des Schulzusammenhangs hofft die Schulleiterin, dass dadurch „die Eltern ein besseres Verhältnis zur Schule haben. Also nicht nur, dass manche sich dann eben trauen auch mal was zu fragen oder irgendwelche [...] Probleme, natürlich noch nicht alle, aber doch mehr als vorher [anzusprechen]“ (mm 3, 7). Brigitte Kaiser stellt fest, dass sich eine gesunkene Schwellenangst der migrantischen Mütter auch räumlich zeigt: „Also was man gesehen hat, dass auf einmal viel mehr ausländische Mütter hier an der Schule sind auf dem Schulhof und fühlen sich einfach wohler hier. Das war früher gar nicht, die sind gar nicht gekommen. Das sind trotzdem immer noch zu wenige“ (mm 7, 3). Der angemerkte Erfolg bezüglich des Zieles, das Verhältnis dieser Müttergruppe zur Schule zu verbessern, fällt für sie aber noch nicht groß genug aus. Die Schulleiterin der Goetheschule stellt in Bezug auf die Ergebnisse von MAMA LERNT DEUTSCH insbesondere kumulative Effekte heraus:

Diese Mütter machen jetzt schon positive Erfahrungen. [...] Jetzt läuft es ja schon das sechste Jahr und [...] man kann es wirklich nachvollziehen. [...] Die Mütter, die hier den Kurs gemacht haben, haben auch noch mehr Kinder. Die bringen dann wieder auch die Kleineren im nächsten Jahr mit und das Verhältnis ist gleich ganz anders. Es ist viel offener. Sie kennen Schule als angenehmen Ort, der auch freundlich zu ihnen ist, der ihnen auch was gibt und dann ist natürlich das Miteinander ein ganz anderes. Die trauen sich dann in Elternabende zu kommen. [...] Je länger sie den Kurs besuchen umso besser werden ihre Kenntnisse, umso besser wird das Verhältnis zur Schule, umso eher sind sie auch mal bereit zu einem Fest zu kommen. [...] Sie haben auch mehr Spaß dran in die Schule zu kommen und sehen sich so als Teil dieser Schule auch an. Und das war ja auch so ein Punkt, den wir verfolgt haben und dieses Vertrauen zu den Eltern einfach zu stärken. Und ich glaube, das ist in ganz vielen Fällen ganz gut geglückt (mm 12, 4 f.).

Ebenso wie die Verantwortlichen an der Mainschule empfindet Kerstin Bregl den Kontakt und das Verhältnis der migrantischen Mütter zur Schule als verbessert. Darin sieht sie aber nicht den einzigen Nutzen, vielmehr betont die Schulleiterin, dass mit dem Programm alle Beteiligten von der Schule über die Mütter bis hin zu den Kindern Erfolgserlebnisse beziehen (vgl. mm 12, 8).

Aus Sicht der Programminitiatoren

Die Einbindung von MAMA LERNT DEUTSCH in den Schulzusammenhang kann, wie schon an der Beschreibung der Herangehensweisen von Main- und Goetheschule gesehen, recht unterschiedlich sein. „Es gibt Schulen, für die ist es ein ganz dezidierter Bestandteil ihres Elternprogramms. Andere Schulen sehen das weniger so und glauben, sie müssten dann Frauen im Stadtteil irgendwie Räume zur Verfügung stellen“ (mm 19, 7 f.), hebt Brigitte Loreth vom Träger Lehrerkooperative zwei gegensätzliche Auffassungen des Programms voneinander ab. Wie die Kurse in den Alltag der pädagogischen Einrichtung integriert werden und das Angebot im Rahmen der Elternarbeit genutzt werden kann, hängt laut Projektkoordinatorin Laue (AmkA) vor allem von deren eigener Initiative ab: „Es ist ein

Programm, das auch eine gewisse Arbeit von den Schulen erfordert, eine gewisse Mitarbeit und die ist in einem Rahmen, der zeitlich nicht gerade ins Unermessliche geht, aber meines Erachtens nach in der Nachhaltigkeit des Projekts erforderlich ist“ (mm 1, 7). Ist diese Mitarbeit nicht gegeben, macht es für Barbara Laue keinen Unterschied, ob der Kurs innerhalb oder außerhalb der pädagogischen Einrichtung stattfindet:

Wenn also eine, sag ich mal, interkulturelle Öffnung auch von der Schule nicht stattfindet und ein bisschen Sensibilität von der Schule auch gegenüber den Eltern von der Schule praktiziert wird, sondern nur der dröge harte Schulalltag, wie es so schön heißt, [...] dann können die Eltern auch in einer benachbarten Weiterbildungseinrichtung, den Kurs meines Erachtens nach besuchen und fühlen sich vermutlich auch wohler“ (mm 1, 5 f.).

Eine „interkulturelle Öffnung“ der Schule und ihres Personals basiert jedoch auch auf dem notwendigen Wissen zum Beispiel zu interkultureller Elternarbeit, das in Fortbildungen erworben werden kann. Im Rahmen des MITSPRACHE-Projekts sind diesbezügliche inhaltliche Vertiefungen bereits fester Bestandteil, während eine solche qualitative Ausweitung von MAMA LERNT DEUTSCH noch aussteht.

Zusammenfassung

Die ursprüngliche Idee Deutschkurse für migrantische Eltern an Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen anzubieten, basiert auf der von Pädagogen – also Vertretern der Mehrheitssprache – als unzureichend empfundenen Kommunikationssituation. Das aus diesem Hintergrund heraus entwickelte Programm MAMA LERNT DEUTSCH beschränkt sich jedoch nicht auf die Sprachvermittlung, vielmehr sollen in den Kursen auch kontextuelle Bezüge aus den Bereichen Schule und Erziehung eingearbeitet werden, je nach Kenntnisstand der Teilnehmergruppe. An ihr orientiert sich sowohl der organisatorische als auch der inhaltliche Rahmen von MAMA LERNT DEUTSCH und nimmt damit Rücksicht auf die Bedürfnisse einer insbesondere strukturell benachteiligten Migrantengruppe, hauptsächlich bildungsungewohnte Mütter mit kleinen Kindern. Trotz der ansonsten recht heterogenen Mischung in den Kursen existiert im institutionellen Umfeld ein eingeschränktes, pauschalisiertes Bild von diesen Frauen, welches sich zum Teil kulturell begründet. Strukturelle Faktoren werden oftmals nicht gleichwertig mitgedacht, stattdessen beziehen sich diese Akteure vor allem auf ihr nicht immer primär gewonnenes Erfahrungswissen.

Ziel des Programms ist es nicht allein, jene als defizitär beschriebene Kommunikationssituationen zwischen migrantischen Eltern und Pädagogen zu verbessern. Überdies sollen die Teilnehmerinnen individuell ihre gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten und die ihrer Kinder erweitern können, indem im Programm gezielt

Schwellenängsten entgegengewirkt sowie Lernstrategien und Handlungsmöglichkeiten besprochen werden. Inwiefern die pädagogische Einrichtung das Angebot der MAMA-Kurse für die Elternarbeit nutzen kann und Integration als Interaktionsprozess begreift, hängt vom individuellen Engagement ab, welches sich wiederum auch aus dem diesbezüglichen Wissen speist. In dieser Hinsicht hat sich gezeigt, dass MAMA LERNT DEUTSCH in seiner Verbindung mit dem Projekt MITSPRACHE auf vielfältigere Ressourcen zurückgreifen kann, als wenn das Programm allein an einer Schule installiert wird. Doch auch in diesem Fall ist der Einsatz der Akteure entscheidend. Insbesondere der Kursleiterin kommt meines Erachtens eine Schlüsselrolle in der Vermittlung der Bedeutung der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse und ihrer inhaltlichen Umsetzung zu.

5. Die MAMA LERNT DEUTSCH-Kursleiterinnen: Einstellungsvoraussetzungen und Aufgabenbereiche

Wie bereits im vorigen Kapitel angeklungen ist, sehe ich die Kursleiterinnen von MAMA LERNT DEUTSCH in einer zentralen Position zwischen den kommunalen Programminitiatoren vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA), dem Personal der pädagogischen Einrichtung, in der die Kurse stattfinden und den Teilnehmerinnen des Kurses. Als durchführende Lehrkräfte ist es ihre Aufgabe die spezifischen Inhalte des Programms im Sinne des AmkA zu vermitteln, gleichzeitig sind sie Ansprechpartnerinnen sowohl für die Teilnehmerinnen als auch für die Schulen oder Kindertagesstätten.

Für die im Rahmen von MAMA LERNT DEUTSCH eingesetzten Lehrkräfte gibt es im Gegensatz zu den Kursleitern der 2005 eingeführten Integrationskurse keine festgelegte Qualifizierung, wie zum Beispiel ein vorgeschriebenes Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (DaF/DaZ)-Studium.⁴⁶ Günther Faust erläutert, wie die Volkshochschule Frankfurt üblicherweise bei der Einstellung von Kursleiterinnen für die MAMA-Kurse verfährt:

In der Regel sind das Leute mit ersten und zweiten Staatsexamen, Muttersprachler [...] und die besuchen Fortbildungen bei uns. Einstellungsvoraussetzungen konkrete haben wir keine. Also das hängt dann immer vom persönlichen Gespräch ab, das wir mit den Kursleiterinnen führen. Ob wir denn glauben, dass die für so ein Klientel angemessen reagieren können (mm 20, 3).

Mit dem „Klientel“ wird hier wieder auf die besondere Zielgruppe des Programms und ihre organisatorisch wie inhaltlich zu berücksichtigenden Merkmale verwiesen. Eben dieser Hintergrund erfordere von den Kursleiterinnen ein anderes Vorgehen, als es im Vergleich zu Standardsprachkursen üblich ist. Brigitte Loreth vom Träger Lehrerkooperative erklärt,

⁴⁶ Allerdings befindet sich die Volkshochschule Frankfurt wie einige andere Sprachkursträger in einem Zertifizierungsprozess, dem sich auch langjährig erfahrene Kursleiter stellen müssen.

Dass sehr, sehr viel Einfühlungsvermögen da sein muss und sehr viel Eingehen auf die speziellen Bedürfnisse der Frauen. Die Frauen bringen sehr viel an eigener Problematik mit. [...] Da sind noch andere Fähigkeiten gefordert als reine Sprachvermittlungsarbeit. [...] Die Frauen bringen unterschiedliche kulturelle Erfahrungen mit, sind unterschiedlich involviert in zum Teil schwierigen Familiensituationen. Die Familienpflichten hängen sehr stark an ihnen und [...] das sind oft auch Dinge, die die Frauen ein bisschen am Lernen hindern oder ihnen das Lernen schwer machen. Und deswegen muss eine Kursleiterin eben auch klar vor Augen haben, dass beispielsweise Hausaufgaben nicht in der Weise erledigt werden können oft wie das sonst in Sprachkursen erwartet werden könnte (mm 19, 5).

Über die Vermittlung der Zweitsprache Deutsch hinaus, wird von den Kursleiterinnen ein gewisses Einfühlungsvermögen und Verständnis gegenüber der individuellen Situation der Teilnehmerinnen erwartet. In dieser Hinsicht findet es die Projektkoordinatorin Barbara Laue vorteilhaft, wenn Kursleiterinnen bestimmte Lebenslagen nachvollziehen können, zum Beispiel indem sie „sich selbst wahrgenommen haben, vielleicht in ihrer Situation als Elternteil, in einer Situation mit der Schule, Kommunikation in der Schule kennen, die Schwierigkeiten, [...] aber auch die Vorteile kennen der Elternarbeit“ (mm 1, 4). Letzteres ist bedeutsam für eines der Ziele des Programms, nämlich die Zusammenarbeit von migrantischen Eltern und der Schule zu verbessern. Hervorgehoben werden also nicht nur Aufgaben, sondern auch Vorstellungen von Schule, die sich mit dieser Tätigkeit verbinden. Neben der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts umfasst der Arbeitsbereich einer MAMA LERNT DEUTSCH-Kursleiterin noch zusätzliche Aufgaben. Dazu gehören unter anderem die Führung der Teilnahme- und Anwesenheitslisten, organisatorische und inhaltliche Absprachen im schulischen Umfeld, die Aufnahme von Daten der Teilnehmerinnen für Evaluationsbögen, Kursabschlussberichte und in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Einrichtung, an der der jeweilige Kurs stattfindet, das Anwerben neuer Teilnehmerinnen für Anschlusskurse. In von der Lehrerkooperative getragenen Kursen in Frankfurt kommt außerdem das Einsammeln der Kursgebühr von den Teilnehmerinnen hinzu. Das AmkA bietet regelmäßig Fortbildungen für die Kursleiterinnen an. Diese beinhalten sowohl Themen zur lerntheoretischen Didaktik als auch zum gesellschaftspolitischen Hintergrund der Kurse.⁴⁷

Dieser kurze Überblick über Einstellungsvoraussetzungen und Aufgabenbereiche von den speziell in diesem Programm tätigen Lehrkräften soll eine allgemeine Grundlage für die folgende Beschreibung der Arbeit dreier Kursleiterinnen von MAMA LERNT DEUTSCH bilden. Gemäß der übergeordneten Fragestellung geht es mir hier nicht um eine Beurteilung der jeweiligen sprach-didaktischen Methoden oder gar des Lernerfolgs der Teilnehmerinnen. Vielmehr möchte ich beleuchten, wie die Kursleiterinnen die

⁴⁷ Zum Beispiel wurden während meiner Forschungszeit von September bis November 2005 Fortbildungen zu „Kind und Verkehr“, „Zuwanderungsgesetz und Integrationsprogramm“, „Hartz IV und seine Auswirkungen auf Migranten“ und „Bewegungsorientiertes Lernen“ angeboten.

curricularen Vorgaben des Programms gestalten und umsetzen. Welche Bilder von Migration spielen dabei auf der praktischen Ebene der MAMA-Kurse eine Rolle und wie äußern sich diese in der Vorgehensweise der Kursleiterinnen sowie in ihrer Interaktion mit den migrantischen Teilnehmerinnen? In dieser Hinsicht ist zudem interessant, wie im Unterricht mit den Muttersprachen der Migrantinnen umgegangen wird.

5.1 Vorgestellt: Die Kursleiterinnen an Main- und Goetheschule

Ellen Fechner

Die 41jährige Kursleiterin des Anfänger-/Aufbaukurses sowie des Fortgeschrittenenkurses an der Mainschule ist ursprünglich ausgebildete Romanistin. Seit über zehn Jahren gibt sie Unterricht in DaF/DaZ und Italienisch. Zu den MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen an dieser Schule kam Ellen Fechner vor ungefähr drei Jahren durch die Vermittlung der früheren Kursleiterin dort, die sie von der Volkshochschule her kannte: „Sie hat mich gefragt, ob ich das Projekt weitermachen möchte. Dadurch, dass ich als Kursleiterin langjährige Erfahrung hab und auch schon in solchen MAMA-Kursen in anderen Einrichtungen gearbeitet hatte, hab ich keine Zusatzausbildung gemacht“ (mm 6, 6). Als Freiberuflerin arbeitet Ellen Fechner für verschiedene Institutionen, unter anderem leitet sie auch MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse in einer Nachbarstadt Frankfurts. Aufgrund ihrer Arbeitsplanung teilt sie sich die jeweils zwei Kurstage von Anfänger- und Fortgeschrittenenkurs an der Mainschule mit zwei weiteren Sprachlehrerinnen.⁴⁸ Nicht nur Zuverlässigkeit in organisatorischer Hinsicht hält Ellen Fechner bei dieser Zusammenarbeit von Kursleiterinnen für wichtig, auch auf der inhaltlichen Ebene müssen gemeinsame Vorstellungen bestehen, erklärt sie mir im Interview:

Weil ich es unbedingt wichtig finde, da an einem Strang zu ziehen, die gleiche Einstellung zu haben eben bezüglich der Themenschwerpunkte. Es wäre glaube ich sehr schwierig mit jemandem zusammen zu arbeiten, die stur das Grammatikpensum durchpauken wollte ob jetzt die Teilnehmer mitkommen oder nicht (mm 6, 5).

Damit verweist die Kursleiterin auf den speziellen Lernzusammenhang des Förderprogramms und die Heterogenität der Kursgruppen, die MAMA LERNT DEUTSCH von den üblichen DaF/DaZ-Angeboten unterscheidet. In Ellen Fechners Antwort wird auch ihre Bereitschaft deutlich, sich in dieser Hinsicht auf die Teilnehmerinnen einzustellen.

⁴⁸ Beispielsweise fand der Anfängerkurs an der Mainschule montags und mittwochs statt. Während Ellen Fechner den Mittwochvormittag übernahm, leitete Sonja Schmitz den Montagvormittag. Die erwähnte dritte Kursleiterin Erika Kelle, mit der sich Ellen Fechner den Fortgeschrittenenkurs teilte, habe ich in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt, weil ich an ihrem üblichen Kurstag aus terminlichen Gründen nicht forschen konnte und ich sie so nur wenige Male in Vertretungsstunden kennen lernte. Außerdem lag der Schwerpunkt meiner teilnehmenden Beobachtung auf dem Anfänger-/Aufbaukurs.

Sonja Schmitz

Die zweite Kursleiterin an der Mainschule, die im Wechsel mit Ellen Fechner den Anfänger- und Aufbaukurs während meiner teilnehmenden Beobachtung leitete, ist Sonja Schmitz. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit ihrer Kollegin erläutert sie im Interview, was ihr daran in Bezug auf die Kursgruppe besonders vorteilhaft erscheint:

Ich glaube, dass es sehr gut ist für die Teilnehmerinnen eine Abwechslung zu haben, nicht nur an einem Lehrer zu kleben. [...] Man ist eine andere Person und deshalb ist der Unterricht auch unterschiedlich. Und wenn die Strukturen dann noch mal von einem anderen Lehrer anders erklärt werden, ist es denke ich ganz hilfreich (mm 4, 12).

Während ihres Germanistik Studiums arbeitete Sonja Schmitz unter anderem bereits als Assistentin für einen Grammatik-Intensivkurs innerhalb eines Deutsch-Kurses von Ellen Fechner. Nach dem Abschluss machte Schmitz eine DaF-Fortbildung beim Goethe-Institut und qualifizierte sich so für die Arbeit als Sprachlehrerin. Wie Ellen Fechner gibt auch sie regulären DaF-Unterricht an der Volkshochschule. Mit Anfang 30 ist sie die jüngste der Kursleiterinnen und damit nicht selten jünger als die Teilnehmerinnen von MAMA LERNT DEUTSCH: „Ich habe oft das Gefühl, dass ich bei den Teilnehmerinnen so die Mama-Instinkte wecke. Also es lässt jetzt langsam nach, weil ich auch älter werde. Aber als ich so 25 war, war das ganz normal, dass ich irgendwie so ein bisschen was wie die Tochter war“ (mm 4, 15 f.), sagt Sonja Schmitz über die sich daraus entwickelnde Beziehung. Im Interview fragte ich sie auch danach, in welcher Rolle sie sich als Kursleiterin in diesem Programm sieht, woraufhin sie antwortete: „Meine Rolle bei den MAMA-Kursen besteht vor allem darin, dass die Frauen auch ein bisschen Spaß in dem Kurs haben, dass ihnen das gefällt, dass sie sich zusammenfinden und die Grammatik kennen lernen, sich wappnen können für den deutschen Alltag“ (mm 4, 12 f.). Ebenso wie ihre Kollegin Ellen Fechner hebt die Kursleiterin die Alltagsbezogenheit im Themenspektrum der Kurse hervor. Zusätzlich betont sie den Aspekt der Freude an der Spracharbeit, den sie den Teilnehmerinnen vermitteln möchte.

Gerlinde Stein

Auch die Kursleiterin an der Goetheschule, Gerlinde Stein, hat wie Sonja Schmitz eine DaF-Fortbildung beim Goethe-Institut besucht und darüber einen Einstieg in den Sprachunterricht gefunden. Vorher arbeitete die ausgebildete Pädagogin auf einem städtischen Amt. Gerlinde Stein war bereits ein Jahrzehnt als Sprachlehrerin in verschiedenen Kursarten tätig bevor sie auf das damals neue Projekt MAMA LERNT DEUTSCH aufmerksam gemacht wurde. Ähnlich wie bei den vorher genannten

Kursleiterinnen stellten sich berufliche Netzwerke ebenso bei Gerlinde Stein als bedeutsam für den Einstieg in das Programm heraus:

Die jetzige Amtsleiterin [des AmkA] war Leiterin vom Fachbereich DaF in der Volkshochschule und auch die vorhergehende Leiterin kannte ich gut über den Verband binationaler Familien und Partnerschaften. Ich bin auch ehrenamtlich in einem Projekt vom AmkA [...] und mache auch andere Fortbildungen manchmal im Amt. Das hat sich dann ergeben, dass ich da gefragt worden bin, ob ich das MITSPRACHE-Projekt moderieren möchte (mm 13, 1).

Bedingt durch die personellen Überschneidungen und ihr vielseitiges Engagement im interkulturellen Bereich wurde die Sprachlehrerin und Mediatorin Gerlinde Stein so nicht nur erst Leiterin eines MAMA-Kurses, sondern übernahm im Jahr 2000 auch die Moderation des Pilotprojekts MITSPRACHE an der Goetheschule, in dessen Rahmen sie MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse eingeführt hat und seit über fünf Jahren Anfänger- bis Fortgeschrittenenkurse hält. Ihr Interesse und Einsatz in diesem Tätigkeitsfeld begründet Gerlinde Stein auch mit einem privaten Bezug: „Ich arbeite immer im interkulturellen Bereich, mein ganzes Leben lang eigentlich. Das interessiert mich am meisten und entspricht auch dem, wie ich privat lebe“ (ebd.), erklärt die Kursleiterin, die selbst eine binationale Ehe führt. Über ihre Arbeit mit den Teilnehmerinnen von MAMA LERNT DEUTSCH sagt sie:

Das Ganze macht unheimlich viel Spaß zu beobachten wie die Frauen sich über die Jahre entwickeln. Also das ist sensationell und welche Lust die am Lernen selbst haben und wieder entdecken. [...] Nicht nur im Hinblick auf die Kinder ist es eine ganz tolle Sache (mm 13, 2).

Gerlinde Stein betont ihr Interesse am Aspekt der längerfristigen persönlichen Entwicklung der an den MAMA-Kursen teilnehmenden Frauen. Damit denkt sie über die Zielsetzung der Schulen hinaus, welche mit den Kursen eine verbesserte Elternarbeit beabsichtigen und damit positive Effekte bei ihren Schüler bewirken wollen.

5.2 Deutsch lernen und mehr – Der Unterricht dreier Kursleiterinnen

Gesprächsrunden, Rollenspiele und Präpositionsgymnastik – Arbeitsweisen der drei Kursleiterinnen

Wie in den im vierten Kapitel erläuterten, curricularen Rahmenbedingungen bereits dargestellt wurde, richtet sich die Vorgehensweise im Kurs hauptsächlich nach Vorkenntnissen und Leistungsstand der Teilnehmerinnen. Sowohl der Anfänger-/Aufbaukurs an der Mainschule, der von Ellen Fechner und Sonja Schmitz geleitet wird, als auch jeweils die Fortgeschrittenkurse an Main- und Goetheschule von Ellen Fechner und Gerlinde Stein haben eine in Bezug auf Alter, Bildungshintergrund, Herkunftsland und Aufenthaltsdauer in Deutschland äußerst heterogene Zusammensetzung. Die Gruppe des Anfänger-/Aufbaukurses besteht beispielsweise aus bis zu 14 unterschiedlich gebildeten

Teilnehmerinnen zwischen 23 und 36 Jahren, die aus insgesamt sieben verschiedenen Herkunftsländern stammen und zwischen einer Woche und 15 Jahren in Deutschland leben. Die Frauen haben recht unterschiedliche Sprachkompetenzen entwickelt. So wurde eine der Teilnehmerinnen noch parallel zum Unterricht der übrigen Gruppe alphabetisiert. Kursleiterin Sonja Schmitz stellt fest, dass die Spannbreite der Vorkenntnisse der Lernenden in den MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen besonders hoch ist: „Da gibt es dann wirklich Null-Anfänger wie Sesen, die vor einer Woche nach Deutschland kam [...] und andere, die 15 Jahre hier sind und einen riesengroßen Wortschatz besitzen. [...] Die grammatischen Strukturen sind nicht da, aber eben die Wörter“ (mm 4, 6). In ihrem Fortgeschrittenenkurs schätzt Gerlinde Stein die Teilnehmerinnen ähnlich ein: „Dieser rein kommunikative Ansatz, dass man da über dies und das redet und plaudern kann, das können die Frauen“ (mm 13, 6 f.). Eine Sprechkompetenz, die zur einfachen Verständigung ausreicht, haben die Frauen meist selbstständig aufgebaut. Ihr Ziel ist es, laut Kursleiterin, nun jene grammatischen Strukturen zu verbessern, die sie vor dem Besuch eines Sprachkurses nur unsystematisch gelernt haben. Zudem gab es auch in diesem Kurs mehrere Teilnehmerinnen, welche die lateinische Schrift erst in dem vorangegangenen Anfänger-/Aufbaukurs erlernt hatten und nun ihre Lese- und Schreibfertigkeiten weiter ausbauten. Größere Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe versuchen die drei Kursleiterinnen mittels Binnendifferenzierung auszugleichen, zum Beispiel indem bei schriftlichen Übungen unterschiedliche Aufgaben vergeben werden oder individuell Hilfestellung geleistet wird.

Die Kursleiterinnen an Main- und Goetheschule verwenden zwei verschiedene Lehrwerkreihen, die beide im Hinblick auf die Vorkenntnisse der Teilnehmerinnen auf die Niveaus der „elementaren Sprachverwendung“ (A1 und A2) nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ausgerichtet sind.⁴⁹ In allen drei Kursen folgt der Unterricht gewöhnlich den in den Kursbüchern vorgegebenen Lektionen. Für ihre Arbeit sind das Kursbuch sowie das zugehörige Arbeitsheft für Ellen Fechner wichtige, jedoch nicht alleinige Bestandteile:

Ich finde es sehr hilfreich, dass wir in beiden Kursen ein Lehrbuch haben als roten Faden. [...] Dadurch, dass als Erwartungshaltung nachher nicht das Zertifikat oder eine andere Prüfung steht, haben wir auch nicht den Erfolgsdruck, sondern wir im Kolleginenteam sind uns eben einig, dass wir den Teilnehmerinnen alltagspraktische Dinge an die Hand geben wollen, als Rüstzeug und finden es eben dann wichtiger Schulthemen oder Alltagsthemen zu besprechen (mm 6, 5).

⁴⁹ An der Mainschule wurden im Anfänger-, Aufbau- und Fortgeschrittenenkurs die aufeinander aufbauenden Bände des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch“ (Krüger/Merkelbach 2003a, 2003b und 2003c) verwendet. Der Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule verwendete „Schritte“ (Bovermann et al. 2004).

Hier kommen erneut die MAMA LERNT DEUTSCH-spezifischen Inhalte ins Spiel, die neben dem Ausbau der Sprachkompetenz eine Integrationshilfe für die Mütter darstellen soll.⁵⁰ Daher lassen die Kursleiterinnen in allen drei Kursen Raum für spontane Thematisierungen, Diskussionen oder Exkurse, die sie anhand der Fragen oder sonstigen Redebeiträge der Teilnehmerinnen sowie der Vorschläge aus dem schulischen Umfeld aufgreifen.

Vergleicht man die Unterrichtsabläufe in allen drei Kursen, wie ich sie während meiner teilnehmenden Beobachtung protokolliert habe, fallen nur wenige Unterschiede in der Vorgehensweise der Kursleiterinnen auf. Besonders in der Strukturierung des Unterrichts gibt es viele Gemeinsamkeiten. Alle Kursvormittage sind durch eine 15-minütige Pause in zwei Hälften geteilt. Eine gemeinsame Kontrolle der Hausaufgaben findet in den drei Kursen meist als Teil der Lernstoff-Wiederholung in der ersten Unterrichtshälfte statt. Im Unterricht wechseln die Sprachlehrerinnen in der Regel mündliche Übungen und Hörverständnisaufgaben mit schriftlichen Übungen oder Aufgaben zum Leseverständnis ab, so dass ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen rezeptiven, reproduktiven und produktiven Tätigkeiten der Teilnehmerinnen entsteht (vgl. Meyer 2005, 63 f.). Mündliche Übungen werden oft in Dialog-Form oder als interaktive Spiele durchgeführt. Über diese Arbeitsweise im Unterricht des Anfänger-/Aufbaukurses berichtet Ellen Fechner:

Wir arbeiten sehr viel mündlich in diesem Kurs und arbeiten dann eben mit festen Formulierungen, die immer wieder wiederholt werden und so eingeübt werden. [...] Die meisten [Teilnehmerinnen] sind eben wirklich ziemlich ungebildet oder gehören zu den bildungsfernen Schichten. Denen hilft das nichts, wenn ich denen erkläre: ‚Dativ, dritte Person Plural, dieses, jenes, welches...‘ Das verwirrt die nur und schüchtert die ein und dann schalten die ab. Aber wenn ich ihnen als Satz gebe: ‚Ich kaufe mir einen grünen Pullover. Was kaufst du dir?‘, dann kann man das auf diese Art und Weise üben (mm 6, 9).

Die Kursleiterin geht aus ihrer Erfahrung heraus davon aus, dass viele der Teilnehmerinnen aufgrund ihres als gering eingeschätzten Bildungshintergrunds keinen ausschließlich abstrakten Spracherwerb bewältigen können. Durch die wiederholte mündliche Reproduktion der grammatischen Strukturen in alltagsnahen Sätzen sollen sie diese vielmehr üben und verinnerlichen. „Spiele sind dazu da um Gelerntes zu wiederholen oder um mal aufzulockern“ (mm 4, 10 f.), ergänzt auch ihre Kollegin Sonja Schmitz in diesem Sinn. Einer von vielen möglichen Ausschnitten aus meinen Beobachtungsprotokollen des Anfängerkurses an der Mainschule soll als Beispiel dienen:

Nach der Pause machen wir ein Kettenspiel zum Thema Picknick: „Was bringst du mit?“ – „Ich bringe einen Kuchen mit“, usw. Mit dieser Gedächtnisübung soll auch der Akkusativ geübt werden, sagt Ellen und schlägt den Frauen vor, das auch mal beim Zähneputzen oder Staubsaugen zu probieren (9, 4).

⁵⁰ Konkrete Beispiele hierzu führe ich im nächsten Kapitel auf.

Über die mündliche Grammatik-Übung im Unterricht hinaus, zeigt die Kursleiterin den Teilnehmerinnen mit dem Spiel eine Möglichkeit auf, Lernen auch in ihren übrigen Alltag zu integrieren. Ein anderes Beispiel aus dem Anfängerkurs zeigt, wie wichtige Vokabeln auf spielerische Art und Weise eingepägt werden sollen:

Zur Verinnerlichung der neun Wechselpräpositionen veranstaltet Ellen ihre so genannte Präpositionsgymnastik. Alle Teilnehmerinnen stehen an ihren Plätzen und beeilen sich den Handzeichen von Ellen zu folgen: „In, an, auf, unter, über, zwischen, neben, vor, hinter“. Danach schreibt Ellen sie an die Tafel und lässt die Übung unter der Leitung von Selime und dann Elif wiederholen (24, 4).

Ähnlich einer Gymnastikübung wird jedem Wort die entsprechende Bewegung zugeordnet und so die Bedeutung gemerkt. Spiele werden in den untersuchten MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen nicht nur genutzt um Vokabeln und grammatische Strukturen zu trainieren sowie um Abwechslung zwischen schriftpraktischen Übungen zu schaffen. In gelenkten oder freien Rollenspielen werden auch konkrete Alltagsszenen nachgespielt, um den Teilnehmerinnen sprachliche Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und ihre Sprachkompetenz situativ auszubauen. Gerlinde Stein hat die Methode des freien Rollenspiels – das heißt es gibt keine präzisen Handlungsvorgaben, sondern die Akteure erarbeiten sich ihre Rolle eigenständig und kreativ (vgl. Meyer 2005, 357) – während meiner einmonatigen teilnehmenden Beobachtung in ihrem Kurs mehrmals eingesetzt. Zum Beispiel wurde der Umtausch eines defekten Toasters in einem Geschäft oder ein Telefongespräch mit der Mitarbeiterin eines Kundendienstes nachgestellt. In einem anderen Rollenspiel griff Kursleiterin Stein die Umtausch-Geschichte einer Teilnehmerin auf, die diese als Reaktion auf die Übungen im Unterricht erzählt hatte. Im folgenden Beispiel, welches ich im Unterrichtsprotokoll festgehalten habe, hat der Ehemann der Teilnehmerin als Filialleiter eines Supermarkts mit einem Kunden zu tun, der einen eine Woche zuvor gekauften Käse zurückbringen möchte:

Der Käse wäre kaputt, meint eine Teilnehmerin. „Wie heißt das?“, fragt Frau Stein, „Schimmel. Der Käse ist verschimmelt. Was kam dann?“ Die Kursleiterin fordert die Teilnehmerinnen auf, die Umtauschszene nachzuspielen und bestimmt Filialleiter, Kunde und Polizist. Frau Stein greift ein, als der Kunde unberechtigt beinah seinen Käse umgetauscht bekommt und hilft mit den richtigen Formulierungen zum Nein-Sagen: „Sie müssen das akzeptieren“ (33, 2).

Anstelle einer erfundenen Situation nimmt die Kursleiterin die Geschichte aus dem Leben der Teilnehmerin zum Anlass für das Rollenspiel. Am Beispiel ist gut zu erkennen, wie der Wortschatz der Teilnehmerinnen mit treffenderen Bezeichnungen der Aussagen ergänzt wird und wie die Unkenntnis bestimmter Redewendungen auch den Ausgang einer solchen Szene beeinflussen kann – dagegen zeigt die Kursleiterin alternative Antwortmöglichkeiten auf. So sollen die Frauen in derartigen Gesprächssituationen an Sicherheit gewinnen und mit der verbesserten Sprachkompetenz ihren alltäglichen

Handlungsspielraum erweitern. Gerlinde Stein betont hinsichtlich dieser Unterrichtsmethode jedoch auch, dass der Realitätsbezug der Rollenspiele für die Teilnehmerinnen mitgedacht werden muss:

Also ich finde sehr schön in Rollenspielen was einzuüben. Ob das jetzt ein Arztbesuch ist – also eben diese Dinge, [...] wo die Frauen überhaupt Deutsch brauchen. Früher haben wir ewig einkaufen geübt, bis wir dann endlich mal gemerkt haben, dass sie beim Einkaufen ganz wenig Deutsch brauchen. Als ich nämlich mal selbst mit ihnen auf den Markt gegangen bin, da sind alle türkischen Frauen zum türkischen Stand gegangen und da habe ich dann gesehen wie viel Deutsch die dann da gebraucht haben [lacht]. Oder bei Aldi oder Lidl. Natürlich kann man das trotzdem üben, aber manchmal muss man sich auch Gedanken über die Realität machen, das ist gar nicht immer so präsent (mm 13, 10).

Im Prinzip bedeutet dies, dass Kursleiterinnen offen gegenüber den Sprachkompetenzen ihrer Teilnehmerinnen sein sollten sowie im Einzelfall erkennen und abwägen müssen, welche sprachlichen Hilfestellungen angebracht sind. Dazu leisten die Kursleiterinnen allgemein ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, auch um die Wahrnehmungssituation der Lernenden im Unterricht nachzuvollziehen. Eine meiner Beobachtungen im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule während einer Hörverständnis-Übung soll das verdeutlichen:

Die Teilnehmerinnen sollen Daten und Festtage verstehen und zuordnen können, zum Beispiel den Hochzeitstag oder die Urlaubswoche. Das Hörspiel wird ein zweites Mal gehört und Frau Stein erklärt nebenbei unklare Ausdrücke. Dabei muss sie sich in das Hörverständnis ihrer Teilnehmerinnen hineinversetzen können, fällt mir auf. Worte, die vielleicht für unsere Ohren selbstverständlich sind, aber für Sprachenlerner eben nicht und auch nicht nachgeschlagen werden können, wie im Satz „Schalke spielt gegen Herta“, [werden von der Kursleiterin erkannt] (36, 4).

Außerdem stellen die Sprachlehrerinnen in der Erarbeitung von neuen Vokabeln kontextuelle Bezüge bereit, um den Teilnehmerinnen das Verständnis über die Bedeutung des Wortes – das im Wörterbuch nachgeschlagen werden kann – hinaus, zu erleichtern. Diese alltägliche Übersetzungsarbeit zeigt sich im folgenden kurzen Beispiel aus einem Unterrichtsprotokoll, als im Anfängerkurs an der Mainschule der Imperativ geübt wurde: *Mit alltagsnahen Ausrufen wie „Sei vorsichtig!“, „Seid still!“, „Geh nach Hause!“ oder „Vergiss deinen Turnbeutel nicht!“, die Ellen im Kontext der Kindererziehung erläutert, wissen alle etwas anzufangen (9, 5).* Kursleiterin Ellen Fechner erklärt den Aufforderungscharakter dieser grammatischen Kategorie des Verbs anhand von Beispielsätzen, wie Mütter sie oft ihren Kindern zurufen und erzeugt damit vielfach Verständnis in der Teilnehmerinnengruppe.

Unterschiedlich sind die Einstiege in den Unterricht, wie sie die verschiedenen Kursleiterinnen wählen. Die Kursleiterin des Anfänger-/Aufbaukurses und des Fortgeschrittenenkurses an der Mainschule, Ellen Fechner, beginnt den Unterricht meist mit einer mündlichen Wiederholungsübung in einem Stuhlkreis außerhalb der sonstigen Sitzordnung an den u-förmig aufgestellten Schulbänken. Ihre Kollegin Sonja Schmitz hat

keinen festgelegten Unterrichtsbeginn, gelegentlich geschieht der Einstieg über eine freie Gesprächsrunde in der die Teilnehmerinnen erzählen wie es ihnen geht oder wie sie das Wochenende verlebt haben. Bei Gerlinde Stein, der Kursleiterin des Fortgeschrittenenkurses an der Goetheschule, beginnt der Unterricht in der Regel mit einer kurzen Syntax-Übung. Der „Wortsalat“ – das heißt durcheinander geratene Teile eines Satzes – wird bereits vor Unterrichtsbeginn von der Kursleiterin an die Tafel geschrieben, so dass die nacheinander eintreffenden Teilnehmerinnen sich bis zum Anfang der Stunde damit beschäftigen können die richtige Reihenfolge wiederherzustellen.

In ihrer generellen Herangehensweise unterscheiden sich die Kursleiterinnen also bis auf den Unterrichtseinstieg kaum voneinander. In allen Kursen wird mit einem Standard-DaF-Lehrwerk gearbeitet. Mündliche Übungen und Spiele werden zur Ergänzung, Wiederholung und Auflockerung in den Unterrichtsablauf eingebracht. Freie und gelenkte Rollenspiele sind insbesondere im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule eine gern verwendete Methode von Kursleiterin Gerlinde Stein. Besondere Fähigkeiten wie sprachliches Einfühlungsvermögen und alltagsbezogene Kontextualisierung, durch die sich die drei Kursleiterinnen in ihrer Arbeit in den MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen auszeichnen, habe ich außerdem an dieser Stelle versucht zu skizzieren.

„Themen, die ihrer Lebenswelt entsprechen“ – Programmspezifische Elemente im Kursunterricht

Der Einbezug von Themen, die über das inhaltliche Spektrum von regulären DaF-Anfänger-Sprachkursen hinausreichen, ist ein Spezifikum von MAMA LERNT DEUTSCH. Die im Curriculum vorgeschlagenen Themen wie „Schulalltag“, „Familienleben“ oder „Gesundheit“ (AmKA 2003a, 13 ff.) sind jedoch eher allgemein formuliert und so wird es den Kursleiterinnen und ihrer Einschätzung der Kursgruppe überlassen, welche und wie solche Themen im Unterricht behandelt werden. Außerdem ist der inhaltliche Einfluss durch Personal der pädagogischen Einrichtung, in der die Kurse stattfinden, ebenfalls maßgeblich für die Themenwahl (vgl. Kapitel 4.2). Die Kursleiterin der beiden Kurse an der Mainschule, Ellen Fechner, betrachtet es als notwendigen Schritt die Mütterkurse nicht nur räumlich, sondern auch inhaltlich in den Schulzusammenhang einzubetten:

Der Sinn [der Kurse] liegt für mich nicht allein in der Sprachvermittlung, sondern eben auch zu vermitteln wie funktioniert Familienleben in Deutschland. Die [Kurse] finden meistens an Schulen statt oder KiTas [...]. Da ist es, find ich, aber auch wichtig auf bestimmte Dinge hinzuweisen: Dass es wichtig ist, an Elternabenden teilzunehmen, dass man sich erkundigt, was die Kinder in der Schule machen, wie wichtig Lesen ist, etc. (mm 6, 3).

Was genau mit dem Begriff „Familienleben“ gemeint ist und vermittelt werden soll, wird hier nicht erläutert. Auf jeden Fall verknüpft Fechner ihn eng mit dem Alltag in Kindertagesstätten und Schulen. Dass die Teilnehmerinnen diesen wiederum besser bewältigen können, ist ein Ziel des Programms, das von den Kursleiterinnen mit dahingehenden Informationen und Kursthemen verfolgt wird. Ihre Kollegin Sonja Schmitz stellt daher im Interview als Zweck der MAMA-Kurse auch folgendes heraus:

Ich denke mal, die Frauen sollen an die Schule gebunden werden, die Schule kennen lernen und auch die Lehrer – eben den Umgang. [...] Sie sollen wissen, dass es eine Bibliothek gibt für die Kinder, dass es Mittagessen für die Kinder gibt, dass sie auch die Angebote, die die Schule anbietet, nutzen. [...] Wenn sie mit der Schule nicht in Kontakt stehen, dann wissen sie das gar nicht, kommen sie nicht an diese Informationen ran, weil sie dann nur, wie sagt man, in ihrer Familie bleiben, ihrem kulturellen Verbund. Nur das einfach auch ein bisschen öffnen (mm 4, 9).

Einerseits verweist Schmitz damit auf die Teilhabemöglichkeiten im Schulzusammenhang, welche migrantischen Müttern durch fehlende Sprachkenntnisse entgehen. Dem soll durch die Sprachvermittlung, aber eben auch durch eine Thematisierung von schulischen Angeboten entgegengewirkt werden. Andererseits schließt die Kursleiterin aufgrund der Sprachkompetenzen der Teilnehmerinnen und dem dadurch erschwerten Austausch zwischen Familie und Schule darauf, dass sich die Mütter generell in einen in sich geschlossenen „kulturellen Verbund“ zurückziehen. Auch hier erfolgt, obwohl vorrangig strukturelle Teilhabemöglichkeiten und dementsprechende Ursachen betont werden, eine kulturelle Zuschreibung, wie sie auch schon im Migrant*innenbild einiger institutionell Beteiligter sichtbar geworden ist (vgl. Kapitel 4.1).

Die Umsetzung der programmspezifischen Themen im Unterricht, wie ich sie während meiner Feldforschung beobachten konnte, erfolgte entweder im Rahmen von thematisch nahe liegenden Lektionen, als gesonderter Unterrichtsgegenstand (zum Beispiel auf Vorschläge aus dem schulischen Umfeld, wie beispielsweise die gewünschte Besprechung des Nachmittagsprogramms der Mainschule – siehe Kapitel 4.2) oder als spontane Thematisierung im Unterricht. Letztere kommen in allen drei Kursen am häufigsten vor. Ein Protokollauschnitt aus dem Anfängerkurs an der Mainschule soll darlegen, wie dies zustande kommen kann:

Der Unterricht beginnt mit einem Stuhlkreis zu den Verben „treffen“ und „sehen“, bei denen es einen Vokalwechsel in der Konjugation gibt. Das üben wir im Frage-Antwort Spiel, zum Beispiel: „Siehst du Mohammed?“ – „Ja, ich sehe ihn am Samstag“. [...] Ruken ist wieder an der Reihe und macht auf Türkisch einen Witz, als sie „am Samstag“ in einer Antwort benutzt, denn „am“ ist das türkische Wort für „Scheide“. Ellen fordert Ruken auf, den anderen zu übersetzen, damit auch sie den Witz verstehen können und nutzt den Zwischenfall um die weiblichen und männlichen Geschlechtsteile zu benennen sowie an die Tafel zu schreiben. Ellen fragt nach dem Wort für das männliche Geschlechtsteil und ein paar Frauen kichern. Aliye antwortet nach einem zögerlichen Moment mit gefalteten Händen und gesenktem Kopf mit Blickkontakt zum Fußboden. [...] Ellen macht klar, dass „Scheide“ kein „schlimmes Wort“ ist, vielmehr müsse man die korrekten Ausdrücke besonders bei Arztbesuchen kennen: „Schreibt

das bitte nachher ab“. Sumaira meint plötzlich, „am“ würde in ihrer Sprache „Mango“ bedeuten. „So viele Bedeutungen in unterschiedlichen Sprachen für so ein kleines Wort“, sagt Ellen (5, 1 f.).

Die Kursleiterin greift den Witz um das Wort „Scheide“ auf und thematisiert die intimen Körperteile, was einigen der Teilnehmerinnen im ersten Moment offenbar peinlich ist – ihre Körpersprache und das Gelächter sprechen dafür. Ellen Fechner vermittelt der Gruppe, dass es keinen Grund gibt diese Begriffe zu tabuisieren und stellt vielmehr deren genaue Kenntnis als wichtig im Zusammenhang mit der medizinischen Versorgung heraus. Interessant ist auch der abschließende Gedanke einer Teilnehmerin dem Wörtchen „am“, welches diese Thematisierung auslöste, die Bedeutung in der eigenen Muttersprache entgegen zu setzen.⁵¹ Dieser spontan besprochene Unterrichtsgegenstand kann als Teil des Themenbereichs „Gesundheit“ angesehen werden. Thematisierungen innerhalb von Lektionen richten sich nach den Lehrwerken des entsprechenden Kurses. Während meiner ersten teilnehmenden Beobachtung im Fortgeschrittenkurs der Mainschule wurde beispielsweise gerade im Rahmen einer Lehrbuchlektion das Thema „Schulprobleme und Nachhilfe“ durchgenommen (vgl. Krüger/Merkelbach 2003c, 16 f.). Anhand zweier Übungen zum Hörverständnis wurde das Thema eingeführt:

[Die erste Hörverständnisübung] ist ein Dialog zwischen zwei Schülern, Mahmud und Sabrina. Sie unterhalten sich über Fächerprobleme und unbeliebte Lehrer. Auf Ellens Fragen zum Inhalt reagieren die Frauen gut. [...] Direkt im Anschluss an den ersten folgt ein zweiter Dialog zwischen der Mutter von Mahmud und seiner Lehrerin über Nachhilfe. Mahmud hat Probleme im Fach Mathematik, [ausdrücklich] nicht in Deutsch („fehlerfrei“). Seine Mutter antwortet der Lehrerin: „Er ist ja auch hier geboren und hat deutsche Freunde. Mein Mann und ich sprechen zu Hause auch Türkisch und Deutsch“. [...] Außerdem sind Kästchen abgebildet in denen sich Erläuterungen zu Themen wie „Elternsprechtag“ und „Schülerhilfe“ befinden. Das Dialogthema findet regen Zuspruch bei den Frauen. Ellen leitet eine Diskussion ein indem sie fragt: „Was ist ein Elternsprechtag? Wann ist Elternsprechtag in der Mainschule?“ [...] Verschiedene Frauen sprechen über ihre Erfahrungen mit Lehrerbesuchen und Elternsprechstunden. „Wenn die Kinder Scheiße machen...“, meint Nabila. Ellen korrigiert sie und sammelt an der Tafel alternative Ausdrücke dafür, wenn Kinder Probleme machen. [...] Das Thema „Schülerhilfe“ ist im Buch durch verschiedene Anzeigen und Werbung verbildlicht. Die Frauen sollen lernen solche alltagspraktischen und verkürzten Texte zu verstehen, erklärt Ellen. Eine Diskussion über Erreichbarkeit, Qualität und Kosten von verschiedenen Nachhilfeangeboten entsteht und wird durch die Pause unterbrochen (4, 1 f.).

Die den Teilnehmerinnen vorgespielten Dialoge stellen zwei Perspektiven auf das Thema dar, aus Sicht der Schüler sowie der erwachsenen Mutter und Lehrerin. Der Junge Mahmud hat offenbar selbst einen Migrationshintergrund, wie man aus dem arabischen Namen ableiten könnte (vgl. Kohlheim 2003, 229). Im zweiten Dialog bestätigt sich diese Vermutung. Am Gespräch zwischen Mahmuds Mutter und seiner Lehrerin ist interessant, dass die Autoren des Kursbuches auf die weit verbreitete Problematisierung der „Halbsprachigkeit“ von Migrantenkinder verzichten und statt Defiziten in der deutschen

⁵¹ Inwieweit in den Kursen mit den Muttersprachen der Teilnehmerinnen umgegangen wird, erläutere ich im übernächsten Teil dieses Unterkapitels.

Sprache, Mahmuds Schwierigkeiten im Fach Mathematik ansiedeln. Warum Mahmuds Deutsch „fehlerfrei“ ist, erklärt seine Mutter nicht nur der Lehrerin, sondern auch ihren Zuhörerinnen im Fortgeschrittenenkurs. So wird nebenbei vermittelt, dass es wichtig sei sowohl Muttersprache als auch die Zweitsprache zu Hause zu sprechen – wie genau dies umgesetzt wird bleibt offen.⁵² Im Fortgeschrittenenkurs wird das jedoch nicht diskutiert, erst einmal steht die Klärung des Hörverständnisses an. Ellen Fechner bezieht die Thematik anschließend auf den unmittelbaren Hintergrund Mainschule. Die Kursleiterin korrigiert nebenbei den sprachlichen Ausdruck der Aussagen der Teilnehmerinnen und unterstützt sie mit passenden Vokabeln in ihren Redebeiträgen. Dass die Teilnehmerinnen so eifrig mitdiskutieren liegt vermutlich an ihrer Identifikation mit dem Thema „Schulprobleme und Nachhilfe“. Zwei Drittel der Mütter aus dem Fortgeschrittenenkurs haben Kinder im schulfähigen Alter. Darunter befinden sich auch zwei Teilnehmerinnen, Souhaila und Nabila, deren jeweils neunjährige Söhne zu dem Zeitpunkt die Sozialpädagogische Lernhilfegruppe besucht haben, die ich an der Mainschule betreue. Ellen Fechner hatte ich zu Beginn der Feldforschung davon erzählt. Im weiteren Verlauf dieser Unterrichtseinheit verknüpft sie diese Tatsache mit dem Kursthema, wie man im nächsten Abschnitt desselben Beobachtungsprotokolls lesen kann:

Ellen hatte mir in der Pause vorgeschlagen, die verschiedenen Nachhilfeangebote miteinander zu vergleichen, da ich auch Kinder von Frauen aus dem Kurs betreue und sie so auch erfahren, was wir da machen. Anhand eines einfachen Schaubilds an der Tafel stelle ich die verschiedenen Aktivitäten vor und erkläre den Unterschied zu der herkömmlichen, fächerorientierten Nachhilfe. Souhaila und Nabila scheinen zu verstehen. Gerade Souhaila hatte vorher zum Ausdruck gebracht, dass ihr Sohn im Fach Deutsch noch viel mehr lernen müsse und nicht gut wäre. Sie zeigte sich überrascht, als sie die unterschiedliche Ausrichtung von Sozialpädagogischer Lernhilfe und Nachhilfe verstand (4, 3).⁵³

Indem die Kursleiterin mich als „Expertin“ für ein schulisches Angebot im Rahmen der Diskussion um Schülernachhilfe innerhalb einer Lehrbuchlektion heranzieht, stellt sie eine Verbindung zwischen dem Kursthema und der schulischen Einrichtung her, in die der Kurs eingebettet ist. Offensichtlich geht sie damit auch auf das verstärkte Interesse ein, das die Teilnehmerinnen an dem Thema gezeigt haben.

Die speziellen Themenangebote in den MAMA-Kursen beschränken sich nicht allein auf Informationen zum schulischen Umfeld, Kindererziehung und Gesundheit. Gerlinde Stein,

⁵² Der Spracherwerb von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist von vielen verschiedenen Faktoren in deren Umwelt abhängig, die sich gegenseitig beeinflussen – z. B. auch nicht ausschließlich von der in der Familie gesprochenen Sprache. Entscheidend sind laut einem diesbezüglichen Gutachten emotional positiv besetzte Sprachkontakte, „auch der weniger häufig gesprochenen Sprachen“ (Reich/Roth et al. 2002, 16).

⁵³ In dieser Situation fühlte ich mich erst ein wenig überrumpelt von der Kursleiterin, empfand die Idee der Vorstellung der Sozialpädagogischen Lernhilfe aber schon während der Durchführung als sehr sinnvoll. Vor allem war mir im Vorhinein nicht klar gewesen, wie wenig die beiden Mütter darüber wussten. Bis dahin hatte ich ausschließlich mit den Vätern gesprochen, wenn sie – was äußerst selten vorkam – die Jungen am Nachmittag von der Lernhilfe abholten.

die den Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule leitet, stellt gesellschaftliche Orientierung in der Bundesrepublik als wichtiges Wissensgebiet für die Teilnehmerinnen heraus:

Was wir immer wieder feststellen, dass diese Frauen sehr wenig orientiert sind in der Stadt und auch in Deutschland, [...] ganz wenig Wissen haben übers Schulsystem, übers politische System [und] über den Stadtteil also kaum hinauskommen, schon gar nicht alleine [...] – Natürlich [ist das] alles sehr unterschiedlich, weil die Gruppen sehr heterogen sind. Da versuchen wir vor allem die Themen, die ihrer Lebenswelt entsprechen und die möglichst gut die Kinder unterstützen, [zu behandeln] (mm 13, 1 f.).

Die Kursleiterin stellt ein von Teilnehmerin zu Teilnehmerin unterschiedlich großes Wissen in bestimmten gesellschaftlichen und politischen Bereichen fest. Mit Bezug auf gemeinsame lebensweltliche Hintergründe der Teilnehmerinnen versucht sie die ungleichen Wissensbestände auszugleichen. In ihrem Kurs spricht Gerlinde Stein solche Themen oft in der Gesprächsrunde zu Beginn der Unterrichtseinheit an. Bei meinem zweiten Kursbesuch Anfang November 2005 protokollierte ich folgende Situation:

Frau Stein beginnt den Unterricht mit einer Gesprächsrunde. Wie am Montag nimmt sie einen Stuhl und setzt sich in die Mitte der Runde vor ihren Lehrertisch: „Was gibt's Neues? Leben, Liebe, Arbeit?“, fragt sie, aber niemand beginnt etwas zu erzählen. [...] Frau Stein greift ein anderes Gesprächsthema auf und fragt: „Wer ist denn jetzt neuer Bundeskanzler?“ – „Frau Meikel“, sagt Frau Schneider. „Ja Frau Merkel“, Frau Stein stellt fest, dass Angela Merkel erst am 22. November vereidigt wird und dass sie selbst im Moment nichts Genaueres weiß, weil sie gestern Abend zu müde für die Nachrichten halb elf war. Frau Kargar reagiert auf die Erwähnung der Nachrichten und meint plötzlich, dass es gestern um Berlin ging: Drei Autos hätten gebrannt und eine Wohnung. „Wie in Frankreich“, sagt Frau Bakhtar dazu. Frau Stein greift den Faden auf und fragt: „Wer macht das?“ – „Arbeitslose“, kommt es zurück. „Wie alt sind die?“, hakt sie nach und lässt sich nach einigem Hin und Her das Wort „Jugendliche“ an die Tafel schreiben [...]. Diese Jugendlichen seien in Gruppen organisiert, erklärt sie und fragt nach Gründen für deren Verhalten. „Kein Geld“, meinen die Teilnehmerinnen. [...] Zu den Unruhen in den französischen Vorstädten sagt Frau Stein weiter: „Jugendliche haben viel Energie wenn sie keine Arbeit haben. Sie brauchen eine Aufgabe: ‚Ich kann was!‘“, dann fragt sie in die Runde: „Arbeitslose Jugendliche – gibt es das auch in Deutschland?“ Die Frauen nicken und bejahen die Frage. „Ja es gibt viele. Ein Jugendlicher der keine Arbeit hat, ist schon einer zuviel“, bemerkt die Kursleiterin. Sie erzählt, dass es früher viel Arbeit gab in Deutschland, so dass Menschen aus anderen Ländern wie der Türkei, Spanien oder Italien angeworben werden mussten: „Warum? Nach dem Krieg gab es viel Arbeit. Nach dem Krieg gab es nicht mehr viele Männer – Wie ist es in Afghanistan?!“, die Frauen bestätigen diese Vermutung nickend. „In Deutschland hat die Politik Angst, dass es hier genauso wird wie in Frankreich“, sagt Frau Stein. Sie erläutert zwei Hauptziele der Schulpolitik, die der Problemlage entgegen wirken sollen: Einmal, dass jeder Jugendliche mindestens den Hauptschulabschluss machen kann und zweitens, dass sich die Lesefähigkeit und das Leseverständnis bei allen verbessert. Letzteres veranschaulicht sie am Beispiel des Wörterbuchs einer der Teilnehmerinnen: Sie selbst könne die Schrift auch lesen, aber noch nicht verstehen. „Junge Menschen sind die Erwachsenen von Morgen. Sie müssen jetzt gut lernen und verstehen, sonst geht alles kaputt“, führt Frau Stein schließlich aus (30, 1 f.).

Dieses recht ausführliche Beispiel veranschaulicht gleich mehrere Aspekte der Vorgehensweise der Kursleiterin. Als der gewohnte Sprech Anlass bei dem die Teilnehmerinnen über sich sprechen, keine Äußerungen hervorruft, stellt Gerlinde Stein ein aktuelles politisches Ereignis zur Diskussion, die Wahl von Angela Merkel zur Bundeskanzlerin. Das Interesse der Gruppe richtet sich jedoch auf ein anderes Thema, die Unruhen in den französischen Banlieues und ihre Auswirkungen auf deutsche Städte, worüber in den Nachrichten vom Vortag berichtet wurde. In einer Art Frage-Antwort-Spiel

ergründet die Kursleiterin das Verständnis der Teilnehmerinnen und lenkt so die weitere Diskussion. Dabei baut sie eigene Standpunkte mit ein, stellt die französische Situation der in Deutschland gegenüber und mit einem Verweis auf die durch die Anwerbeabkommen der Nachkriegszeit geprägte Migrationsgeschichte Deutschlands versucht sie zudem noch einen historischen Vergleich zur heutigen Situation auf dem Arbeitsmarkt. Schließlich sensibilisiert sie die Teilnehmerinnen auf schulpolitische Themen und betont letztendlich noch einmal den Wert der schulischen Ausbildung von Kindern. Offenbar bewusst vermeidet Gerlinde Stein den Einbezug kultureller Begründungen für das Verhalten der französischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wie es teilweise in den Medien problematisiert wurde.

Aber auch im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule bindet die Kursleiterin thematische Bezüge zum schulischen Hintergrund in die Gesprächsrunde ein, wie dieses Beispiel aus dem Protokoll des darauf folgenden Kursvormittags zeigt:

[Frau Stein] nimmt den Beginn der Vorlaufklasse im Nachbarklassenzimmer als Gesprächsanlass auf und fragt in die Runde der Teilnehmerinnen: „Was ist nebenan los?“. Frau Quadami sagt nach einigen Überlegungen der anderen: „Vorklasse“. Frau Stein bejaht und fährt fort: „Warum denn schon so früh? Die sind doch noch so klein?“, und erklärt weiter: „Die Anmeldungen für das erste Schuljahr sind jetzt schon im November, früher war das kurz vor den Sommerferien. Warum?“. Keine der Frauen kann eine genaue Aussage machen. Frau Stein erklärt, dass die Vorlaufklasse Kindern helfen soll. Bei der Anmeldung würde ein Test gemacht und danach entscheide sich ob das Kind bereit für die erste Klasse ist. „Die erste Klasse ist das Erdgeschoss und wenn das nicht gut ist, wie kann man dann das Haus weiter bauen?“, fragt Frau Stein. Durch den Vorlaufkurs würden die Kinder zum Beispiel auch besser Deutsch lernen, aber nicht nur Sprechen sondern auch Malen und Schneiden. Diese Fertigkeiten würden sie eigentlich schon im Kindergarten lernen, aber im Kindergarten gäbe es viele Kinder. Das Wort „Erzieherin“ wird von der Kursleiterin herausgenommen und Frau Kargar soll es an die Tafel schreiben. „Ich sehe schon, Sie haben es nur gehört bis jetzt“, stellt Frau Stein fest [...]. Der Rest der Wortfamilie soll herausgefunden werden (31, 2).

Diesmal ist ein in unmittelbarer Nähe stattfindendes Ereignis in der Schule der Grund für die Thematisierung im Unterricht. Die Kursleiterin ergründet mit ihren Fragen das Wissen der Teilnehmerinnen zum Vorgang der Schulanmeldung sowie zur Bedeutung der Vorlaufkurse und klärt anschließend aus ihrer Sicht darüber auf. Ihre zwischendurch eingeworfenen Fragen sollen womöglich aktivierend auf die Denkprozesse der Teilnehmerinnen wirken und die Kursleiterin versucht so den eigenen Monolog zu vermeiden. Abgesehen von der Information zum Schulwesen werden in der Auseinandersetzung mit den Themen neue Vokabeln systematisch erschlossen.

Die Beispiele aus dem Unterricht der verschiedenen MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse haben gezeigt, wie die Kursleiterinnen versuchen ihnen wichtig erscheinende Themen im Rahmen der im Curriculum formulierten Schwerpunkte in den fortlaufenden Kurs einzubauen. Dabei greifen sie oft spontan von den Teilnehmerinnen geäußerte Fragen und

Interessen auf. Zudem werden diesbezügliche Inhalte aus den Lehrwerken angesprochen sowie inhaltliche Vorschläge aus dem schulischen Umfeld berücksichtigt.

„Theoretisch hoch bewertet“ – Das Beispiel einer Exkursion an der Goetheschule

Die unter dem Begriff „Exkursion“ bekannte methodische Erweiterung des Curriculums, bei der die im Themenspektrum von MAMA LERNT DEUTSCH vermittelten Inhalte zu Schule, Erziehung, Gesundheit etc. praxisnah dargestellt werden sollen, hat auch Eingang in die Kurse an Main- und Goetheschule gefunden. An der Mainschule wurde beispielsweise mit einer früheren Kursgruppe eine Exkursion in die Stadtteilbibliothek unternommen, bei der die Teilnehmerinnen sich über dieses Angebot an Ort und Stelle informieren konnten. Während meiner Feldforschung im Anfänger-/Aufbaukurs und Fortgeschrittenenkurs an dieser Schule wurde freilich keine weitere Unternehmung dieser Art geplant oder durchgeführt. Dagegen hörte ich von Kursleiterin Gerlinde Stein im Interview, dass sie im Fortgeschrittenenkurs der Goetheschule regelmäßig Exkursionen in den Unterricht integriert: „Ich hab im letzten Kurs immer pro Kapitel auch eine Exkursion gemacht. [...] Zum Thema ‚Gesundheit‘ habe ich die Zahnärztin eingeladen, zum Thema ‚Verkehr‘ einen Polizisten, zum Thema ‚Ämter‘ haben wir das Amt für multikulturelle Angelegenheiten besucht“ (mm 13, 7). Sie stellt auch fest, dass besonders die Besuche der Experten beliebt bei den Kursteilnehmerinnen wären, da sie sich durch deren Anwesenheit und Interesse geehrt fühlten. Auf der anderen Seite beobachtet Kursleiterin Gerlinde Stein in ihrer im Rahmen der Besuche eher zurückgenommenen Position, wie die eingeladenen Referenten selbst reagieren:

Die [Experten] die hierher kommen, die finden das auch immer ganz toll. Also da gibt es auch diesen Helfer-Habitus: ‚Ah toll, jetzt kann ich diesen armen, interessanten oder exotischen Frauen was beibringen [...]‘. Jeder sieht ein, das ist eine gute Sache – MAMA LERNT DEUTSCH. Und die sind mit so einem Enthusiasmus hier und die machen das so schön. Also diese Zahnärztin, die hatte Gebisse dabei und hat dann erklärt warum Nuckelflasche stundenlang, den ganzen Tag im Mund ganz schlecht ist und hatte Horrorbilder an der Wand und hat Zahnbürsten verschenkt. Das ist einfach noch mal eine andere Person die vorne steht. Also das kommt sehr gut an, auch wenn nicht alles verstanden wird. Und das, finde ich, ist überhaupt kein Problem (mm 13, 8).

In der Betrachtungsweise der Kursleiterin wird meines Erachtens noch einmal der interaktive Charakter dieser Exkursionen hervorgehoben. Auch die Sachexperten bringen eigene Vorstellungen über die Migranten mit in die Kurse. In ihrem Verhalten gegenüber den Teilnehmerinnen werden bestimmte Ansichten deutlich, zum Beispiel nennt Gerlinde Stein hier exemplarisch einen „Helfer-Habitus“ und grenzt sich damit selbst davon ab. Weiterhin zeigt ihr Beispiel vom Besuch der Schulzahnärztin anschaulich wie so eine Exkursion gestaltet sein kann. Die Kursleiterin findet es dabei weder problematisch, dass

die Teilnehmerinnen nicht jedes Detail verstehen, noch dass die meisten der eingeladenen Experten über keine Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache verfügen: „Allein die Tatsache, dass jemand in der Funktion hier her kommt und dass auch Dinge, die den Kindern erklärt werden den Müttern erklärt werden. Das ist wirklich so etwas von sinnvoll“ (ebd.), begründet Gerlinde Stein ihre Meinung im Interview.

Gegen Ende meiner teilnehmenden Beobachtung wurde in ihrem Fortgeschrittenenkurs eine neue Exkursion geplant. In diesem Fall bezog Gerlinde Stein die Vorschläge der Teilnehmerinnen mit ein, wie der folgende Ausschnitt aus dem Unterrichtsprotokoll zeigt:

Die Kursleiterin sammelt Ideen. Frau Krause schlägt vor, Geschäfte zu besuchen. Frau Schneider möchte dem Schulunterricht beiwohnen. Frau Chorasán schlägt das Goethehaus vor. Frau Kargar denkt eher an einen Arzt, Frauen- oder Kinderarzt. Frau Schneider fällt noch die Kirche ein. Frau Paswan möchte am Main spazieren gehen oder auch in den Kindergarten oder Schulunterricht. Frau Rigestan erzählt, dass sie den Römer schon mit ihrem Mann gesehen hat, lieber würde sie den Kindergarten, die Schule oder eine Bücherei anschauen (34, 3).

Unter den Anregungen der Teilnehmerinnen befinden sich sowohl Sehenswürdigkeiten als auch Orte des täglichen Lebens wie Schule, Kindergarten, Geschäfte und Arztpraxen. Die Frauen beziehen sich untereinander auf vorangegangene Vorschläge. Jamila Schneider und Nazanin Rigestan sind Mütter von Kleinkindern. Beide interessieren sich für die Vorgänge in Institutionen, denen sie ihre Kinder in Zukunft anvertrauen werden.⁵⁴ Auch Sita Paswan, die noch frisch verheiratet und kinderlos ist, geht auf diesen Vorschlag ein. Damit ist eine Mehrheit der Teilnehmerinnen, die sich zur Exkursion geäußert haben, für den Besuch eines Kindergartens oder der Schule. Die Kursleiterin Frau Stein greift die Idee des Unterrichtsbesuchs auf und nutzt die Kurspause um die Umsetzung mit der Schulleiterin Kerstin Bregl zu besprechen. Diese hätte „erst mal keine Bedenken, Einzelheiten müsse man mit den betreffenden Lehrern absprechen“ (34, 4), protokolliere ich das vorläufige Ergebnis, welches die Kursleiterin den Teilnehmerinnen nach der Pause verkündet. Gerlinde Stein selbst „freut sich über das Interesse der Teilnehmerinnen am Schulalltag und meint, auf die Idee wäre sie selber nicht gekommen, aber es würde eigentlich nahe liegen“ (ebd.). In der Tat ist diese von den Teilnehmerinnen vorgeschlagene Verknüpfung sehr im Sinne des Konzepts von MAMA LERNT DEUTSCH. Auch im Curriculum werden geleitete Schulbegehungen oder gemeinsame Bastelstunden als Beispiele dafür aufgeführt, wie die Teilnehmerinnen des Mütter-Kurses an die jeweilige Schule herangeführt werden können (vgl. AmkA 2003a, 23). Dass sich einige der Frauen auch für die Unterrichtsweise der Lehrer und Lehrerinnen interessieren – gerade wo diese oftmals voraussetzen, dass die

⁵⁴ Während Jamila Schneiders dreijähriger Sohn bereits den Kindergarten besucht, betreut Nazanin Rigestan ihren Einjährigen noch zu Hause bzw. er besucht die Kinderbetreuung des MAMA LERNT DEUTSCH-Kurses. Wenn ihr Sohn drei Jahre alt ist, kommt auch er in den Kindergarten, erzählt Frau Rigestan im Interview (vgl. mm 14, 2).

migrantischen Eltern völlig andere Schulerfahrungen gesammelt haben – und ihnen dahingehende Einblicke zu ermöglichen, kommt dem Ziel des Programms entgegen, die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule zu stärken, gleichwohl eine „Erziehungspartnerschaft“ aufzubauen, wie sie auch Schulleiterin Kerstin Bregl zuvor im Interview hervorgehoben hatte. Am übernächsten Kursvormittag sind die Bedingungen für die Exkursion in den Schulunterricht, wie sie ab der folgenden Woche stattfinden soll, ausgehandelt:

Nach der Pause gibt Frau Stein bekannt, dass sie den von den Frauen gewünschten Unterrichtsbesuch organisiert hat. Abwechselnd könnten nun Frauen in kleinen Gruppen an jeweils drei Unterrichtsstunden bei Frau Bregl und einer anderen Lehrerin teilnehmen. Frau Stein fragt nach den ersten Freiwilligen, die am Montag den Grundschulunterricht besuchen wollen. Spontan melden sich Frau Schneider und Frau Abdali, etwas zögerlicher kommt die Meldung dann von Frau Bakhtar. Frau Stein betont, dass es nicht selbstverständlich sei, dass Lehrer Eltern in ihren Unterricht einbeziehen. Viele Lehrer würden das nicht mögen. Sie erklärt den Frauen, dass sie leise sein müssten, den Unterricht nicht stören und nur dann Initiative bei den Kindern ergreifen dürften, wenn Frau Bregl sie darum bitten würde (36, 4).

Die Exkursion wird in mehrere Unterrichtsbesuche von verschiedenen kleineren Teilnehmerinnengruppen eingeteilt. Frau Stein hebt die Besonderheit dieser Möglichkeit am Schulunterricht teilzunehmen hervor und gibt den Teilnehmerinnen Verhaltensregeln mit auf den Weg. Die Unterrichtsbesuche wurden in den Monat nach meiner teilnehmenden Beobachtung gelegt. Trotzdem konnte ich mir einen allgemeinen Eindruck über den ersten Unterrichtsbesuch verschaffen, da ich an jenem Montag für die Fortsetzung eines Interviews noch einmal an die Goetheschule kam und nach Kursende eine der Frauen, die daran teilgenommen hatten sowie die Kursleiterin Gerlinde Stein kurz dazu befragen konnte. Im Feldtagebuch notierte ich:

Frau Abdali wirkt wenig begeistert als ich sie nach dem Unterrichtsbesuch frage. Die Kinder wären laut gewesen und hätten nicht auf Frau Bregl gehört, zum Beispiel als ein Kind aufgefordert wurde einen Kaugummi raus zu nehmen. Später frage ich Frau Stein nach der Exkursion und die meint, die Disziplin in Frau Bregls Klasse wäre wohl schlecht bewertet worden. Als sie heute früh Frau Bregl auf den Unterrichtsbesuch der Mütter in ihrer Klasse angesprochen hatte, wusste die schon fast nicht mehr, dass einer geplant war. Wie Frau Bregl den anschließenden Besuch empfunden hätte, fände sie auch „interessant“. Die Elternarbeit wäre theoretisch hoch bewertet, aber wenn tatsächlich Eltern rein wollten, dann würde das auch nicht so gern gesehen. Wenn aber keiner käme, dann würde das auch angekreidet, meint Frau Stein (Eintrag vom 5.12.05).

Die Teilnehmerin Simin Abdali, die selbst Grundschullehrerin in Afghanistan vor der Regierung der radikal-islamischen Taliban war, gab einen recht kritischen Kommentar zu den besuchten Unterrichtsstunden ab.⁵⁵ Aufschlussreich ist jedoch vielmehr die Feststellung der Kursleiterin, dass der Schulleiterin der vereinbarte Unterrichtsbesuch beinahe entfallen wäre. In die allgemein formulierten Andeutungen von Gerlinde Stein zur Bewertung der Elternarbeit in Theorie und Praxis fließen vermutlich nicht nur der Vorfall

⁵⁵ Die auslösenden Faktoren kann ich an dieser Stelle natürlich nicht nachvollziehen und mangels eigener teilnehmender Beobachtung steht mir eine Bewertung dazu nicht an.

an diesem Tag, sondern auch weitere Erfahrungen in der Arbeit an Schulen mit ein. Während die Kursleiterin bisherige Exkursionen der Kursgruppe als auch Besuche von Sachexperten als erfolgreich und bedeutungsvoll dargestellt hat, gelingt dies für die erste Exkursion einiger Teilnehmerinnen innerhalb der Schule ausgerechnet nicht so überzeugend.

„Anladinizmi?“ – Die Rolle der Muttersprachen der Teilnehmerinnen im Kursunterricht

In den vorangegangenen Unterkapiteln wurde gezeigt, mit welchen Methoden die Sprache Deutsch vermittelt wird und darüber hinaus weitere Inhalte eingebracht werden. Doch welchen Stellenwert hat die Muttersprache der Teilnehmerinnen in den erforschten MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen? In Bezug auf die Herkunftssprachen der Teilnehmerinnen stellten sich die Kurse an Main- und Goetheschule als recht heterogen dar. Im Anfänger-/Aufbaukurs der Mainschule gab es bei bis zu 14 teilnehmenden Frauen sieben verschiedene Muttersprachen. Darunter befand sich eine größere Gruppe von acht türkischsprachigen Teilnehmerinnen. Drei Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen Muttersprachen aus den Herkunftsländern Afghanistan, Bangladesch und Pakistan verständigten sich – außer in Deutsch – über ihre Sprachkenntnisse in Urdu untereinander. Beim Fortgeschrittenkurs mit elf Teilnehmerinnen an derselben Schule dominierten knapp arabische Muttersprachlerinnen neben türkischen und spanischen. Insgesamt gab es in diesem Kurs fünf verschiedene Herkunftssprachen. Im Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule waren sieben der zehn Teilnehmerinnen aus Afghanistan, die sich wenn auch nicht alle in derselben Muttersprache über die in ihrem Herkunftsland verwendeten Verkehrssprachen Paschtu und Farsi (Dari) verständigten. Drei weitere Teilnehmerinnen haben jeweils Arabisch, Bengali und Thai als Muttersprachen. Wie gehen nun die Kursleiterinnen mit der aufgezeigten sprachlichen Vielfalt im Unterricht um?

In allen von mir besuchten MAMA-Kursen war Deutsch die gemeinsame Kurssprache. Ein prinzipielles Verbot andere Sprachen zu sprechen, galt jedoch nicht. Ellen Fechner, Kursleiterin in den Kursen an der Mainschule betrachtet dies eher pragmatisch: „Wenn die Teilnehmer sich schnell mal untereinander etwas in ihrer Muttersprache erklären, dann tolerieren wir das, weil das einfacher für die betroffenen Frauen ist und [...] wir schneller wieder die Aufmerksamkeit für das Unterrichtsgeschehen haben“ (mm 6, 11). Von Seiten der Kursleiterinnen an Main- und Goetheschule wurde darauf geachtet, dass solche muttersprachlichen Erklärungen am Rande des Kurses abliefen. Andererseits habe ich in

allen Kursen beobachtet, dass die Teilnehmerinnen während des Unterrichts wenig Anlass dazu gaben in dieser Hinsicht ermahnt zu werden.

Dagegen nutzten die Kursleiterinnen der betreffenden Kurse Ausdrücke aus den Muttersprachen von Teilnehmerinnen zu verschiedenen Zwecken. Sowohl Ellen Fechner als auch Gerlinde Stein haben ehemals Grundkenntnisse in Türkisch erworben. Inwiefern ihr das in ihrer Arbeit in den MAMA-Kursen nützlich erscheint, erläutert Ellen Fechner im Interview:

Ich weiß wie die Wortstellung im Türkischen ist [...] und auch wie konjugiert wird. Frauen, die sich nie mit [...] Grammatik befasst haben, die denken manchmal, [...] dass es so etwas in ihrer Sprache nicht gibt. [...] Dann ist es unheimlich hilfreich, wenn ich konjugieren kann und eben beweisen kann, dass es im Türkischen das sehr wohl gibt, aber an einem anderen Platz im Satz (mm 6, 12).

Durch ihren Einblick in die grammatischen Strukturen einer der am häufigsten vorkommenden Migrantensprachen in Deutschland kann Ellen Fechner soweit notwendig Vergleiche zum Deutschen anstellen und ihre Teilnehmerinnen diesbezüglich sensibilisieren. Indem sie Türkisch spricht begibt sie sich außerdem auf dieselbe sprachliche Ebene mit den türkischsprachigen Frauen. In einer der ersten Unterrichtsstunden im Anfängerkurs der Mainschule bemerkte ich, wie die Kursleiterin ihren türkischen Wortschatz auch in der Kommunikation mit Teilnehmerinnen nutzt: *Ein anderes türkisches Wort lerne ich auch: „Tamam“, was soviel heißen soll wie „okay“.* *Ellen hat es forsch fragend im Gespräch mit Zeynep benutzt (3, 3).*

Wahrscheinlich um sicher zu stellen, dass Teilnehmerinnen im Unterricht verwendete Namen und ihre grammatischen Geschlechter kennen, benutzen alle drei Kursleiterinnen – wie es auch Vorbild in den Lehrwerken ist – vor allem nicht-deutsche Vornamen in mündlichen oder schriftlichen Übungen. Aufgrund der Sprachenvielfalt im Kurs scheitert die gut gemeinte Absicht jedoch mitunter, wie dieses Beispiel aus dem Anfängerkurs zeigt:

Ellen benutzt fast durchgehend arabische Namen. Das führt an manchen Stellen zu Verwechslungen: Zum Beispiel verwechselt Ruken den von der Kursleiterin genannten (männlichen) Karim mit (der weiblichen) Karin, wodurch sie in der Antwort das falsche Pronomen benutzt (5, 1).

Zwar gibt es viele arabische Lehnwörter im Türkischen, die Teilnehmerin Ruken konnte den Namen Karim aber nicht geradewegs als männlich identifizieren.⁵⁶ Ein ähnliches Missverständnis konnte ich im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule in einer von der Kursleiterin Gerlinde Stein erfundenen Übungsaufgabe beobachten. Auch wenn die Kursleiterinnen die Kenntnis bestimmter Namen voraussetzen, obwohl diese teilweise nicht zur Sprachfamilie der Muttersprachen der Teilnehmerinnen gehören, gehen sowohl Kursleiterinnen als auch Teilnehmerinnen unbefangen damit um. Ich betrachte das als Teil

⁵⁶ Kerim ist die türkische Form des arabischen Namens Karim (vgl. Kohlheim 2003, 200).

eines gegenseitigen Lernprozesses im Unterricht, in dem beide Seiten Wissen – hier über internationale Namen – austauschen.

Begriffe und Sätze aus den Muttersprachen der Teilnehmerinnen werden von den Kursleiterinnen auch in weiterer Hinsicht genutzt, beispielsweise um die Aufmerksamkeit der Gruppe auf sich zu lenken, wie diese von mir protokollierte Szene aus dem Aufbaukurs der Mainschule mit Kursleiterin Sonja Schmitz zeigt:

Sonja fragt nach dem Dativlied, dass die Teilnehmerinnen am Mittwoch bei Ellen gelernt haben sollen. Sie lässt es sich einmal vorsingen. [...] Sonja lässt es dabei sein: „Habt ihr verstanden?“ Nicht alle Frauen hören gerade zu und Sonja lässt sich die Frage auf Türkisch übersetzen, nachdem ihr eigener Versuch nicht ganz richtig war. „Anladinizmi?“, schreibt Sonja an die Tafel und übt es dabei auszusprechen. Die ganze Aufmerksamkeit ist nun bei ihr. Sonja fragt Oliwia, was das denn auf Polnisch heißen würde und Oliwias Antwort ist um einiges länger und kaum nachzusprechen. Alle müssen lachen. „Schreib an“, sagt Sonja und lacht. „Czy wszystko zżumidne?“ Dann schreibt Sonja das Wort „Verkehrsmittel“ an die Tafel und fragt, was es bedeutet (23, 2).

Nach der Übung des Liedes ist es unruhig im Kurs und die Kursleiterin verschafft sich Gehör indem sie ihre Frage noch einmal in der Muttersprache der größten Teilnehmerinnengruppe wiederholt. Zudem erfragt Sonja Schmitz die polnische Form des Satzes von einer anderen Muttersprachlerin im Kurs und stellt die verschiedenen Übersetzungen gleichwertig nebeneinander an die Tafel. Zur Belustigung der Teilnehmerinnen unternimmt die Kursleiterin Ausspracheversuche der Sätze, die ihr einmal mehr das Interesse der Gruppe zusichern, so dass sie mit dem weiteren Sprachunterricht zum Thema Verkehr fortfahren kann. Zur Bedeutung dieses Einbezugs von muttersprachlichen Elementen gefragt, erklärt Sonja Schmitz im Interview: „Also das ist eigentlich eher Auflockerung, dass die Teilnehmer auch mal über mich lachen können, wie ich dann das türkische oder das polnische Wort ausspreche und dass sie sehen, dass es schwer ist eine Sprache zu lernen, die Aussprache zu üben“ (mm 4, 6). Die Verwendung von Ausdrücken aus den Erstsprachen der Teilnehmerinnen hat also über das Lenken der Aufmerksamkeit hinaus auch den Zweck die Kursgruppe durch die Abwechslung zu entspannen. Gleichzeitig vermittelt Sonja Schmitz den teilnehmenden Frauen die Schwierigkeit des Fremdsprachen-Lernprozesses in dem sie sich selbst befinden, dadurch dass die Kursleiterin ihrerseits Ausspracheübungen vollführt. Dieser Rollentausch trägt meiner Meinung auch dazu bei, das Verhältnis zwischen Kursleiterin und Teilnehmerinnen positiv zu beeinflussen. Obwohl die Teilnehmerinnen auch Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Unterrichtsinhalte haben, bleibt der Kursleiterin in der Regel die Entscheidungsgewalt vorbehalten und somit auch die höchste Machtposition im Kurs. Indem sie nun selbst die Rolle der Lernenden einnimmt, zeigt sie, dass es sich um ein umkehrbares Rollenverhältnis handelt und erweist den Teilnehmerinnen überdies Respekt

gegenüber deren muttersprachlicher Sprachkompetenz. Damit erfahren die Muttersprachen im Kurs zugleich eine Aufwertung gegenüber der dominierenden Kurssprache Deutsch. Auch Ellen Fechner und Gerlinde Stein bauen immer wieder solche sprachlichen Vergleiche in ihren Unterricht ein und zeigen damit Interesse für die Herkunftssprachen der Teilnehmerinnen. Zum Beispiel in der folgenden, von mir protokollierten Situation im Anfängerkurs an der Mainschule: *Gemeinsam wird der Dialog zwischen einer Frau und einem kranken Mann mit vorgegebenen Sätzen ergänzt. Zum Schluss wünscht die Frau dem Kranken „Gute Besserung!“*. Ellen fragt, was das auf Türkisch heißt (14, 2). Oder auch in dieser Szene aus dem Unterricht im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule:

In einer Hörverständnis-Übung geht es anschließend um eine Silvesterfeier. [...] Eines der Kinder gibt auf einmal ein „Juhu“ von sich, was Frau Stein zum Anlass nimmt, diese Ausdrucksweise in anderen Ländern zu erforschen. Frau Schneider sagt, im Marokkanischen rufe man „Jahu“. Die afghanischen Frauen übersetzen: „Wawa“. Frau Krause [die aus Thailand stammt] muss kurz überlegen. Erst fällt ihr „Tock“ ein, worauf einige andere lachen, und dann sagt sie, man rufe „Yeah“. In Bangla sagt man: „Wawahoo“, sagt Frau Paswan zum Schluss (35, 3).

In den Beispielen wird deutlich, dass die Kursleiterinnen bewusst nach den entsprechenden Bedeutungen in den Muttersprachen der Teilnehmerinnen fragen. Dahinter steht die gewollte Wertschätzung dieser Herkunftssprachen – in der Goetheschule als ein Teil des Konzepts von dem übergeordneten Projekt MITSPRACHE, wie Gerlinde Stein im Interview berichtet: „Ich lege da eigentlich einen sehr großen Wert drauf, weil wir auch im Projekt MITSPRACHE die Lehrer ermutigen die Herkunftssprachen in irgendeiner Art und Weise mit einzubeziehen“ (mm 13, 19). Indem Gerlinde Stein, wie sie sagt, ähnlich dem obigen Beispiel sprachliche Vergleiche initiiert oder im Rahmen von größeren Unterrichtseinheiten die Muttersprachen der Teilnehmerinnen in Form von Gedichten oder Liedern einbringt, versucht die Kursleiterin dies umzusetzen (ebd.). Im MAMA-Kurs thematisiert sie außerdem die mehrsprachige Erziehung der Kinder: „Ich erkläre dann auch, wie sie mit den Kindern umgehen sollen zu Hause: Dass sie eben die Sprache mit den Kindern sprechen sollen, die sie sehr gut können oder am besten können und auch mal Bücher mitbringen aus dem Urlaub“ (ebd.). Dies entspricht dem sprachwissenschaftlichen Hintergrund, wie auch Utz Maas es hervorhebt, die mehrsprachig aufwachsenden Kinder sowohl mündlich als auch schriftlich in der Herkunftssprache zu fördern, damit die erworbenen Kenntnisse in der Struktur der Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache genutzt werden können (vgl. Maas 2005, 128 f.). Folgende Gedanken über Sprache und Mehrsprachigkeit sind für die Kursleiterin Gerlinde Stein handlungsleitend, wie sie im Interview erzählt:

Diese Person trägt diese Sprache in sich, das ist ein Reichtum. Je mehr Sprachen man kann, desto schöner ist es. Es ist genauso, wie wenn ich jetzt auch noch Englisch und Französisch gut kann. [...] Wir

nennen das Sprachprestige. Nur weil das jetzt Urdu und Paschtu sind, ist das nicht Quatsch oder sinnlos. Und weil es auch Spaß macht, das zu hören. [...] Die Frauen freuen sich immer, wenn sie dann was in ihrer Sprache [sagen] und sind neugierig, wie klingt das jetzt auf Thai. Es ist einfach ein Teil der Person und ich möchte einfach auch ihnen zeigen, dass es wichtig ist ihre eigene Sprache zu pflegen für sich selbst (mm 13, 19).

Gerlinde Stein spricht einerseits die Entwertung von einer Vielzahl von Migrantensprachen an, gegenüber anderen Fremdsprachen, die auf dem sprachlichen Markt dieser Gesellschaft höher bewertet werden. Sie sieht die Erstsprache als Teil der Persönlichkeit eines Menschen an, die durch solche Herabsetzungen ebenfalls belastet wird. Frau Stein empfindet die Entwertungen der Migrantensprachen als weit verbreitet, besonders im Schulbereich, den sie durch ihre eigene Tätigkeit kennen gelernt hat:

Ich mache auch Fortbildungen mit Lehrern. Da hatte ich schon ein tolles Ergebnis nach einer Fortbildung, dass eine Lehrerin gesagt hat: ‚Ah ich find jetzt auch, Muttersprache ist nicht schlimm.‘ Also wenn wir nach Japan auswandern würden, weil es da tolle Jobs gibt, ich glaube wir würden uns auch an den Kopf greifen, wenn zu uns dauernd gesagt würde: ‚Sprecht doch mal Japanisch zu Hause!‘ Man versetzt sich viel zu wenig in die andere Position und das ist, find ich also in Deutschland, das ist wirklich ein Stück an Integrationsarbeit, die auf der deutschen Seite zu leisten ist: Sich überhaupt mal vorzustellen, dass man aus einem Land wo Krieg herrscht kommt, man ist ja kein Tourist hier. So viele Lehrer sagen auch, ich würde doch nicht in ein Land gehen, wo ich die Sprache nicht vorher gelernt hab oder die nachher nicht sofort lernen. Also ich weiß nicht, wie solche Gedankengänge überhaupt zustande kommen. Das finde ich wirklich erschreckend bei 30 Jahren Migration (mm 13, 20).

Eine gleichwertige Betrachtung der Herkunftssprachen von Migranten ist für die Kursleiterin das Ergebnis einer gesamtgesellschaftlichen Integration.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle drei Kursleiterinnen die in den Kursen sehr heterogen vorkommenden Muttersprachen der Teilnehmerinnen auf vielseitige Art und Weise in den Unterricht einbeziehen – zur Aufmerksamkeitslenkung, zur Auflockerung, zur Wertschätzung dieser Herkunftssprachen oder auch um die Schwierigkeit des Sprachlernprozesses, in dem sich die Teilnehmerinnen befinden, zu verdeutlichen.

„Warum sollte ich da auch nicht was von mir erzählen?“ – Wie die Kursleiterinnen sich in den Unterricht einbringen

Die Kursleiterinnen des Programms MAMA LERNT DEUTSCH gestalten auf vielfältige Art und Weise den Unterricht: Sie entscheiden – mit Blick auf die Teilnehmerinnen – über Inhalte, Methoden und Lerntempo des Kurses. Während meiner teilnehmenden Beobachtungen in den MAMA-Kursen an Main- und Goetheschule hat mich von Anfang an fasziniert, wie die Kursleiterinnen darüber hinaus ihre Persönlichkeit in den Unterricht einbringen. Ob dies bewusst oder unbewusst geschieht, ob offen oder verhalten, das soll an dieser Stelle zweitrangig sein. Mir geht es hier um eine Darstellung der verschiedenen Einflüsse der Kursleiterinnen und möglicher Hintergründe aus deren Sicht.

Ein Faktor, der sicherlich entscheidend ist für die Motivation einer Kursleiterin den Teilnehmerinnen etwas Persönliches zu vermitteln, ist die Gesprächsatmosphäre innerhalb eines Kurses. Diese wird auch dadurch geprägt, dass es sich um Kurse mit ausschließlich erwachsenen Frauen handelt. Weiterhin spielt die Lehrerin-Teilnehmerinnen Beziehung eine Rolle, welche unter anderem auch durch das Alter der beteiligten Akteure mit beeinflusst wird. Für die bisher von ihr geleiteten MAMA-Kurse stellt Ellen Fechner, Kursleiterin an der Mainschule, folgendes fest:

Mein Eindruck ist eigentlich immer, dass es in diesen MAMA-Kursen eine sehr große Solidarität untereinander gibt. Es gibt natürlich immer auch Leistungsunterschiede [...], aber jede Frau ist eben grundsätzlich offen und toleriert die Probleme und Schwierigkeiten der anderen. [...] Die Gruppe bietet dann doch einen offenen Raum und vielleicht sagt nicht jede Frau alles, aber ich habe den Eindruck, dass doch jede Frau sich aufgehoben fühlt und auch durchaus mal was von sich preisgibt, was sie sicher sonst ohne diesen Rahmen nicht erzählen würde (mm 6, 3 f.).

Ihren Erfahrungen nach beschreibt Ellen Fechner hier – zwar vor allem in Bezug auf die Teilnehmerinnen im Kurs – eine relativ offene Gesprächsatmosphäre und das Gefühl des Aufgehobenseins, gleichzeitig bildet diese Wahrnehmung auch den Hintergrund für ihre eigenen Handlungen in diesem Rahmen. Besonders in den Kursen an der Mainschule, aber auch im Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule ist mir der überaus zuvorkommende und vertrauensvolle Umgang der am Kurs beteiligten Akteure miteinander aufgefallen. Sicherlich ist das ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Phänomen, bevor ich jedoch im Kapitel 6 das Verhalten der Teilnehmerinnen genauer betrachte, komme ich an dieser Stelle zu den Kursleiterinnen. In der Auswertung meines Materials aus der Feldforschung habe ich nachträglich vier verschiedene Formen des Einbringens der eigenen Person bei den Kursleiterinnen festgestellt: Erstens den Austausch von privaten Informationen in interaktiven mündlichen Übungen, zweitens das Illustrieren von Unterrichtsinhalten mit Beispielen aus dem eigenen Leben, drittens Thematisierungen, die auf dem persönlichen Interesse der Kursleiterin beruhen und viertens das Teilen von Humor und Freude an der Spracharbeit.

Mündliche Übungen sind wie schon erwähnt ein fester Bestandteil der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse, an denen ich teilgenommen habe. Dabei stehen nicht nur die grammatischen Strukturen, die damit eingeübt werden sollen, im Vordergrund. Der Informationsgehalt der Übungen zu Themen, welche sich meist auf die lebensweltlichen Zusammenhänge der Teilnehmerinnen beziehen, ist für die Gruppe außerdem interessant, denn die Antworten auf Fragen sind in der Regel nicht ausgedacht. Folgende Szene protokollierte ich in Ellen Fechners Anfängerkurs an der Mainschule:

[Über die mündliche Übung zur Uhrzeitangabe] “Wann muss dein Kind zur Schule/in den Kindergarten?“ [...] kommen wir auf das Thema Kinder und wie alt die eigenen sind. [...] Alle in der

Runde werden gefragt. Sesen fragt auch mich, obwohl sie schon weiß, dass meine Antwort „Ich habe noch keine Kinder“ lauten muss, dabei schmunzeln alle. Der scherzende Umgang miteinander gefällt mir, ich fühle mich wohl in diesem Kreis. Die Fragen werden oft nicht in purem Ernst gestellt, in den einfachen Sätzen steckt auch viel Humor [...]. Tülay ist die letzte in der Runde zum Alter der Kinder. Ellen setzt an und will weiter machen, da fragt Tülay: „Hast du Kinder?“, und Ellen muss erzählen. Daraufhin kommen von allen Seiten Nachfragen zum Geschlecht, Klassenstufe usw. (11, 1 f.).

Das Beispiel verdeutlicht einerseits noch einmal meine Wahrnehmung der Atmosphäre im Anfängerkurs als freundlich und humorvoll. Außerdem zeigt die Situation, dass die Teilnehmerinnen ihrerseits Informationen von der Kursleiterin einfordern, die sie im Rahmen der Übungen auch von sich aus preisgeben. Ellen Fechner gibt an dieser Stelle dem Interesse der Teilnehmerinnen nach und erzählt auch über sich. Mit dem Fortbestehen des Kurses und weiteren „Übungen, wo man nebenbei eben etwas übereinander erfährt“ (mm 6, 2), wie es Ellen Fechner im Interview formuliert, wächst das Wissen über den familiären und persönlichen Hintergrund aller Akteure. Die Kursleiterin antwortet mir dahingehend auf meine Interviewfrage zum Einbringen der eigenen Person in den Kurs:

Das finde ich, ist auch eine der Stärken in diesem Kurs, dass man den Frauen vermitteln kann: Wir sind alle Frauen in dieser Lebenswelt. Wir haben ganz viele Dinge, die uns miteinander verbinden, auch wenn vielleicht ich sehr viel länger die Schule besuchen durfte als diese Frauen oder auch eine andere Beziehung zu meinem Mann habe als die Frauen in den Kursen. Aber [...] ich bin auch Hausfrau und muss mein Haushaltspensum erledigen und weiß, was es heißt einen Haushalt zu führen. Und ich bin Mutter und weiß, was wichtig ist, wenn man Kinder hat (mm 6, 2).

In der Antwort von Ellen Fechner wird klar, dass sie trotz der vermuteten unterschiedlichen Lebensumstände Parallelen zwischen sich und den Migrantinnen aufzeigen möchte. Möchte sie damit an das anknüpfen, was sie weiter oben „Familienleben in Deutschland“ genannt hat? Oder geht es darum in der Gesellschaft diskutierte Abgrenzungen aufzubrechen und Gemeinsamkeiten zwischen Mehrheitsbevölkerung und Migrantinnen darzustellen?

Die von den Kursleiterinnen gegebenen Hintergrundinformationen, beispielsweise zu Familie oder Alltag, wurden zumindest während meiner teilnehmenden Beobachtung von den Teilnehmerinnen im Kurs mehr mit Interesse registriert als kritisch diskutiert. Während Ellen Fechner von sich aus auf Ähnlichkeiten zwischen ihrem und dem Leben der Teilnehmerinnen aufmerksam macht und ihr das in ihrer Rolle als Ehefrau und zweifache Mutter nicht schwer fällt, entspricht das Privatleben der unverheirateten und noch kinderlosen Sonja Schmitz sehr viel weniger der Familiensituation der Anfängerinnengruppe, deren Kurs sie leitet. Bis auf eine geschiedene Teilnehmerin sind alle der Frauen zwischen 23 und 36 verheiratet und haben mindestens ein Kind. Im Interview erzählt Sonja Schmitz, wie die Teilnehmerinnen darauf reagieren:

Klar, teilweise können sie es nicht verstehen, dass man nicht verheiratet ist, dass man noch keine Kinder hat in diesem Alter, diesem ‚hohen‘ Alter. Aber ich denke nicht, dass es da jetzt zu Ressentiments kommt oder so. [...] Also ich erzähle dann auch schon, dass ich einen Freund habe und mit ihm

zusammen lebe und auch schon sehr lange und dass es in Deutschland einfach kein ‚Muss‘ ist zu heiraten und dann wissen die das auch: ‚Ja, ja, ja, das ist kein Problem‘ (4, 15 f.).

Die junge Kursleiterin hat schon erlebt, dass ihr Lebensstil in Frage gestellt wurde. Dabei empfindet sie das auch als kulturellen Unterschied, bemerkt aber ebenso die Toleranz, die ihr die Teilnehmerinnen trotz unterschiedlichem Standpunkt entgegenbringen.⁵⁷ Neben diesem Austausch über den privaten Hintergrund bringen die Kursleiterinnen auch von sich aus Beispiele aus dem eigenen Leben mit ein, unter anderem um die deutsche Sprache zu erklären:

Nabila hat eine Frage: „Anziehen – umziehen?“ Ellen erklärt die Bedeutung und den Gegensatz von „anziehen“ und „ausziehen“. Das Verb „umziehen“ erläutert sie an dem Beispiel ihrer Tochter: Das neunjährige Mädchen hätte gestern bei Freunden im Garten gespielt und sei mit ihren einzigen Sommersandalen fröhlich in ein Matschloch gesprungen. Heute Morgen hätte sie ihre Schuhe putzen müssen und dabei hätte sie ihre Sachen mit Schlammerspritzern versehen, so dass sie sich vor der Schule noch einmal hätte umziehen müssen (15, 2).

Ellen Fechner veranschaulicht die unterschiedlichen Bedeutungen der Verben mit demselben Wortstamm anhand einer kurzen Geschichte aus ihrem Alltag. Ihre Kollegin Sonja Schmitz meint zu diesem Vorgehen: „Das ist wahrscheinlich einfach so, dass man ein Beispiel sucht und das aus der eigenen Biographie am schnellsten parat hat. [...] Die Frauen erzählen auch über sich, warum sollte ich da nicht auch was von mir erzählen?“ (mm 4, 12). Abgesehen von den sprachlichen Erklärungen, die mit persönlichen Beispielen verdeutlicht werden, habe ich beobachtet, dass die Kursleiterinnen Ellen Fechner und Gerlinde Stein auch MAMA LERNT DEUTSCH-spezifische Inhalte zu Familie, Schule, Gesundheit etc. in den Kontext von eigenen Erfahrungen stellen. Dazu ein Beispiel aus einem Protokoll des Unterrichts von Gerlinde Stein:

Frau Stein betont, dass „wiederholen wie Training“ ist. [...] „Sprechen ist praktizieren. Was sprechen Sie mit Ihrem Kind, Frau Rigestan?“ Frau Rigestan erzählt, dass sie Dari und ihr Mann Paschtu sprechen würde. Mit dem kleinen Jungen würden sie Paschtu sprechen, das wäre die schwierigere Sprache. Frau Stein erzählt, dass ihre Schwester in Schweden lebt und schlecht Deutsch spricht, ein schwedisches Deutsch, weil sie nicht trainieren würde. Auch ihrem Bruder, der in Amerika lebe, gehe es genauso (32, 2).

Mit dieser Darstellung der mangelhaften deutschen Sprachpraxis ihrer im Ausland lebenden Verwandten, erklärt die Kursleiterin die Auswirkungen des fehlenden Trainings in einer Sprache. Sie bezieht das nicht nur allgemein auf die deutsche Sprache, sondern

⁵⁷ Im Übrigen wurde auch mein Alter und Familienstand von der Gruppe des Aufbaukurses diskutiert. Anlässlich meines Geburtstages ergab sich folgendes Gespräch in einer Pause: *Dass ich 24 Jahre alt bin, halten die meisten für jung. Zeynep sagt etwas auf Türkisch. Mehtap übersetzt, dass Zeynep ein Jahr jünger wäre aber schon zwei Kinder hätte. Neben mir gibt Selime zu verstehen, dass sie mit 25 bereits einen siebenjährigen Kind hat: „Du hast noch keine Kinder? Aber verheiratet bist du schon?!“, fragt sie nach. „Sie studiert doch“, nimmt mich Mehtap in Schutz (23, 3).* Damit macht die Kinderbetreuerin klar, dass solche Vergleiche aufgrund meines differierenden Bildungswegs nicht angemessen sind – anstatt sich wie Sonja Schmitz auf kulturelle Hintergründe zu beziehen.

auch auf die Herkunftssprachen, welche in den migrantischen Familien praktiziert werden. Damit führt sie, wie bereits an anderer Stelle, die Bedeutung der muttersprachlichen Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund aus. Ein weiteres Beispiel findet sich in Ellen Fechners Fortgeschrittenenkurs:

Nachdem es im ersten Teil der Stunde eine Aufgabe im Kursbuch dazu gab, kommen wir wieder auf das Thema Nachhilfe. Ellen erzählt von ihrem Mann, der in der Grundschule zweimal sitzen geblieben ist. Erst spät hätte man Legasthenie bei ihm erkannt. Nach Besuch einer Privatschule hätte sich das verbessert. Er hätte sogar Abitur gemacht und studiert (4, 3).

Die Kursleiterin will mit der Geschichte ihres Mannes verdeutlichen, dass man trotz oder gerade wegen Nachhilfe im späteren Leben beruflich erfolgreich sein kann. In beiden Beispielen bestätigt sich meiner Meinung nach die Vorstellung der Programmkoordinatorin Barbara Laue (AmKA), dass die Kursleiterinnen möglichst bestimmte Lebenslagen der Teilnehmerinnen auch über eigene biographische Erfahrungen nachvollziehen können sollten.

Außer denen, welche die Kursleiterinnen im Rahmen von MAMA LERNT DEUTSCH für bedeutsam halten, kann es auch vorkommen, dass sie Themen voranbringen, die sie spontan aus eigenem Interesse heraus hervorheben:

Frau Stein wäscht sich am Waschbecken die Kreide von den Händen und greift nach einem Handtuch. Daneben hängt ein anderes. Sie fragt: „Wie heißt das? Und das?“ Das Wort „Handtuch“ kennen alle, „Geschirrtuch“ schon weniger. Frau Steins Blick bleibt am Wäschezettel kleben: „Gucken Sie darauf?“, fragt sie reihum. Sie selbst fände das wichtig. Wenn sie mit ihrem Mann einkaufen geht und er sich etwas aussucht, dann schaut sie immer erst auf den kleinen Schnipsel. Die einzelnen Symbole werden nun in der Gruppe identifiziert (33, 1 f.).

Das Gesprächsthema, das Gerlinde Stein hier wählt, lässt sich auch zu den alltagspraktischen Themen zählen, die in den MAMA-Kursen behandelt werden. Sichtbar wird in dem Beispiel jedoch auch, wie spontan und vom eigenen Interesse geleitet – keine der Teilnehmerinnen hatte sich danach erkundigt – eine Kursleiterin bestimmte Sachverhalte thematisiert.

Über diese inhaltlichen Beispiele zum Einbringen der eigenen Person hinaus, zeigt sich natürlich jegliche Interaktion im Kursunterricht mehr oder weniger beeinflusst von der Persönlichkeit der Kursleiterin. Besonders deutlich zeigte sich mir das in der Freude, die alle drei Kursleiterinnen für ihre Arbeit zeigen. Ich habe beobachtet, dass sich ein fröhlicher Umgang mit Sprache auch auf die Teilnehmerinnen übertragen kann. Aufgefallen ist mir das insbesondere bei Sonja Schmitz, obwohl sie die Kursleiterin ist, an deren Unterrichtsstunden ich am wenigsten teilgenommen habe.⁵⁸ Folgende Szene einer mündlichen Übung aus dem Aufbaukurs soll dies veranschaulichen:

⁵⁸ Insgesamt habe ich an fünf ihrer Kursvormittage teilgenommen, im Vergleich zu 15 Kursvormittagen bei Ellen Fechner oder acht bei Gerlinde Stein.

Sonja gibt ein Nomen mit Artikel vor und möchte den Dativ mit „mit“ hören, zum Beispiel „das Kind“ – „mit dem Kind“. Ab und zu ergänzt sie die Wortgruppe zu einem Satz: „Mit der Frau gehe ich ins Kino“ oder „Mit der Frau gehe ich Kaffee trinken“, und zeigt dabei auf Selime. Aus Spaß sagt Sonja später „Mit der Heizung gehe ich ins Kino“ und dagegen „Mit der Heizung ist es nicht kalt“. Oder „Mit der Ente fliege ich in die Türkei“ – die Ente ist ein kleines Stofftier, das bei Frage-Antwortspielen zwischen den Partnern hin und her geworfen wird. [...] Tülay stellt eine Frage zum Dativ, sie möchte wissen, was der Dativ im Plural ist: „Der Hausmeister fragt immer: ‚Wo sind die Schlüssel?‘“ Sonja ist positiv überrascht über das rege Lerninteresse: „Ihr seid heute fantastisch!“ – „Dankeschön“, antwortet Tülay kokett lächelnd. „Wie gehen wir zur Pause?“, fragt Sonja und gibt scheinbar ernsthaft und dann doch lächelnd einige komische Kombinationen vor: „Ganga fliegt mit dem Helikopter zur Pause“ oder „Tülay fährt mit dem Fahrrad“ oder „Elif fährt mit dem ICE“. Jedes Mal ertönt Gelächter (23, 3).

Die Kursleiterin beginnt damit die Übungssätze zum Dativ in unmöglichen inhaltlichen Zusammenstellungen vorzutragen – zur Belustigung der Teilnehmerinnen, die den Witz verstehen, weil sie die Struktur der Sätze und Bedeutung der Vokabeln im Unterricht kennen gelernt haben. Es scheint, als ob das Verstehen dieser kleinen sprachlichen Herausforderung, die ein Witz darstellt, wie ein Erfolgserlebnis auf die Teilnehmerinnen wirkt. Durch die humorvolle Art von Sonja Schmitz werden sie angeregt selbst unbefangener mit Sprache zu experimentieren. Schon im Anfängerkurs testet die Kursleiterin das Verständnis der Teilnehmergruppe mit lustigen Kommentaren:

Weiter geht es mit einem Spiel „Was nehme ich mit auf eine Insel?“ Dazu malt Sonja eine stilisierte Insel mit Meer und Kokosnusspalme an die Tafel sowie den passenden Satz. Die Phantasiereise wird von Sonja spaßig durch Bemerkungen wie „Was nimmst du mit? Wir fahren ohne Männer, ohne Kinder...“ schmackhaft gemacht. Die Frauen überprüfen ihren Wortschatz auf inseltaugliche Begriffe: Da gibt es Buch, Sonnenbrille, Hut usw. Als Aliye der Liste einen Badeanzug hinzufügen will, lacht Sonja und meint: „Du bist allein auf der Insel, du brauchst keinen Badeanzug!“, und alle lachen (2, 2).

Obwohl das Spiel auf den ersten Blick eine lockere Atmosphäre im Kurs impliziert, überlegen die Teilnehmerinnen immer auch ernsthaft und angestrengt, welche Vokabeln anwendbar sind. Durch das heitere Ausmalen der erfundenen Situation gibt Sonja Schmitz ihnen Hinweise und entspannt die Gruppe mit ihrem Witz. Dieser wirkt gleichzeitig über das inhaltliche Verständnis und das Bild, das er in den Köpfen der Frauen erzeugt. Auch die Kursleiterin Gerlinde Stein nutzt ihren Humor um die Stimmung im Kurs aufzulockern und scherzt gern mit ihren Teilnehmerinnen, wie im folgenden Beispiel aus ihrem Kurs:

„Ich habe etwas gehört“ – um den Satz zu erklären, denkt sich Frau Stein ein Beispiel aus und beginnt mit verschwörerischer Stimme: „Ich habe etwas über Frau Abdali gehört, sie ist schon wieder schwanger“. Frau Abdali sieht aus als traute sie ihren Ohren nicht: „Nein!“ Neben ihr beschwichtigt Frau Schneider grinsend: „Nur zum Beispiel“ (31, 1).

Während Simin Abdali ausschließlich auf die inhaltliche Bedeutung des Satzes achtet und natürlich die Aussage auf sich bezieht, hat ihre Sitznachbarin Jamila Schneider auch die übertriebene Intonation der Kursleiterin gedeutet und so den Witz verstanden. Auf humorvolle Art vermittelt die Kursleiterin so auch Bedeutungen von Redewendungen.

Inwieweit die Kursleiterinnen ihren eigenen Humor, private Interessen und Beispiele aus dem persönlichen Leben einbringen, hängt auch von der Persönlichkeit ab und inwieweit

sie sich der Teilnehmerinnengruppe nähern möchten. Die Kursausschnitte haben gezeigt, wie Ellen Fechner, Sonja Schmitz und Gerlinde Stein diese Einbezüge verschiedentlich nutzen, beispielsweise um die Atmosphäre im Kurs zu beeinflussen, Erklärungen zu veranschaulichen oder Parallelen zwischen dem eigenen und dem Leben der Teilnehmerinnen herzustellen.

„An die deutsche Kultur und Lebenswirklichkeit anknüpfen“ – Wie im Unterricht mit kultureller Vielfalt umgegangen wird

Obwohl an letzte Stelle in diesem Unterkapitel zum Unterricht der Kursleiterinnen gestellt, ist die Frage nach dem Umgang mit kultureller Vielfalt in den drei beobachteten MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen keine nachgeordnete. Vielmehr fließen etliche der bereits in einem anderen Zusammenhang vorgestellten Aussagen und Beobachtungen mit ein. Denn die sozialen Interaktionen, die in und um die Kurse stattfinden, implizieren bereits in vielerlei Hinsicht kulturelle Aneignungen der beteiligten Akteure. Dies beschränkt sich jedoch nicht allein auf eine Zielrichtung, die von der Kursleiterin Ellen Fechner als nationale Kultur angegeben wird:

Gerade in diesen MAMA-Kursen sind oft Frauen, die weit über zehn Jahre schon in Deutschland leben, aber trotzdem immer in ihrer eigenen muttersprachlichen Enklave gelebt haben und für die ist das eben auch, finde ich, ein wichtiger Schritt der Integration überhaupt in so einen Kurs zu gehen, um mal mehr an die deutsche Kultur und Lebenswirklichkeit anzuknüpfen (mm 6, 3).

In der Aussage der Kursleiterin wird klar, dass sie die MAMA-Kurse als wegweisend für die gesellschaftliche Integration vieler der teilnehmenden Frauen versteht, deren bisheriges Leben sie vor allem als mehrheitssprachlich isoliert wahrgenommen hat. Dabei schätzt sie das Erlernen der deutschen Sprache durch die Teilnehmerinnen als bedeutend ein, um an die scheinbar einheitliche Kultur einer nationalen Gemeinschaft anzuschließen. Aber wie ich Ellen Fechner in diesem Kapitel bereits zitiert habe, sieht sie über die Sprachvermittlung hinaus als wichtig an, Inhalte bezüglich der Funktionsweise von Schulen und Kindertagesstätten zu vermitteln, die ihrer Meinung nach eben besonders das Familienleben in Deutschland betreffen. Darunter verstehe ich eher zivilgesellschaftliche Normen und Konventionen, die in diesem Zusammenhang gelten. In der Tat erlernen die Migrantinnen durch die Teilnahme am Kurs, über die Sprache und die zusätzlich vermittelten Inhalten aber auch bedeutungsvolle Formen mit denen sie ihr kulturelles Repertoire erweitern. Dieses ist jedoch nicht so isoliert, wie es die Kursleiterin hier annimmt. Auch Teilnehmerinnen, die seit Jahren nur gering eingeschätzte Deutschkenntnisse vorweisen, haben eine Sprachkompetenz entwickelt, mit der sie sich in ihrer deutschsprachigen Umwelt behauptet haben. Das Beispiel der Mütter aus dem

Fortgeschrittenenkurs an der Mainschule, die über Elternsprechtage und Nachhilfe diskutierten, hat gezeigt wie sie ihre eigenen Erfahrungen mit den Bedeutungsangeboten aus dem Kurs verbinden.

In allen Kursen wurde kulturelle Vielfalt auch abseits dieser geringfügig umrissenen Mehrheitskultur angesprochen, jedoch eher vereinzelt. Während die Mainschule-Kursleiterinnen die kulturellen Hintergründe der Teilnehmerinnen als Teil ihrer Herkunft annahmen und meist nicht weiter thematisierten, griff Gerlinde Stein regelmäßig welche in den Gesprächsrunden auf. In jedem Fall muss individuell interpretiert werden, welcher Kulturbegriff den Äußerungen, Thematisierungen und Handlungen der Kursleiterinnen zugrunde liegt. Das Programm MAMA LERNT DEUTSCH selbst bietet keine Anhaltspunkte in Bezug auf die Thematisierung von kultureller Pluralität. Einzig die im Curriculum aufgeführte Handlungsanweisung, bei spezifischen Inhalten zu Schule, Familie, Gesundheit etc. Vergleiche zum Kontext im Herkunftsland zuzulassen, um die Vorgehensweise in Deutschland zu verdeutlichen, könnte hinzugezählt werden (vgl. AmkA 2003a, 10 f.).

Was in allen Kursen direkt heraus gestellt wurde, waren religiöse Praxen als Teil von Kultur. Der islamische Fastenmonat Ramadan fiel auf meine Forschungszeit an der Mainschule. Die Fastenzeit begann cirka zwei Wochen vor den Schulferien im Oktober und so lag ein Großteil davon in den Herbstferien, in denen auch keine MAMA-Kurse stattfinden. Den Beginn der Fastenzeit sprach Ellen Fechner im Unterricht an:

Ellen stellt [im Sitzkreis] fest, dass jetzt Ramadan wäre und viele Frauen nun früher aufstehen müssten um zu essen. Sie fragt, ob die Fastenzeit heute oder gestern angefangen hätte, weil die Frauen im Fortgeschrittenenkurs schon gestern zu fasten begonnen hätten. Das wäre so, weil die Marokkanerinnen wären, wird ihr erklärt. Elif sagt schelmisch: „Die machen 30 Tage Ramadan und wir nur 29 Tage“. Ellen meint, das würde am Mond liegen und wie der im Heimatland aufgehen würde. Aliye deutet mit Gesten die Formen des Mondes zu Beginn und Ende des Ramadans an. Ellen schreibt ihr die Worte „Neumond“ und „Vollmond“ an, nachdem sich Aliye mit „Tollmond“ versprochen hatte und alle in ein herzliches Gelächter ausgebrochen sind. Ellen sagt, sie kenne muslimische Frauen in Deutschland, die Ramadan nach der Mondphase hier feiern würden (26, 2).

In der Szene aus dem Protokollausschnitt werden kurz Informationen zur zeitlichen Ausmaß des Fastenmonats und seiner Ursache im Mondverlauf ausgetauscht. Dabei stellt Ellen Fechner den Teilnehmerinnen die Vokabeln zur exakten Benennung des jeweiligen Mondstands zur Verfügung indem sie diese an die Tafel schreibt. Auch die Kursleiterin bringt ihr Wissen über diese religiöse Praxis mit ein. Alle ihre Aussagen in diesem Kreis bleiben wertungsfrei – obwohl mir Ellen Fechner im Anschluss an den Kurs erzählt, dass sie persönlich diese Art zu Fasten als ungesund für den Körper empfindet. Daran sieht man, wie sie vermeidet die eigene subjektive Meinung in ihrer Rolle als Kursleiterin hervorzuheben. Am nächsten Unterrichtsvormittag des Aufbaukurses bei Fechners

Kollegin Sonja Schmitz ist der Ramadan kein Thema. Nur kurz findet er in einem Dialog Erwähnung, den ich im Protokoll folgendermaßen festgehalten habe: [Nach einer mündlichen Übung sagt die Kursleiterin zu den Teilnehmerinnen:] *„Ich habe euch etwas mitgebracht“*. *Elif fragt: „Süßigkeiten?“ – „Nein, zu Ramadan bringe ich keine Süßigkeiten mit“*, *antwortet Sonja und holt kleine laminierte Kärtchen hervor (27, 2 f.)*. Dieser in einem fröhlichen Tonfall gehaltene kleine Schlagabtausch zeigt, wie ich meine, den Respekt der Kursleiterin vor der Ausübung des Glaubens, den viele Teilnehmerinnen in dieser Gruppe teilen. Einen weiteren Kursvormittag später wird der islamische Fastenmonat noch einmal von Ellen Fechner angesprochen:

Zum letzten Kurstag vor den Herbstferien sind nicht viele Teilnehmerinnen erschienen. Ellen fordert sie auf mit einem Sitzkreis zu beginnen. Überrascht stelle ich fest, dass sie als Thema für die Gesprächsrunde den Ramadan ausgewählt hat. Sie geht davon aus, dass alle Teilnehmerinnen islamischen Glaubens sind. Meskerem [eine äthiopische Christin] sagt, sie mache keinen Ramadan. Ellen spricht das Wort anders aus: Ramazan. Sie fragt: „Wann stehst du auf?“ Tülay berichtet [...]. Ellen fällt auf, dass die Frauen keinen Unterschied zwischen „Frühstück machen“ und „frühstücken“ kennen. Sie erklärt die beiden Bedeutungen und schreibt spontan ein Tafelbild mit Beispielen zu beidem (zum Beispiel „Frühstück machen“: Ich koche Kaffee, ich decke den Tisch...). Zusätzlich schreibt sie einige Ausdrücke an die Tafel, die sich in den Berichten der Frauen wiederholt haben, wie zum Beispiel „Ich mache Ramazan“, „Ich faste am Tag“, „Ich bete“ oder „Abends essen wir“. Inspiriert von Tülays Erzählung schreibt Ellen: „Um 4 Uhr mache ich Börek“ (28, 1).

Wie sich im Fortgang der Szene zeigt, geht es der Kursleiterin weniger um eine inhaltliche Thematisierung des Ramadans – wie ich zuerst „überrascht“ vermutet hatte – als um eine sprachliche Auseinandersetzung.⁵⁹ Das Verb „aufstehen“ und sein Gebrauch wurde erst zwei Wochen zuvor im Kursunterricht behandelt. Anhand ihrer und der Aufstehzeiten ihrer restlichen Familie übten die Teilnehmerinnen damals mündlich. In der Fastenzeit wandelt sich der gewohnte Tagesablauf der muslimischen Teilnehmerinnen. Die Kursleiterin wiederholt den Gebrauch des Verbs „aufstehen“ unter diesen veränderten Bedingungen. Der neue Gesprächsanlass offenbart zugleich Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck der Gruppe, die Ellen Fechner sofort korrigiert. Außerdem hält sie einige der Formulierungen zum Fastenalltag an der Tafel fest, so dass die Teilnehmerinnen sie sich später abschreiben und merken können. Damit gibt die Kursleiterinnen ihnen Redemittel an die Hand, mit Hilfe derer sie sich zu ihrer religiösen Praxis auf Deutsch äußern können. Ellen Fechner selbst passt sich mit ihrer türkischen Aussprache des Fastenmonats „Ramazan“ sprachlich ihren Teilnehmerinnen an. Die Beispiele zum Umgang mit dieser religiösen Praxis im Unterricht haben gezeigt, dass die Kursleiterinnen dies als selbstverständlichen Bestandteil des Lebens ihrer Teilnehmerinnen akzeptieren und

⁵⁹ „Überrascht“ war ich, weil eine direkte inhaltliche Thematisierung solcher Praxen bis dahin nie vorgekommen war. Die zuvor beschriebene Szene mit derselben Kursleiterin hatte ich bis dahin nur als ihre allgemeine Vergewisserung des Fastenbeginns der Teilnehmerinnen gedeutet.

tolerieren. Inhaltlich wird der Fastenmonat nicht diskutiert, vielmehr dient er hier als Anlass für eine sprachliche Übung.

Als ich nach den Schulferien in den Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule wechselte, war der Ramadan gerade mit dem Fest des Fastenbrechens zu Ende gegangen. In der Gesprächsrunde zu Beginn des Unterrichts wurde dies von der Kursleiterin so thematisiert: *Frau Stein spricht den am Wochenende zu Ende gegangenen Bairam an und bemerkt, wie schick sich einige Frauen gemacht hätten. Sie deutet auf Frau Abdalis auffälligen Schmuck und fragt danach. Keine der Frauen scheint heute besondere Lust zum Erzählen zu haben* (29, 3). Vielleicht lag es an meiner für die Frauen noch ungewohnten Anwesenheit, dass sie das von der Kursleiterin angerissene Thema nicht aufgriffen. Eine andere Erklärung, die ich aus meinen Beobachtungen in allen Kursen schließe, ist auch möglich: Nämlich, dass die Teilnehmerinnen häufig selbst gewählten gegenüber vorgegebenen Redeanlässen den Vorzug geben. Das von einer Mehrzahl der Frauen im Fortgeschrittenenkurs gefeierte Fest des Fastenbrechens gehörte offensichtlich an jenem Tag nicht zu dem, was die Teilnehmerinnen in diesem Rahmen besprechen wollten. Daher kann ich nicht beurteilen, ob die Kursleiterin mit ihrer Thematisierung auf eine inhaltliche oder sprachliche Auseinandersetzung abzielte. Auf jeden Fall ist davon auszugehen, dass die Kursleiterin damit vertraut ist, dass bei dem Fest üblicherweise Geschenke ausgetauscht werden, sonst hätte sie nicht diese Andeutungen zu Kleidung und Schmuck der muslimischen Frauen gemacht.

Im November wurde an der Goetheschule noch ein anderes Fest gefeiert – der Sankt Martinszug. Eine der Teilnehmerinnen erkundigte sich daraufhin im Unterricht bei Frau Stein über den Hintergrund dieser Veranstaltung:

Frau Paswan fragt, warum es einen Martinszug gibt. Frau Stein seufzt und meint, das hätte sie schon erzählt, aber [...] sie könnte noch mal kurz erzählen. Die Geschichte vom Heiligen Martin kann sie bruchstückhaft wiedergeben und vergewissert sich zwischendurch bei mir, ob sie noch richtig erzählt. Lachend sagt sie: „Wir kennen unsere Kultur jetzt auch nicht so gut“. Frau Paswan wirkt skeptisch in Bezug auf St. Martin: „Hat er nur eine gute Tat gemacht?“, und erzählt von Männern im Islam, deren Geschichte über viele gute Taten berichtet. Frau Stein meint, in jeder Kultur gäbe es Männer, die etwas Gutes getan hätten, was festgehalten worden wäre: „Und in Thailand?“, an Frau Krause gerichtet. Frau Krause wehrt ab. Es gäbe Königinnentage, aber nicht wegen einem Mann auf einem Pferd, meint sie, und dann weniger entrüstet: „Vielleicht in einem Dorf“ (32, 2 f.).

Interessant an Gerlinde Steins Erzählung über die katholische Heiligenfigur ist, dass sie diese schließlich in „unserer Kultur“ verortet. Damit grenzt sie sich und mich als Vertreter einer christlich geprägten Mehrheitskultur von den anwesenden Migrantinnen ab. Eine inhaltliche Diskussion zu dem Thema geht von den Teilnehmerinnen aus. Sankt Martin wird mit weiteren Wohltätern aus anderen Kulturen verglichen. Hier und im Beispiel zuvor zeigt sich, wie mit Frömmigkeitspraxen und Ritualen kulturelle Differenz gekennzeichnet

wird. Dabei wird ein recht reduktionistisches Bild von Religion entworfen, sie dient als trennscharfe Kategorie. Im Rahmen des Kurses stellt das, sowohl für Kursleiterin als auch Teilnehmerinnen, eine sinnvolle, verbindende Praxis dar. Ähnlich habe ich das auch einmal im Aufbaukurs an der Mainschule erlebt. Eine bengalisch-stämmige Teilnehmerin, Ganga Shankar, kündigte ihr Fortbleiben vom Kurs in der darauf folgenden Woche an. Auf Nachfrage der Kursleiterin erzählte sie von der Durga Puja, einem viertägigen Fest zu Ehren der Göttin Durga, welches in Indien und auf der ganzen Welt von Hindus gefeiert wird:

Es würde in Frankfurt an drei Orten stattfinden, in Rödelheim, am Palmengarten und am Baseler Platz. Über 1000 Menschen würden kommen – nicht nur Inder, auch viele Deutsche würden hingehen. [...] Die Leute würden Geld und Essen spenden, es gäbe Musik und Tanz. [...] Ganga hätte für 170 Euro neue Kleidung für ihre Familie kaufen müssen, denn man würde mit neuen Sachen hingehen. Und Sari. Die anderen Frauen wirken interessiert und stellen Fragen. Welche Religion ist das? – Es ist ein Hindu-Fest. Ellen erklärt, Islam und Christentum hätten jeweils einen Gott, im Hinduismus gäbe es viele. Ganga meint, sie hätte ein Bild zu Hause und könne das mal mitbringen. Selime zeigt sich sehr interessiert daran. Aliye sagt zu mir, das hätte sie im Interview damit gemeint, mit den anderen Leuten sprechen zu können. Augenscheinlich macht es ihr Spaß. Ganga, die sonst eher schweigsam ist, freut sich anscheinend über die Aufmerksamkeit und hört fast nicht wieder auf zu erzählen. Ellen vergleicht das Fest mit dem deutschen Weihnachten und dem türkischen Bayram – beides Feste, die sich über mehrere Tage hinziehen würden (26, 3 f.).

Hier zeigt sich die binnengesellschaftliche kulturelle Vielfalt am Beispiel eines religiösen Fests. Ganga Shankars Bemerkung, dass auch Deutsche an der Durga Puja teilnehmen, weist auf die Wandelbarkeit dieser religiösen Praxis in der Migrationssituation hin. Ihre Beschreibung des Festes weckt das Interesse der anderen Teilnehmerinnen. Zudem zieht die Kursleiterin zentrale Feste der christlichen und muslimischen Religion – wenn auch ausschließlich bezüglich der Bedeutung innerhalb der Glaubensrichtungen und des zeitlichen Umfangs – zum Vergleich heran. Der Sinn dieses Gesprächs ergibt sich aus dem gemeinschaftlichen Interesse am Austausch: „Wo, wie bei uns, Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammenleben, steht das Kennenlernen der kulturellen Bräuche im Zeichen der gegenseitigen Verständigung“ (Welz 1996, 197), zitiert Gisela Welz die Ethnologin Eva-Maria Blum, die für das AmkA einen Kalender „Feste der Völker“ zusammengestellt hat. Analog zu diesem Kalendarium besteht in den MAMA-Kursen die Tendenz, Kulturformen wie das „Fest“ homogenisierend und verkürzt darzustellen (vgl. Welz 1996, 198 f.). Die Beispiele haben aber auch gezeigt, dass sowohl Kursleiterinnen als auch Teilnehmerinnen von dieser gemeinschaftsstiftenden Strategie Gebrauch machen.

5.3 Erfahrungen und Überzeugungen der Kursleiterinnen

„Persönliches Engagement“ der Kursleiterinnen in und außerhalb des Unterrichts

Die bisherigen Einblicke in die Vorgehensweisen im Unterricht haben gezeigt, wie viel von den Inhalten des Programms MAMA LERNT DEUTSCH in der Praxis auch vom Engagement der jeweiligen Kursleiterin abhängt – mit welchen Methoden gearbeitet wird, welche Themen gewählt werden, wie die Teilnehmerinnen inhaltlich einbezogen werden, wie deren Muttersprachen eingebracht werden oder welche Vorstellungen von Kultur hervorgehoben werden. Das Engagement einer Kursleiterin geht vielfach auch über den Unterricht hinaus. In den und um die Kurse herum habe ich oft beobachtet, wie sich die drei Kursleiterinnen Ellen Fechner, Sonja Schmitz und Gerlinde Stein für die Teilnehmerinnen einsetzen. Allein im Rahmen der Binnendifferenzierung stehen die Kursleiterinnen ihren Schülerinnen oftmals individuell helfend beiseite, indem sie Materialien für Leistungsstärkere oder –schwächere beschaffen oder entwerfen sowie vervielfältigen. Darüber hinaus sind sie gelegentlich Ansprechpartnerinnen für diverse im Alltag auftretende Probleme, welche die teilnehmenden Frauen aufgrund ihrer teilweise geringen Sprachkompetenz nicht selbstständig lösen können: Beispielsweise kam nach einem Kursvormittag eine Teilnehmerin mit ihrem Rezept für ein Medikament zu Ellen Fechner, die es ihr daraufhin erläuterte. In einer anderen Situation klärte Gerlinde Stein vor dem Unterricht mit einer Teilnehmerin aus ihrem vorangegangenen Kurs einen Mahnbescheid. Und auch die folgende Szene aus einem Protokoll des Anfängerkurses an der Mainschule zeigt die Hilfsbereitschaft einer der Kursleiterinnen:

Der Unterricht beginnt mit der Hausaufgabenkontrolle. Oliwia, die eben dazu kommt, hat keine gemacht, weil sie am letzten Mittwoch nicht da war. Auch Ruken hat nichts vorzuweisen, sie sagt ein bisschen schuldbewusst: „Sonja, ich habe kein Buch gekauft“ – „Was mache ich denn mit dir?“, fragt Sonja lächelnd zurück. Ruken beginnt mit Erklärungen, warum sie nicht dazu gekommen sei (kranke Mutter, Schwester, Kinder...). Sonja sagt: „Gib mir das Geld, ich kaufe es“. Ruken ist einverstanden (27, 1).

In diesem Beispiel bringt Sonja Schmitz Verständnis für die momentan als schwierig dargestellte häusliche Situation der Teilnehmerin auf und nimmt ihr den Kauf des neuen Lehrbuchbands, der bereits im Kurs verwendet wird, kurzerhand ab. Eine derartige Unterstützung der Teilnehmerinnen ist meist mit zusätzlichen Wegen und Informationssuche in der Freizeit der Kursleiterinnen verbunden. Anhand eines weiteren Beispiels aus dem Fortgeschrittenenkurs an der Mainschule möchte ich nachvollziehen wo diese Hilfestellungen in den Augen einer der Kursleiterinnen ihre Grenzen haben: Die aus Pakistan stammende Teilnehmerin Asita Khizar erzählt in der Kurspause von dem Sprachtest, durch den sie im Rahmen ihres Einbürgerungsantrages ihre ausreichenden Deutschkenntnisse nachweisen soll. Über die genauen Inhalte des Sprachtests besteht

sowohl bei der zweiten Kursleiterin des Kurses, Erika Kelle, als auch bei den Teilnehmerinnen Unklarheit. In der Tat sind die Sprachtests von Bundesland zu Bundesland verschieden. So liegt es im Ermessen der jeweiligen Einbürgerungsbehörde ob neben der mündlichen Ausdrucksfähigkeit und dem Leseverstehen auch das Schreiben von Texten überprüft werden soll (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, 24 f.). Erika Kelle nimmt die Sorge der Teilnehmerin um das Bestehen des Sprachtests – der auch über Asita Khizars Aufenthaltsstatus entscheidet – ernst und verspricht in dieser Angelegenheit ihre Kollegin Ellen Fechner zu Rate zu ziehen, damit sie gegebenenfalls mit der Teilnehmerin üben kann. Bei nächster Gelegenheit fragte ich die andere Kursleiterin des Fortgeschrittenenkurses danach wie sie in dem Fall vorgeht und Ellen Fechner erklärte:

Sagen wir so, das ist eben der Bereich ‚persönliches Engagement‘. Da kommt es auf einen selber drauf an, wie weit man sich da reinhängt oder nicht. Ich denke, wenn ich das mit ein paar Fragen klären kann – ich würde also bei der VHS nachfragen wie das gehandhabt wird und ob es Modelle gibt – und wenn das wirklich mit ein paar Fragen und mit ein paar Kopien erledigt ist, finde ich das auch sinnvoll so was im Kurs zu üben. Aber wenn ich da jetzt eine stundenlange Internetrecherche machen würde, dann wäre es einfach zu aufwändig (mm 6, 13).

Die Kursleiterin entscheidet in ihrem Engagement für den Kurs auch nach Aufwändigkeit zum Beispiel hinsichtlich der Informationsbeschaffung für die zu leistende Hilfestellung. Gleichzeitig wägt sie ab, wie sinnvoll die Eingliederung des Themas in den gesamten Kurs erscheint. Das weitere Engagement der Kursleiterinnen zeigt sich im mittelfristigen Zusammenhalten der Teilnehmergruppe. Wenn Teilnehmerinnen längere Zeit im Kurs fehlen, erkundigen sich die Kursleiterinnen nach ihnen und erstellen zu diesem Zweck Telefonlisten. Es ist auch im Interesse der Kursleiterin, wenn die Mindestteilnehmerinnenzahl von zehn Teilnehmerinnen nicht unterschritten wird und der Kurs so fortgeführt werden kann. Ähnlich verhält es sich mit der Weiterführung eines Kurses auf dem nächst höheren Niveau. Kommen nicht genug Teilnehmerinnen für einen Anschlusskurs zusammen, liegt es hauptsächlich an der Kursleiterin, inwieweit sie Initiative ergreift um weitere migrantische Mütter dafür zu gewinnen. Während meiner teilnehmenden Beobachtung erlebte ich einmal eine Vorgehensweise von Gerlinde Stein:

An diesem Morgen kurz vor Kursbeginn treffe ich Frau Stein im Flur an. Mit mehreren Kopien der Kursinfos steht sie vor dem Elternraum. Als ich sie darauf anspreche, erklärt sie mir, dass nebenan heute die Vorlaufklasse beginnen würde. [...] Frau Stein möchte sehen, ob eine der Mütter, die ihre 5jährigen Kinder anmelden, am Deutschkurs teilnehmen will (31, 1).

Hier kümmert sich die Kursleiterin selbst darum, dass neu an die Goetheschule kommende migrantische Mütter von den Sprachkursen an der Schule erfahren. Wie ihre Kolleginnen an der Mainschule sorgt sie dafür, dass in erster Linie Schulleiterin und Lehrerinnen der

Schule sowie benachbarte Einrichtungen für Kinder mit Informationen über den neu startenden Kurs versorgt sind:

Das ist quasi die Hauptarbeit, so kommt es mir manchmal vor. [lacht] [...] Das ist sehr viel Lauferei, Gespräche mit den Vätern hier auf dem Schulhof. [...] Ich rufe sehr viel an. Ich sammle also Telefonnummern, was eigentlich auch Aufgabe des Sekretariats sein soll. [...] Über die Lehrer hab ich sicher auch zwei, drei Frauen bekommen, aber ich finde, das könnte eigentlich mehr sein. Also ich gehe selbst auf Veranstaltungen und wenn hier Einschulung ist, stelle ich mich vor (mm 13, 4),

erläutert Gerlinde Stein, wie sie außerdem versucht neue Teilnehmerinnen für die MAMA-Kurse zu gewinnen. In der Beschreibung ihrer Bemühungen wird klar, dass die Kursleiterin aktiv und eigenständig vorgeht. Ihre Strategie beinhaltet auch viel kommunikative Kompetenz und den Aufbau eines lokalen Netzwerks mit Ansprechpartnern. „Sehr viel passiert auch über Mundpropaganda, also dass die Frauen jemand mitbringen und dann spätestens wenn es nicht genügend Frauen sind am Anfang, dass die Frauen dann selbst mithelfen, weil die eben weitermachen wollen“ (ebd.), ergänzt sie zudem. Die Kursleiterin Gerlinde Stein muss sich an der im Vergleich zur Mainschule bezüglich der Schülerzahlen viel kleineren Goetheschule besonders um Teilnehmerinnen bemühen. Günther Faust, Projektleiter des Programms an der Volkshochschule und früher selbst einmal Kursleiter, ist sich im Klaren darüber, dass die Weiterführung von MAMA LERNT DEUTSCH sehr an der Initiative der Sprachlehrerinnen hängt: „Da wird schon ein sehr hohes Engagement von den Kursleiterinnen erwartet. [...] Wir können es nicht erwarten, es wird geleistet von ihnen“ (mm 20, 10 f.), stellt er im Interview dazu fest. Gerlinde Stein spricht in unserem Gespräch von sich aus die Gründe für ihr zeitintensives Engagement an:

Ich muss sagen, diese MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse, mir macht das so viel Spaß und ich find das so sinnvoll, da ist [...] die Zeit um den Kurs rum gar nicht der Punkt. Also dieses ganze Organisatorische, was sonst die VHS macht, das ist unheimlich viel Mühe und Aufwand [...]. Es ist nachher aber einfach auch zu schön mitzuverfolgen, wie die Frauen sich entwickeln. [...] Ich war als Studentin in der Frauenbewegung und für mich ist das auch ein Stück Frauensolidarität ehrlich gesagt. [...] Diese Frauen zu unterstützen, ist für mich auch eine politische Angelegenheit. Hab ich noch nie so deutlich gesagt, aber in Wirklichkeit ist das so. Ich denke, das geht auch vielen Kolleginnen von mir so. Gerade die Frauen, die auch aus Kriegsgebieten kommen, also die Frauen aus Afghanistan [...], egal wie die auch eingestellt sind politisch oder religiös [...] Das sind quasi Kolleginnen von mir wenn das auch Lehrerinnen sind, so empfinde ich es. Also wenn ich in so einer Situation wäre, würde ich mir auch wünschen, dass jemand aus dem Land ein bisschen mehr Energie investiert als vielleicht die paar Euro, die man da als Honorar bekommt. Für mich ist es wichtiger als jetzt hier zu spenden und da zu spenden (mm 13, 13 f.).

In der Aussage der Kursleiterin wird deutlich, dass sie die Motivation für ihren Einsatz in den Kursen über den Unterricht hinaus aus der Gewissheit zieht die Teilnehmerinnen in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen. Dabei versetzt sie sich gedanklich in deren Position und stellt eine Beziehung zu ihnen her, indem sie sie als Berufskolleginnen betrachtet. Neben dem von ihr eingeworfenen feministischen Konzept der Frauensolidarität

würde ich die Bemühungen von Gerlinde Stein vor allem als zivilgesellschaftliches Engagement interpretieren.

Alle drei Kursleiterinnen an Main- und Goetheschule leisten jeweils viele eigene Anstrengungen um die MAMA-Kurse für die Teilnehmerinnen – meist auch über den Unterricht hinaus – hilfreich und förderlich im Sinne des Programms zu gestalten. Die Grenze für dieses Engagement bezeichnet jede Kursleiterin individuell verschieden, ausgehend von den persönlichen Vorstellungen und der Motivation, welche sich damit verknüpfen.

„Auf das Individuum gucken“ – Sichtweisen auf die Migrantinnen

So wie Gerlinde Stein uns ihr Bild von einigen der Teilnehmerinnen aus ihrem Fortgeschrittenkurs als Kolleginnen aus einem anderen Land beschreibt, entwickelt jede Kursleiterin Vorstellungen über die an den MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen teilnehmenden Migrantinnen. Diese beruhen auf den Erfahrungen, welche sie sowohl innerhalb als auch außerhalb ihrer Kursleiterinnen-Tätigkeit gesammelt haben. Hinzu kommen die Ansichten, die durch den öffentlichen Diskurs sowie im Austausch zum Beispiel mit Kollegen oder Lehrern entstehen. In den bisher hier aufgeführten Interview- und Protokollauszügen sind bereits diverse Bilder der drei Kursleiterinnen von den Migrantinnen sichtbar geworden. Sei es die Vorstellung von der sprachlichen, kulturellen und/oder sozialräumlichen Abgeschlossenheit, die Ellen Fechner und Sonja Schmitz verallgemeinert in Bezug auf die gesamte Teilnehmerinnengruppe ausgedrückt haben oder Ellen Fechners Hervorhebung der Gemeinsamkeiten im Leben der Hausfrauen und Mütter (vgl. Kapitel 5.2). Ihr tatsächliches Wissen über die lebensweltlichen Hintergründe der Teilnehmerinnen beziehen die Kursleiterinnen vor allem aus den Gesprächen und Interaktionen innerhalb des Unterrichts und der Pause, je nachdem ob es sich um einen Austausch von Informationen im Rahmen von mündlichen Übungen, um Unterhaltungen aller Akteure während der Pause oder um ein vertrauensvolles Gespräch unter vier Augen nach dem Kurs handelt. Außerdem kann sich das bei einer Kursleiterin so entstandene Bild durch weitere Informationen von im Umfeld der Teilnehmerinnen agierenden Personen wie Lehrern, der Kinderbetreuerin oder Verwandten speisen. Dabei ist den Kursleiterinnen klar, dass dieses auf Erzählungen beruhende Wissen beschränkt ist – wie auch Ellen Fechner in Bezug auf die Repräsentationen der Teilnehmerinnen im Kurs bemerkt:

Es gibt sicher Dinge, die die Frauen in den Kursen nicht so besonders gerne zugeben: Wie sehr sie von den Männern unterdrückt sind, wie ihnen die Kinder auf der Nase herum tanzen, wie schlecht die Kinder in der Schule sind – so etwas sind Themen, die überhaupt nicht gerne angesprochen werden (mm 6, 3).

Die Kursleiterin gibt hier zu Bedenken, dass bestimmte persönliche Schwierigkeiten und Sorgen nicht im Rahmen der Gruppe offenbart werden. Über ihre Teilnehmerinnen lernen die Kursleiterinnen also immer nur so viel, wie diese von sich preisgeben und es vor allem auch sprachlich ausdrücken können. Schon hinsichtlich des Realitätsbezugs von Rollenspielen hatte Gerlinde Stein zu Bedenken gegeben, dass die Lebenswirklichkeiten der Teilnehmerinnen für eine Kursleiterin nicht immer präsent sind (vgl. Kapitel 5.2). Indem sie eine Exkursion mit ihrer Kursgruppe auf den Markt unternahm, gewann sie Einblicke in die Einkaufspraxis der Frauen, die ihr vorher so nicht bewusst gewesen war. Ebenso muss es sich mit dem Wissen der Kursleiterinnen über das Leben der Teilnehmerinnen verhalten. Im Grunde setzen sie sich die einzelnen Repräsentationen der Migrantinnen wie in einem Puzzle zu einem Bild zusammen. Inwieweit fehlende Puzzleteile mithilfe von verallgemeinertem Erfahrungswissen oder sogar Stereotypen ergänzt werden, ist die Frage. Gerlinde Stein ist sich dieser Problematik offenbar bewusst, wie sie im Interview darstellt:

Ich hab Frauen, die ich hier seit fünf Jahren sehr gut kenne – und wo auch wirklich, sagen wir mal, die Sympathie da ist [...] – die mir erst nach drei oder vier Jahren erzählt haben, dass sie ganz große Schwierigkeiten in der Familie haben. Zum Beispiel, dass sie geschlagen werden oder dass die Kinder geschlagen werden. Also so lange Zeit braucht es und ich glaube schon, dass die Frauen den Eindruck haben, dass sie mir was erzählen können, was ich nicht weitererzähle – auch den Lehrern nicht, zum Beispiel. [...] Die Frauen, die mir das erzählt haben, [da] hätte ich das nicht vermutet. Also ich finde immer, wie unsereins sich eine Analphabetin vorstellt oder eine strenggläubige Muslima oder eine Frau, die zu Hause geschlagen wird – meistens sehen die komischerweise immer anders aus [...]. Von daher so offen und so sensibel zu sein und immer auf das Individuum zu gucken: Was ist mit dieser speziellen Persönlichkeit gerade los oder was braucht die? Das ist eine ganz hohe Anforderung. Weil wenn man diesen stereotypen Vorgaben folgt, die wir in uns haben, dann kommt man ganz weit ab von der Realität. Das ist meine Erfahrung. Also ich bin da immer wieder verblüfft. [...] Wir denken oft die Frauen leben in einer ganz anderen Welt zum Teil, haben andere Vorstellungen als wir und auch nicht. Es sind auch Menschen und Frauen und haben auch wieder die gleichen Wünsche (mm 13, 15 f.).

In der Aussage der Kursleiterin wird klar, dass sie sich mit stereotypen und medial vorgefertigten Bildern von Migranten, Analphabeten, Muslimen und Frauen als Opfer häuslicher Gewalt auseinandergesetzt hat und versucht in der Kurspraxis reflektiert damit umzugehen. So legt sie Wert auf eine Herangehensweise, die sich individuell auf jede Teilnehmerin einlässt. Ihr Bild von den Migrantinnen ist geprägt von Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Vorstellungen und Wünsche – anstelle von Differenzen, welche sie sonst im Allgemeinen betont sieht. Der Aspekt der Gemeinsamkeiten – speziell auch unter Frauen – ist bereits bei Kursleiterin Ellen Fechner zur Sprache gekommen (vgl. Kapitel 5.2). Diese geschlechterspezifische Perspektive kommt sowohl bei Ellen Fechner als auch bei Gerlinde Stein als „Frauensolidarität“ zum Tragen. Dabei ist es der Kursleiterin an der Goetheschule, Gerlinde Stein, auch wichtig soziale Kategorien wie die der „Frau“ oder der „Mutter“ nicht im Rahmen von MAMA LERNT DEUTSCH zu instrumentalisieren:

Mir ist es wichtig, dass die Frauen als Erwachsene und auch nicht nur als Mütter gesehen werden. [...] Der Titel [MAMA LERNT DEUTSCH] ist einfach der Renner und jeder Journalist hat sofort verstanden worum es geht und auch jeder Politiker. Und sich muslimischen Müttern hilfreich hinzuneigen, ist so das Einfachste und Schönste, was man sich vorstellen kann. Deswegen habe ich auch dauernd Medien hier im Kurs [...]. Ich frag mich manchmal, warum es so sensationell ist. Das finde ich schon fast wieder diskriminierend. Interviewt und fotografiert werden sollen natürlich immer nur Frauen mit Kopftuch, weil sonst ist es nicht sensationell und exotisch genug (mm 13, 3).

In dem Interviewzitat nimmt die Kursleiterin Bezug auf das mediale Interesse am Programm, das sich in regelmäßiger Berichterstattung in der Lokalpresse, aber auch in überregionalen Printmedien zeigt. Dabei stellen die Artikel zu MAMA LERNT DEUTSCH einerseits eine Werbung für das Programm und seine Initiatoren dar, andererseits ist die Berichterstattung auch immer im Kontext der bundesweiten Debatte um Sprachkurse und die Integration von Zuwanderern zu sehen. Gerlinde Stein bezieht sich in ihrer Aussage auf Letzteres. Sie deutet an, dass die Kurse noch immer als etwas Außergewöhnliches betrachtet werden. Ihrer Ansicht nach, wird schon mit der Produktion von symbolträchtigen Bildern, wie dem der Deutsch lernenden Mutter mit Kopftuch, ein auf Sensationalität und Exotik zielendes Interesse befriedigt. Der Aspekt, die eigene Hilfs- und Mildtätigkeit gegenüber „muslimischen Müttern“ hervorzuheben, wie Gerlinde Stein ironisch bemerkt, gehöre ebenso zur medialen Präsentation der Mehrheitsgesellschaft und ihrer politischen Akteure. Mit dieser Kritik grenzt sich die Kursleiterin selbst von dieser Darstellungsweise ab. Ihr geht es darum, die an den MAMA-Kursen teilnehmenden Migrantinnen als erwachsene Individuen innerhalb der Gesellschaft anzuerkennen und sie in ihrer Entwicklung zu fördern.

Die Bilder der Kursleiterinnen entstehen, wie gesagt, nicht ausschließlich im Wechselspiel mit öffentlichen Diskursen zu Migration und Integration. In ihrer Arbeit gesammelte Erlebnisse fließen gleichermaßen in die Sichtweisen der Kursleiterinnen mit ein und prägen zudem die eigene Einstellung auch im Hinblick auf zukünftige Erfahrungen. Wie Gerlinde Stein hat auch Ellen Fechner von extremen Umständen im Leben von manchen Teilnehmerinnen der MAMA-Kurse erfahren. Im Interview erzählt mir die Kursleiterin: „Es [macht] mich immer wieder auch sehr betroffen [...] zu sehen wie unterprivilegiert einige Frauen sind, die in diese Art Kurse kommen. Es sind wirklich Frauen, die dann verheiratet worden sind und jetzt ganz von ihren Männern unterdrückt werden“ (mm 6, 12). Im Gespräch mit Ellen Fechner hatte ich den Eindruck, dass ihre eigene Bestürzung über die als prekär eingestuften Lebensumstände einiger Kursteilnehmerinnen auch die Sichtweise auf die gesamte Zielgruppe des Programms prägt. Inwieweit die Kursleiterinnen die Gelegenheit wahrnehmen darüber zum Beispiel mit Kolleginnen zu reflektieren ist individuell verschieden und im Arbeitsalltag vermutlich begrenzt. Die ausführlichen

Interviews mit den drei Kursleiterinnen stellten für mich in dieser Hinsicht auch eine Plattform zum Nachdenken über deren Arbeit dar. Wie bei Gerlinde Stein, die in unserem Gespräch bezüglich ihrer engagierten Unterstützung der Teilnehmerinnen zu dem Schluss kommt, dass dies für sie auch eine „politische Angelegenheit“ (mm 13, 13) sei, machte sich auch Ellen Fechner angeregt durch das Interview weitergehende Gedanken. Als ich ihr am nächsten Unterrichtstag des Anfängerkurses an der Mainschule begegnete, nutzte sie nach dem Kurs die Möglichkeit mit mir allein zu sprechen und ergänzte einige ihr wichtige Gedanken, die ich in meinem Feldtagebuch zusammengefasst notiert habe:

Erstens hätte sie vergessen zu sagen, wie viel Spaß ihr die MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse überhaupt machen. Zweitens hebt Ellen die gesellschaftliche Bedeutung der Kurse hervor. Sie wäre froh, dass es sie gibt. Sie hat das Gefühl, dass mit den Integrationskursen nur noch die „falschen“ Ausländer gefördert werden würden, diejenigen, die leistungsbereiter wären. Die Stunden und Inhalte des Integrationskurses wären für viele Frauen aus dem MAMA-Kurs nicht zu schaffen. Die Beschränkung der Kurse für Teilnehmer mit unbefristeter Aufenthaltsgenehmigung sei nicht praxisnah. Das Problem liege doch darin, dass viele Ausländer einen über Jahre schwebenden Aufenthaltsstatus hätten und das wären die, deren Kinder mit unseren Kindern in Schule und Kindergärten gehen würden. [...] Ihre beiden Töchter sind [...] in einen Kindergarten gegangen mit schließlich bis zu 62% Ausländeranteil. Viele dieser Kinder beherrschten die deutsche Sprache nicht ausreichend. Die Schwierigkeiten setzten sich in der Schullaufbahn fort. Die Eltern würden ihre Kinder nicht unterstützen können. Viele Ausländerkinder brächen die Hauptschule ab – verkorkte Existenzen, wo es hätte gar nicht sein müssen. Die Lehrer seien überfordert und alleingelassen. Sie als Kursleiterin fühle sich auch manchmal so. Die Unsicherheit des Honorarjobs, das nicht bezahlte Engagement – sie vergleicht ihre Situation mit der eines Fabrikarbeiters, nur dass sie statt etwas anderem Sprache eintüten würde und dabei auf die Uhr sehen müsste. Das Schlimmste, was sie bisher erlebt hätte, war, dass eine Teilnehmerin nach einem Kurs von ihrem Ehemann erschossen wurde. Er hätte sie wohl auch geschlagen. Später brachte der Mann sich auch um. Ellen beruhigt sich dadurch, dass die Situation allgemein bekannt war und ihr [der Teilnehmerin] auch andere Freunde und Nachbarn geraten hatten ins Frauenhaus zu gehen. Ellen hofft, dass Kurse wie der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs dazu beitragen, dass Frauen sich nicht verschließen und von der Gesellschaft abschotten [...]. Andererseits erlebe sie auch wieder positive Effekte, zum Beispiel erzählt sie von einer Frau in einem ihrer anderen Kurse, mit drei Kleinkindern und drei Stiefkindern, ungefähr Mitte Dreißig, die motiviert und gut im Kopf genug war, um im Kurs das Lesen zu lernen. Nebenbei hätten Ellen und die anderen Frauen ihr noch Erziehungshilfe gegeben (Eintrag vom 28.09.05).

Dieser Nachtrag in seiner der Argumentation von Ellen Fechner folgenden, vollständigen Form stellt, wie ich finde, die Tätigkeit einer MAMA LERNT DEUTSCH-Kursleiterin noch einmal sehr deutlich in den gesellschaftlichen Kontext. Dabei unterscheidet Ellen Fechner nicht zwischen ihrer Rolle als Kursleiterin, Mutter oder einfach Mitglied dieser Gesellschaft – sie bringt Erfahrungen aus allen Bereichen ihrer Lebenswelt ein. Im Hinblick auf das (oftmals einseitig problematisierte) gesellschaftliche Miteinander spricht sie zum einen die für viele Migranten durch mangelnde Sprachkenntnisse eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten an – in ihrem Beispiel bezogen auf die Bildungskarriere von Migrantenkindern. Wobei Ellen Fechner an dieser Stelle keinen Unterschied zwischen den verschiedenen sozioökonomischen Ressourcen von Migrantenfamilien macht, die in dieser Hinsicht mitentscheidend sind. Zum anderen stellt sie die Schwierigkeiten der institutionell Verantwortlichen heraus, die damit nicht umzugehen wüssten. Ihre Kritik am Format von

MAMA LERNT DEUTSCH gilt der Festlegung auf eine Zielgruppe von Migrantinnen, welche ihrer Meinung nach nicht an der Realität in den genannten Institutionen wie Schulen oder Kindergärten ausgerichtet ist und einen Ausschluss von einer bestimmten Gruppe von Migrantinnen bedeutet, nämlich diejenigen, die keinen auf Dauer ausgelegten Aufenthaltsstatus haben, aber auch Teil der Gesellschaft sind. Ebenso lässt sie die zum Teil auftretende eigene Hilflosigkeit in ihrer Position als Sprachkursleiterin nicht aus. Dabei sieht sie sich sowohl mit sehr tragischen Schicksalen konfrontiert als auch mit erfolgreichen persönlichen Entwicklungen von Teilnehmerinnen, die sie wiederum in ihrer Arbeit motivieren.

Im Rückgriff auf eigene Erfahrungen und Wissensbestände entwickeln die Kursleiterinnen – hier am Beispiel von Ellen Fechner und Gerlinde Stein dargestellt – gesellschaftlich eingeordnete Bilder von den Migrantinnen, die sie im Umgang mit ihnen im Kurs anwenden. Die beiden genannten Kursleiterinnen sehen sich dabei selbst auch als gesamtgesellschaftliche Akteure an.

Zusammenfassung

Meine These, dass die Kursleiterinnen innerhalb des Programms MAMA LERNT DEUTSCH eine Schlüsselposition einnehmen, sehe ich aufgrund der gesammelten Ergebnisse bestätigt. Sie bilden die Schnittstelle zwischen institutionellem Hintergrund des Programms, dem AmKA sowie den Schulen, und der praktischen Arbeit mit den Teilnehmerinnen in den Kursen. Von daher ist es nicht ungewöhnlich, dass die Sprachkursträger bevorzugt Kursleiterinnen für die MAMA-Kurse auswählen, die über mehrjährige Erfahrung verfügen und das Konzept des Programms verinnerlicht haben. Hinsichtlich der Umsetzung des Curriculums tragen sie die Verantwortung. Sowohl Ellen Fechner als auch Sonja Schmitz und Gerlinde Stein sind sich der Besonderheit der Kurse und seiner Zielgruppe bewusst. Den Sprachunterricht gestalten alle drei Kursleiterinnen methodisch abwechslungsreich und flexibel in Bezug auf die sprachlichen sowie inhaltlichen Bedürfnisse und Kompetenzen der Teilnehmerinnen. Jede Kursleiterin prägt mit ihrer individuellen Persönlichkeit den Unterricht durch den eigenen Erfahrungs- und Wissensbestand, der regelmäßig Eingang in den Austausch mit den Teilnehmerinnen findet. Je nach Einstellung und Problembewusstsein entscheiden die Kursleiterinnen, welche MAMA LERNT DEUTSCH-spezifischen Themen vertieft werden. So hob Gerlinde Stein während meiner Kursbesuche beispielsweise bildungs- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge hervor. Die Thematisierungen – selbst wenn sie von der Kursgruppe

angestoßen wurden – sind immer auch Ausdruck einer bestimmten Vermittlungsabsicht, welche mit dem Bild der Kursleiterinnen von den Teilnehmerinnen einhergeht. Diese größtenteils lückenhaften Bilder konstruieren sie aus einzelnen Repräsentationen der Migrantinnen selbst, aber auch andere Einflüsse – zum Beispiel Erfahrungen aus früheren Kursen, Informationen aus Fortbildungen oder der öffentliche Diskurs zur Zuwanderung in Deutschland – wirken darin.

6. Die Kursteilnehmerinnen an Main- und Goetheschule

Im letzten empirischen Kapitel dieser Arbeit nehme ich die Teilnehmerinnen von zwei MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen ins Blickfeld. Bisher haben die institutionellen Akteure meist allgemeine Vorannahmen und Erfahrungen über diese Migrantinnen geäußert. Einiges über sie wurde auch aus den beschriebenen Interaktionen im Kurs deutlich. Wie die Teilnehmerinnen untereinander und mit den Kursleiterinnen agieren, wie sie sich in den Unterricht einbringen und mit dem inhaltlichen Angebot umgehen sowie die Rahmenbedingungen der Kurse annehmen – das sind einige der Fragen, die ich mir zu Beginn der Forschung gestellt habe. Bevor dies eingehender betrachtet wird, sollen jedoch die Teilnehmerinnen mehr zum Hintergrund ihres Kursbesuches erzählen. In diesem Teil beziehe ich mich auf die Gruppen des Anfänger- bzw. Aufbaukurses an der Mainschule und des Fortgeschrittenenkurses an der Goetheschule.⁶⁰ Den Migrantinnen habe ich mich von Beginn meiner teilnehmenden Beobachtung an als Studentin vorgestellt, die diese Art von Sprachkursen untersucht. Vermutlich haben mich einige von ihnen anfänglich als auszubildende Sprachlehrerin angesehen, was sich spätestens mit meinen ersten Interviewfragen korrigierte. Von den insgesamt 24 Teilnehmerinnen führte ich mit zehn Frauen ausführliche Interviews anhand des gleichen Frageleitfadens.⁶¹ An der Mainschule habe ich außerdem zwei Gruppeninterviews im Rahmen der Pause abgehalten. Daneben fließen eine Vielzahl kürzerer Unterhaltungen und Gespräche mit den Teilnehmerinnen sowie die Beobachtungen in und um die Kurse in die Analyse mit ein. Ich habe mich dafür

⁶⁰ Zu Beginn meiner Forschung habe ich beide Kurse an der Mainschule, sowohl den Anfänger-/Aufbaukurs als auch den Fortgeschrittenenkurs, besucht und mich im Laufe der teilnehmenden Beobachtung mehr und mehr auf ersteren konzentriert – einmal aus terminlichen Gründen, zum anderen weil ich auf Anhieb einen guten Kontakt zu der Anfängerkursgruppe hatte. Dieser steht darum hier im Mittelpunkt, auch wenn ich Beobachtungsergebnisse aus jenem Fortgeschrittenenkurs im Kapitel 5 zur Arbeit der Kursleiterinnen habe einfließen lassen.

⁶¹ Meine Auswahl der Interviewpartnerinnen richtete sich danach, welche Teilnehmerinnen sich erstens gern dafür zur Verfügung stellten und zweitens nach ihren deutschen Sprachkenntnissen. Wobei ich für die jeweils größeren Gruppen von türkisch- und afghanischsprachigen Frauen eine Übersetzungshilfe hatte – einmal die türkischsprachige Kinderbetreuerin an der Mainschule und zum anderen eine der afghanischen Teilnehmerinnen aus dem Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule – so dass ich auch Migrantinnen mit geringeren Deutschkenntnissen befragen konnte.

entschieden, möglichst viele der Migrantinnen in die Darstellung einzubringen, anstatt die Forschungsergebnisse anhand weniger einzelner Teilnehmerinnen durchgängig zu veranschaulichen. Diese Vorgehensweise nimmt einiges an individueller, biographischer Tiefe, entspricht aber der Heterogenität der Kursgruppe, wie ich sie erlebt habe.

6.1 Situationen, Motivation und Hoffnungen der Teilnehmerinnen

Allgemeine Zusammensetzung der untersuchten Kursgruppen

Die MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse haben in der Regel keine von Beginn bis Ende der Kurszeit durchgängig einheitliche Teilnehmerinnenschaft. Oft steigen neue Teilnehmerinnen in einen bereits laufenden Kurs ein und gelegentlich müssen Migrantinnen aufgrund von Krankheit, Veränderungen in der familiären Situation, Schwangerschaft, wegen eines Jobangebots oder Umzugs einen Kurs abbrechen. Zu den Gruppen der untersuchten Kurse zähle ich daher alle Migrantinnen, die ich in dieser Zeit kennen gelernt habe. Beide Teilnehmerinnengruppen an Main- und Goetheschule sind hinsichtlich Alter, Bildungshintergrund, Religionszugehörigkeit, Herkunftsland und Aufenthaltsdauer in Deutschland recht heterogen zusammengesetzt. Die Frauen des Anfänger-/Aufbaukurses an der Mainschule waren zum Zeitpunkt der Forschung zwischen 23 und 37 Jahren alt, vergleichbar den Teilnehmerinnen des Fortgeschrittenkurses an der Goetheschule, deren Alter von 22 bis 40 Jahren reichte. Im von bis zu 14 Teilnehmerinnen besuchten Anfänger-/Aufbaukurs dominierte eine Gruppe von bis zu acht aus der Türkei stammenden Frauen, gegenüber jeweils einer Teilnehmerin aus den Herkunftsländern Afghanistan, Äthiopien, Bangladesch, Eritrea, Pakistan und Polen.⁶² Eine vergleichbar große Gruppe von sieben aus Afghanistan stammenden Teilnehmerinnen besuchte neben drei Frauen aus Bangladesch, Marokko und Thailand den Fortgeschrittenkurs. Gemeinsam haben die allesamt verheirateten Frauen – außer einer geschiedenen Teilnehmerin – ihre momentane Beschäftigung als Hausfrauen und Mütter angegeben. Bis auf die 22jährige Sita Paswan und die 27jährige Faying Weber aus dem Fortgeschrittenkurs haben alle Teilnehmerinnen zwischen ein und vier Kinder. Dabei reicht das Alter ihres Nachwuchses vom Säugling bis zu volljährigen Töchtern und Söhnen. Viele der Migrantinnen gehen nebenher einer ungelerten geringfügigen Beschäftigung nach, wie Küchenhilfe oder Reinigungskraft. Während manche der

⁶² 14 ist die Gesamtzahl der Teilnehmerinnen, die ich innerhalb von Anfänger- und Aufbaukurs kennen gelernt habe. Den Anfängerkurs besuchten während meiner Forschungszeit in den letzten beiden Monaten vor den Sommerferien neun Teilnehmerinnen (eine weitere konnte den Kurs wegen Krankheit nicht abschließen, daher bin ich ihr auch nicht begegnet). Eine Mehrzahl von acht Migrantinnen besuchte den Anschlusskurs. In diesen Aufbaukurs kamen bis Oktober fünf neue Teilnehmerinnen hinzu.

Migrantinnen sechs Jahre und weniger an Schulbildung vorweisen können, gibt es wiederum solche, die ein Studium an einem College abgeschlossen haben. Die große Mehrzahl der Teilnehmerinnen waren Muslimas, außerdem gab es vereinzelt Angehörige des Christentums und des Hinduismus sowie Frauen, die sich keiner Religion zugehörig fühlten. Die Aufenthaltsdauer der Teilnehmerinnen in Deutschland bewegte sich zwischen einer Woche und 15 Jahren. Die meisten wohnten in den Stadtteilen, in denen sich auch die Schulen befinden oder in angrenzenden Vierteln. Über die Hälfte aller Teilnehmerinnen hat mindestens eines ihrer eigenen Kinder an der betreffenden Schule. Darüber – also über Elternbriefe, Aushänge oder andere migrantische Mütter – haben diese Frauen in der Regel auch von dem MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs erfahren. Andere Frauen hörten durch befreundete oder verwandte Teilnehmerinnen vom Kurs.⁶³

„Ich lebe in Deutschland, ich muss Deutsch sprechen lernen“ – Gründe für die Teilnahme am Kurs

Unerheblich davon, ob eine Migrantin aus eigener Initiative heraus oder mit Hilfe ihrer Familie den Kurs gesucht hat, ein Lehrer oder eine Lehrerin ihr den Besuch dringend empfahl oder sie eine Freundin dahin begleitete, hat jede unterschiedlich hoch bewertete Gründe dafür Deutsch zu lernen. So richtete sich meine erste Frage an die Teilnehmerinnen auch danach, warum sie an dem Kurs teilnehmen. Für viele der Frauen scheint es erst einmal selbstverständlich die Sprache des Landes zu sprechen, in dem sie leben. Wie Ruken Ates antworten mir die meisten im Gruppengespräch: „Ich denke Deutschland leben, ich muss lernen Deutsch sprechen. Deswegen komme ich zum Deutschkurs“ (mm 8, 1).⁶⁴ Die türkischstämmige 36jährige Ruken Ates lebt seit acht Jahren in Deutschland. Vor dem Anfängerkurs an der Mainschule hat sie noch keinen anderen Sprachkurs besucht. Auf meine Nachfrage, erzählt Ruken mir später im Einzelinterview, dass sie in der ersten Zeit mit ihrem Mann in Duisburg gelebt hat: „Ich habe keinen gekannt. Meine Nachbarn [waren] alle deutsch, ich hatte keinen Kontakt. Meine Kinder sind Zwillinge. Keiner hat mir geholfen und ich bin alleine [gewesen]. Mein Mann [machte] Nachtschichtarbeit. Deswegen konnte ich nicht früher in anderen Deutschkurs gehen“ (mm 9, 1). Nach sechs

⁶³ Die Schulleiterinnen der beiden Schulen waren sich in der Beziehung einig, dass auch Migrantinnen, die (noch) keine Kinder an der jeweiligen Grundschule hatten, am Kurs auf dem Schulgelände teilnehmen durften. Insbesondere Müttern von Kindergartenkindern aus dem Stadtteil sowie Freundinnen, Nachbarinnen oder Verwandten der schulischen Mütter wurde so der Kursbesuch ermöglicht.

⁶⁴ Die Originalzitate der Teilnehmerinnen habe ich, wenn es mir nötig erschien, in der Satzstellung geringfügig verändert um bessere Lesbarkeit zu erreichen – ohne aber Einfluss auf den Inhalt zu nehmen. Ergänzte Wörter sind in eckigen Klammern gekennzeichnet. Manche Sätze, die zwar nicht vollständig grammatikalisch richtig, aber gut verständlich waren, habe ich so stehen lassen.

Jahren zog die Familie nach Frankfurt um. Die Zwillinge gehen mittlerweile in die erste und zweite Klasse der Mainschule. Die Klassenlehrerin ihrer Tochter hatte Frau Ates eine schriftliche Information über den MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs mitgegeben. Genau wie Ruken Ates hat auch die 33jährige Afghanin Simin Abdali über ihre zwei Kinder an der Goetheschule von dieser Art Sprachkurs erfahren. Im Gegensatz zu Ruken Ates hat die seit 1998 in Deutschland lebende Simin Abdali früher bereits Versuche unternommen, Deutsch im Rahmen eines Sprachkurses zu lernen. Nach dem Umzug der Familie von Berlin nach Frankfurt besuchte die ehemalige Grundschullehrerin 2003 einen Volkshochschulkurs in einem benachbarten Stadtteil, den sie jedoch nach drei Monaten abbrach. Diesen Intensivkurs beschreibt Frau Abdali als sehr schwer: „Alles Grammatik“ (mm 22, 1), und es wäre nicht viel erklärt worden. Beispielhaft nennt sie die Aufgabe: „Schreiben sie einen Satz im Perfekt“ (ebd.). Nur zwei Wochen nachdem Simin Abdali in den MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs an der Goetheschule wechselte, wurde sie schwanger, erzählt sie. Nach der Geburt ihrer Tochter Jasmin ging Frau Abdali in den Aufbaukurs und besucht jetzt den Fortgeschrittenenkurs. Jasmin bleibt währenddessen in der Kinderbetreuung des Kurses. Auch Simin Abdali antwortet auf die Frage, warum sie den Kurs besucht: „Ich lebe in Deutschland, ich muss Deutsch sprechen lernen. Sonst viele Probleme beim Arzt, Einkaufen, Elternabende. Wenn nicht, dann sitzen und nicht verstehen. Kein gutes Gefühl“ (mm 22, 2). Damit spricht Simin Abdali die Schwierigkeiten an, die durch fehlende Sprachkenntnisse das alltägliche Leben belasten können. Diese betreffen noch besonders die Frauen des Anfänger-/Aufbaukurses an der Mainschule. Der folgende Ausschnitt gehört zu einem Gruppeninterviews, das ich in der Kurspause aufgezeichnet habe:

Michaela: Warum kommst du zum Deutschkurs?

Aliye: Ja ich lebe in Deutschland. Ich hab zwei Kinder. Ich möchte meine Sachen selber machen.

Michaela: Was heißt „selber“? Wer macht das sonst? Wenn du es nicht machst, wer macht es dann?

Aliye: Zum Beispiel zum Arzt [gehen] mein Mann, meine Schwägerin oder meine Schwiegereltern [mit].
[lacht]

Michaela: Okay und du willst es selber machen?

Aliye: Ja.

Elif: Ja ich möchte auch selber machen: Zum Arzt gehen, zum Einkaufen, für Kinderproblem.

Zeynep: Selber und alleine vielleicht auch. Ich gehe auch mit meinem Mann oder meinem Schwager.

Michaela: Warum ist das wichtig?

Elif: Für Leben (mm 8, 1).⁶⁵

⁶⁵ Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, war es in den Kursen an der Mainschule üblich sich mit Vornamen anzusprechen und sich zu duzen. Daher unterscheidet sich die Anredeform hier von der im Feldmaterial zum Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule, wo gesiezt und die förmliche Anrede gewählt wurde.

In den Aussagen der Migrantinnen wird deutlich, dass sie bei Verständigungsschwierigkeiten im Alltag oft auf die Hilfe einer weiteren Person mit besseren Deutschkenntnissen, meist Verwandte angewiesen sind. Die eigenen Angelegenheiten selbstständig erledigen zu können, ist ein Ziel, das sie mit dem Besuch des Sprachkurses verfolgen. Für Oliwia Lubanski, einer anderen Teilnehmerin aus dem Aufbaukurs an der Mainschule, hat mangelnde Selbstständigkeit nicht den Anstoß gegeben im Rahmen des MAMA-Kurses ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Die 35jährige Polin lebt und arbeitet seit 15 Jahren in Deutschland. Die inzwischen geschiedene Mutter von zwei Kindern (sieben Jahre bzw. acht Monate alt) hat sich mit einer Reihe von unqualifizierten Tätigkeiten, beispielsweise in Schnellrestaurants, den Lebensunterhalt verdient. Im Interview spricht Oliwia Lubanski recht fließend, wenn auch oft nicht grammatisch korrekt Deutsch. Ich frage, wie sie die Sprache so gut lernen konnte, ohne vorher einen Deutschkurs besucht zu haben und sie antwortet: „Alleine. Normalerweise habe ich nicht so viel zu tun mit [...] polnischen Leuten und ich muss immer Deutsch sprechen. [...] Mit meiner Tochter zu Hause zum Beispiel spreche ich auf Polnisch und sie mir antwortet auf Deutsch. Dann können wir zusammen auch lernen“ (mm 11, 1). Tatsächlich spricht Frau Lubanski im Vergleich zu den anderen Teilnehmerinnen im Aufbaukurs sicherer und auch ihr Wortschatz ist größer. „Sprechen ist nicht so schwer wie Lesen [...]. Zum Beispiel bis jetzt [habe] ich auch nicht gelesen [...]. Sowieso ich schreibe nicht alleine, weil das ist ziemlich schwer. Ich besuche immer Bekannte, welche mir helfen kann das zu machen“ (mm 11, 2), sagt sie. Oliwia Lubanski hat ihre deutsche Sprachkompetenz vor allem im Mündlichen ausgebaut. Auf der schriftsprachlichen Ebene kommt auch sie nicht ohne Hilfe zurecht. Das bemerkte auch die Lehrerin von Oliwias siebenjähriger Tochter, nachdem das Mädchen aufgrund des Umzugs der Familie an die Mainschule wechselte. Frau Lubanski erzählt: „Die Lehrerin hat gesagt, [dass] Janina Probleme wegen mir hat. Ich konnte [ihr nicht helfen] [...] Hausaufgaben zu machen“ (mm 11, 1). Obwohl sie von sich aus meint, dass ein Deutschkurs wichtig für sie und ihre Familie ist, zögerte Oliwia Lubanski bevor sie sich für den Kurs anmeldete, da sie sich nicht sicher war, ob sie die Zeit und das Geld dafür würde aufbringen können. Die Möglichkeit die Kursgebühr in Raten zu begleichen, war für Frau Lubanski mitentscheidend für ihre Teilnahme. Wie Oliwia Lubanski geben viele der Mütter an, dass sie auch an dem Sprachkurs teilnehmen, um die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu unterstützen. Ruken Ates aus demselben Kurs erklärt:

Kann ich meine Kinder Hausaufgaben machen helfen? Helfen kann ich nicht, tut mir leid. [...] Ich guck in das Wörterbuch, ich suche [in einem] anderen Buch [...]. Für mich braucht die Hausaufgabe lange

Zeit. Ich verstehe manchmal nicht sofort [...]. Ich frage manchmal meine Cousine am Telefon. [...] Ich kann [der] Deutschlehrerin nicht sagen, wenn meine Kinder [ein] Problem [haben]. Das [ist] manchmal so. Sie haben [ein] Problem, aber ich weiß nicht was [ich] sagen [soll] oder ich hab Angst, dass ich [es] falsch sage. Natürlich ich habe keinen richtigen Kontakt [zu] meine[r] Kinder Lehrerin. [...] Ich weiß nicht das richtige Deutsch. [...] [Zum Beispiel] dass meine Kinder Hausaufgaben nicht in einer halben oder in einer Stunde fertig machen, kann ich nicht sagen. Ich weiß, aber ich kann nicht richtig Wort sagen. Ich hab Angst (mm 9, 2 f.).

Frau Ates beschreibt ihre Bemühungen trotz der geringen Sprachkompetenz ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Darüber hinaus fällt es ihr auch schwer die Lehrerinnen auf Probleme anzusprechen, da sie befürchtet sich nicht richtig ausdrücken zu können. Das möchte Ruken Ates mit dem Besuch des MAMA-Kurses ändern. Für sie ist in Bezug auf ihre Kinder aber noch eine andere Überlegung ausschlaggebend:

Meine Kinder sind jetzt klein, sieben Jahre alt, aber später [...]. [Die] Kultur [in] Deutschland ist [eine] andere Kultur. Die Türkei Kultur ist [eine] andere Kultur. Meine Kinder lernen sowieso [die] deutsche Kultur. [Wenn] ich nicht weiß Deutsch, ich verstehe das nicht. Da kommt [eine] Zeit, ich verstehe meine Kinder auch nicht. Ich habe Angst, dass für meine Kinder der Kontakt verloren. [...] Ich weiß, dass [...] ich nicht schnell Deutsch lernen kann, aber ich muss. Ich denke, ich muss lernen. Für meine Kinder, ich denke, ich muss lernen Bücher lesen, deutsche Kultur lernen (mm 9, 4).

Mit der Landessprache verbindet Ruken Ates gleichzeitig den Zugang zu einer Kultur des Einwanderungslandes, in der sie ihre Kinder aufwachsen sieht. Mit Blick auf die Zukunft möchte sie Deutsch lernen, um zu verhindern, dass sie ihre Kinder sprachlich und kulturell nicht mehr verstehen kann. Frau Ates Kursleiterin Ellen Fechner bestätigt im Interview diesen Grund den Sprachkurs zu besuchen: „Den Frauen, die da sitzen ist auch klar, dass Sprache unheimlich wichtig ist. Ein unheimlich wichtiger Integrationsfaktor, auch für die Laufbahn ihrer Kinder“ (mm 6, 4).

Ein weiterer Grund, den mehrere Teilnehmerinnen in Bezug auf den Wunsch Deutsch zu lernen angeben, ist die berufliche Weiterbildung oder Arbeitssuche. Nazanin Rigestan aus dem Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule möchte mit den dort erworbenen Sprachkenntnissen später einen deutschen Schulabschluss und eine Ausbildung machen. Die 24jährige stammt aus Afghanistan, hat während des Krieges in Pakistan das College besucht und kam vor zwei Jahren nach Frankfurt zu ihrem seit 17 Jahren hier lebenden Mann. Zu Beginn ihres Aufenthaltes besuchte sie ein halbes Jahr einen Sprachkurs in einem anderen Stadtteil. „Mein Mann hat gesagt: ‚Du musst Deutsch lernen. Keine Arbeit, nicht zum Arzt, nicht mit anderen sprechen – wie kann ich Probleme lösen?‘“ (mm 14, 1), erzählt sie im Interview. Wegen ihrer fortgeschrittenen Schwangerschaft musste sie diesen Kurs abbrechen. Mittlerweile ist ihr kleiner Sohn Emal ein Jahr alt. Von einer anderen Kursteilnehmerin, eine Freundin ihrer Schwägerin mit der sie sich auf dem Spielplatz traf, hörte sie von dem MAMA-Kurs an der Goetheschule. Emal begleitet sie zum Kurs und bleibt in der Zwischenzeit in der Kinderbetreuung.

So wie Frau Rigestan planen nicht alle Teilnehmerinnen, die Arbeit suchen, eine derartige Weiterbildungskarriere. Viele streben auch einfachere Tätigkeiten an. Migrantinnen wie Elif Aydin, eine aus der Türkei stammende Teilnehmerin aus dem Aufbaukurs an der Mainschule, haben bereits solche Nebenjobs. Die 28jährige Elif Aydin zum Beispiel arbeitet stundenweise als Aushilfe in der Küche eines Kindergartens. Seit zehn Jahren lebt Frau Aydin in Deutschland und hat vor Jahren zwischen ihren zwei Schwangerschaften für drei Monate einen Sprachkurs belegt. Sie kann sich gut verständigen, auch dank ihres Mannes, der fast sein ganzes Leben in Deutschland verbracht hat und besser Deutsch als Türkisch spricht. An ihre erste Zeit mit der neuen Sprache erinnert sich Elif Aydin so: „Ich habe vorher nicht gut verstanden. Ich habe jetzt immer Fernsehen geguckt oder [durch] mein[en] Arbeitsplatz habe ich ein bisschen gelernt. Ich verstehe jetzt gut, aber früher wusste ich nicht ganze Wörter“ (mm 8, 2). Als ich daraufhin frage, warum sie nun noch einmal einem Sprachkurs besucht, antwortet Frau Aydin: „Ich [kann] nicht genug Deutsch sprechen und [...] schreiben, deswegen. Ich möchte arbeiten. Ich habe immer [in die] Zeitung geguckt, [man] muss Deutschkenntnisse haben, schreiben und lesen“ (ebd.). Die Mutter zweier Kinder im Kindergarten- und Schulalter hat auf ihrer Suche nach Arbeit festgestellt, dass auch meist schriftliche Sprachkompetenzen von den Arbeitgebern vorausgesetzt werden. Diese will sie sich in dem MAMA-Kurs an der Mainschule aneignen, von dem sie durch eine andere Teilnehmerin aus dem Kurs erfahren hat.

Die Beispiele haben gezeigt, dass die interviewten Migrantinnen mit dem Besuch des Sprachkurses verschiedene Ziele verbinden. Nicht mehr abhängig von fremder Hilfe zu sein und die eigenen Angelegenheiten im Alltag selbständig erledigen zu können, ist den meisten Teilnehmerinnen sehr wichtig. Auch in Bezug auf die Erziehung und Unterstützung der eigenen Kinder in der Schule werden die eigenen Sprachkompetenzen in der Mehrheitsprache, besonders im Schriftlichen als unzureichend angesehen. Im Fall von Oliwia Lubanski wurde klar, dass auch Lehrer dies problematisieren. Nicht zuletzt wünschen sich einige Teilnehmerinnen, mit dem Deutschkurs den Einstieg in bessere Beschäftigungsverhältnisse zu erreichen. Darüber hinaus zeigte sich, dass nicht wenige der Teilnehmerinnen zu früheren Zeitpunkten bereits Sprachkurse begonnen hatten, die sie beispielsweise aufgrund von zu hoch angelegten Lernniveaus oder vielmehr wegen Schwangerschaften abbrechen mussten. Insbesondere Müttern mit Kleinkindern bietet das Programm MAMA LERNT DEUTSCH die Möglichkeit der Kinderbetreuung. So können Frauen wie Simin Abdali oder Nazanin Rigestan, die unter dreijährige Kinder zu versorgen haben, aber noch keine anderen Betreuungsangebote wahrnehmen – zum Beispiel weil sie

nicht die finanziellen Mittel dazu haben oder weil es schlichtweg keine gibt – ohne lange Pausen das Deutschlernen weiterverfolgen. Am Beispiel von Ruken Ates und Elif Aydin hat sich gezeigt, wie hinderlich diese Bedingungen sein können und wieso viele Jahre bis zum nächsten Kursbesuch vergehen können.

„Zeichentrickfilme auf Deutsch“ – Zur deutschen Sprachpraxis der Teilnehmerinnen

Um einen Eindruck davon zu bekommen, wie die Teilnehmerinnen der beiden MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse an Main- und Goetheschule ihren Alltag rund um die Mehrheitsprache Deutsch bewältigen, habe ich sie in den Interviews und Gesprächen davon erzählen lassen. Zwar liegt der Fokus dieser Untersuchung auf dem Kurs und daher auf den Interaktionen der verschiedenen daran beteiligten Akteure im Unterricht und in den Pausen, jedoch ist das Bild, das die Teilnehmerinnen aus ihrer Sicht von ihrem deutschsprachigen Alltag zeichnen, wichtig für ein hintergründiges Verständnis ihrer Motive und Ziele im Zusammenhang mit dem Ziel Deutsch lernen zu wollen.

Die Tagesabläufe der befragten Kursteilnehmerinnen ähneln sich größtenteils. Die Familie bildet den Lebensmittelpunkt der meisten Migrantinnen, insbesondere wenn Kinder zu versorgen sind. Einige der Teilnehmerinnen gehen, wie schon erwähnt einer geringfügigen Beschäftigung nach, dementsprechend fügt sich dieser Umstand in die familiäre Organisation mit ein. Zeynep Erol, eine 23jährige aus dem Anfänger-/Aufbaukurs an der Mainschule, gehört nicht zu den Frauen mit Nebenjob. Im Interview beschreibt die junge türkischstämmige Mutter von zwei Kleinkindern ihren Tagesablauf:

Mein Mann steht morgens um sieben Uhr auf und geht zur Arbeit. Er arbeitet im Minimarkt an der Kasse [...] [und] teilt Zeitungen aus [...]. Mein Mann kommt spät um halb zwei Uhr nach Hause. Alles bleibt auf mir sitzen. Ich bin verantwortlich. Für mich ist das kein Problem. Da ist halt das Sprachproblem. An den Kurstagen, montags und mittwochs versuche ich normalerweise früh schlafen zu gehen, aber schlafe trotzdem später, weil mein Mann später nach Hause kommt und ich die Tür aufmache. Er möchte Tee und Essen [...]. Nach dem Kurs [...] gehe ich nach Hause. [...] Ich stelle die Waschmaschine an. Kochen. Putzen. Einkaufen. Wenn etwas gebraucht wird, gehe ich halt einkaufen. [...] [an den drei Vormittagen in der Woche, an denen kein Kurs stattfindet, bringt Zeynep Erol wie sonst auch die ältere Tochter in den Kindergarten] Nach dem Kindergarten mache ich die Hausarbeiten. Wenn ich einen Termin habe, nehme ich den wahr. Ich mache eigentlich nicht viel (mm 10, 7 f.).⁶⁶

Frau Erols Alltag ist angefüllt mit Hausarbeiten und der Erziehung ihrer Töchter. Da ihr Ehemann neben seiner Haupttätigkeit noch einen zusätzlichen Job hat und spät nach Hause kommt, kümmert sich Frau Erol um viele der anfallenden Aufgaben. Als problematisch merkt die, seit sechs Jahren in Deutschland lebende Zeynep Erol ihre noch unsicheren

⁶⁶ Zeynep Erol hat im Interview hauptsächlich auf Türkisch geantwortet, was mir die mit anwesende türkischsprachige Kinderbetreuerin Mehtap Coskun sinngemäß übersetzte. Anhand der Aufzeichnung des Gesprächs übersetzte mir ein anderer Muttersprachler das Gesagte für die Transkription noch einmal im Wortlaut. Zeynep Erols dazwischen eingeworfene deutsche Aussagen sind kursiv gekennzeichnet.

Sprachkenntnisse an, über die wir uns zuvor im Interview unterhalten haben. Vor allem ärgert sie die Sprachlosigkeit im Deutschen, die sie in manchen Situationen nicht überwinden kann, zum Beispiel wenn sie in der Straßenbahn angesprochen wird oder bei Telefonanrufen:

Manchmal kommt aus dem Kindergarten ein Anruf. Da ist ein deutsches Mädchen namens Sandra. Wenn sie anruft, dann kann ich mit ihr nicht sprechen, schäme mich. Mit den Freunden meiner Tochter kann ich keinen Dialog führen und ich kann ihnen am Telefon auch nicht antworten (mm 10, 2).

Besonders wegen ihrer Töchter möchte Zeynep Erol ihre Sprachkenntnisse verbessern: „Für die Zukunft, wenn sie mit der Schule anfangen damit ich ihnen helfen kann. Falls sie auch Freunde haben, damit ich mich mit ihnen auch verstehen kann“ (ebd.), sagt sie. Vor einigen Jahren besuchte Frau Erol bereits einen anderen MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs, den sie aufgrund ihres Umzugs in diesen Stadtteil abbrach. Ihre Nachbarin Tülay Ceylan erzählte ihr dann, dass sie den Kurs an der Mainschule besuchen würde und lud sie ein mitzukommen. Zeynep Erol nahm die jüngste Tochter mit in die Kinderbetreuung des Kurses. Die Ältere bekam inzwischen einen Kindergartenplatz, wie Frau Erol erzählt „[Die Erzieherinnen] unterstützen mich, weil ich den Kurs besuche. Sie wollten Hasret fünf, sechs Monate später aufnehmen, aber weil ich den Kurs besuche, haben sie sie sofort genommen, damit ich es leichter habe“ (mm 10, 5). Auch Zeynep Erols türkischstämmiger Mann, der in Deutschland zur Schule gegangen ist, unterstützt sie in ihrem Vorhaben den Kurs zu besuchen, wie sie im Interview erklärt:

Wenn ich nicht [zum Kurs] komme, dann ist er sauer warum ich nicht gehe. [...] Also wenn mir was passiert und ich traurig bin, erzähle ich ihm es und dann sagt er: ‚Bau dein Selbstvertrauen auf. Sag, dass du es schaffst. Ich kann nicht immer für dich da sein, wenn du mich brauchst‘. Deshalb will er, dass ich komme (mm 10, 7).

Rafet Erol ermutigt seine Frau den Deutschkurs zu nutzen um ihre Schwierigkeiten in der Kommunikation abzubauen und selbstbewusster aufzutreten. Zeynep Erol sieht von sich aus auch schon Erfolge: „Seit ich hier [im Kurs] bin, traue ich mir mehr zu. Vorher konnte ich gar nichts. [...] Wenn ich was eingekauft hatte, konnte ich nicht mal zum Umtauschen gehen“ (mm 10, 6 f.). Mittlerweile fungiert Zeynep Erol sogar als Übersetzerin für ihre Schwägerinnen, die „momentan“ noch kein Deutsch könnten, wie sie nicht ohne Stolz berichtet. In der Verwandtschaft wird hauptsächlich ihre Muttersprache gesprochen. Ansonsten erledigt sie alle Angelegenheiten zum Beispiel im Kindergarten, beim Einkaufen oder bei anderen Terminen in ihrer deutschsprachigen Umwelt. Einzelne Personen mit denen sie ausführlicher Deutsch spricht gibt es wenige. Dazu gehören auch die Kursleiterinnen. Wie einige der Teilnehmerinnen erzählt auch Zeynep Erol im Interview, dass sie hin und wieder Kontakt zu einer deutschsprachigen Nachbarin hat:

Im gleichen Stockwerk gibt es eine alte deutsche Frau. Sie lebt alleine. Sie mag mich. Sie gibt mir manchmal Geschenke. Sie mag auch die Kinder sehr. Ich habe sie ab und zu mal eingeladen nach Hause zum Kaffee. Sie möchte viel mit mir reden, aber ich verstehe nicht alles was sie sagt (mm 10, 11).

Frau Erol und ihre Nachbarin bemühen sich offenbar gegenseitig umeinander. Gerade wenn Zeynep Erol nicht immer alles versteht, stellt dieser Kontakt eine sprachliche Herausforderung und Übungsmöglichkeit für die junge Frau dar. Auch mit anderssprachigen Nachbarinnen verständigt sie sich auf Deutsch und mit „Händen und Füßen“ (mm 10, 11), wie sie sagt, zum Beispiel mit einer kolumbianischen, einer marokkanischen und einer italienischen Nachbarin im selben Haus. Deutsch ist auch ihre gemeinsame Verkehrssprache. Mehrere Teilnehmerinnen haben mir von Nachbarn erzählt, mit denen sie regelmäßig kommunizieren. Ähnlich wie Zeynep Erol, erzählt zum Beispiel Elif Aydin im Gruppengespräch:

Ich habe auch eine Nachbarin. Sie ist sehr nett. Sie möchte reden [...]. Zum Beispiel mein erstes oder zweites Lebensjahr in Deutschland, sie hat ein Wörterbuch gekauft, Türkisch und Deutsch. Sie hat gesagt, sie möchte immer Kontakt. Zum Beispiel kommt sie zu mir Kaffee trinken (mm 8, 2).

Frau Aydins Nachbarin hat deutlich gemacht, dass sie Wert auf die nachbarschaftliche Beziehung legt und sogar selbst Initiative ergriffen, indem sie Verständigungsproblemen mit einem Wörterbuch abhelfen wollte. Damit hat sich die Nachbarin auch auf den sprachlichen Hintergrund ihres Gegenübers eingelassen. Nicht jede Teilnehmerin hat natürlich solche interessierten Nachbarn. Hedyeh Khan, eine afghanische Teilnehmerin aus dem Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule hat beispielsweise in dieser Hinsicht bisher eher negative Erfahrungen gesammelt. Im Interview mit ihr habe ich notiert: „Ein bisschen Deutsch spricht sie mit der Nachbarin. Frau Khan hat den Eindruck, dass alle deutschen Leute böse sind. Man würde nur wenig miteinander sprechen und dann nur bei Problemen“ (mm 15, 1 f.). Hedyeh Khan sieht sich – ganz anders als Zeynep Erol oder Elif Aydin – ausschließlich problemorientierten Kommunikationssituationen ausgesetzt und nimmt den Umgang mit ihrer deutschsprachigen Umwelt bislang als weniger gut gemeint wahr. Die 39jährige Frau Khan zog mit ihren beiden Töchtern vor drei Jahren ihrem Mann nach Deutschland hinterher. Während Herr Khan schon einige Jahre früher hier eintraf, war seine übrige Familie zuerst von Afghanistan in den Iran geflüchtet, wo sie viereinhalb Jahre lebte, bevor sie nach Deutschland kam. Die Mädchen gehen mittlerweile in die Intensivklasse des Hauptschulzweiges der Goetheschule. Von einer anderen afghanischstämmigen Mutter, die damals schon am MAMA-Kurs teilnahm, hörte Hedyeh Khan von der Möglichkeit dort Deutsch zu lernen. Sie erzählt mir, dass ihr bereits eingebürgerter Mann sie gedrängt habe, sich dazu anzumelden: „Du musst Deutsch lernen, in 2 Jahren gibt es [einen] Sprachtest“ (mm 15, 1), gibt sie seine Worte wieder. Frau Khan

stieg in den Aufbaukurs an der Goetheschule ein und besucht inzwischen den Anschlusskurs für Fortgeschrittene. In einer Freistunde erzählen mir ihre Töchter, dass sie seitdem besser im Alltag zurecht käme. Oft sei die Mutter jedoch auf ihre Hilfe angewiesen: „Wenn sie zum Beispiel mit jemanden spricht, fragt sie uns wenn wir da sind“ (mm 17, 1). Auch bei den Hausaufgaben für den Kurs helfen ihr die Mädchen. Die 16jährige Madina und die 15jährige Siema sind der Meinung, dass ihre Mutter unbedingt ihre Deutschkenntnisse verbessern sollte: „Sie soll Deutsch lernen, weil wir leben in Deutschland. Das sollte selbstverständlich sein“ (ebd.). In Bezug auf das Deutschlernen sieht Siema sich und ihre Schwester gegenüber der Mutter im Vorteil: „Weil wir in der Schule sind, können wir besser Deutsch sprechen“ (ebd.). Die Sprachpraxis der beiden Mädchen ist ungleich höher als die der Mutter, die ähnlich wie Zeynep Erol kaum intensive Kontakte zu deutschsprachigen Personen pflegt. Im Elternhaus werden vor allem die Muttersprache Paschtu und die Vatersprache Farsi gesprochen. Über ihre Versuche in der Familie auch einmal Deutsch zu sprechen erzählen Madina und Siema: „Wenn wir zu Hause Deutsch sprechen und Mutter sagt [etwas] falsch, dann lachen wir. Vater lacht auch über uns“ (ebd.). Anscheinend herrscht in der Familie Khan kein offenes Lernklima. Über das noch fehlerhafte Deutsch wird eher gelacht, als dass man sich gegenseitig korrigiert. Im Interview mit Madinas und Siemas Mutter gesteht diese, dass sie sich aufgrund ihrer schlechten Deutschkenntnisse schämen würde. Dagegen würden Mann und Töchter die Sprache gut beherrschen. Da sie immer mit den Töchtern einkaufen gehen würde, bräuchte sie in dem Fall kein Deutsch. Was sie über ihre weitere Sprachpraxis im Interview erzählt, notiere ich wie folgt: „Mit Deutsch beschäftigt sie sich außerdem über das Fernsehen. Gerne sieht sie Zeichentrickfilme auf Deutsch, manchmal die Nachrichten. Diese seien jedoch schwer zu verstehen. Auch die Schriftsprache wäre schwierig für sie“ (mm 15, 1 f.). Wie die meisten der Teilnehmerinnen im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule, musste Frau Khan erst Deutsch lesen und schreiben lernen. Einfache gesprochene Sätze zu verstehen, fällt ihr inzwischen leichter. Mit komplizierteren Strukturen, wie sie in Nachrichtensendungen ausgedrückt werden, hat Hedyeh Khan noch Schwierigkeiten. Das Beispiel zeigt, was auch andere Teilnehmerinnen, wie Elif Aydin, angesprochen haben: Nämlich, dass das deutsche Fernsehen als ein Medium für das Sprachenlernen genutzt wird.

Im Gegensatz zu den beiden vorhergegangenen Beispielen von Frau Erol und Frau Khan hat eine der anderen Teilnehmerinnen Aliye Dede neben ihrer Tätigkeit als Hausfrau und Mutter noch einen Nebenjob. Die 37jährige Teilnehmerin des Anfänger-/Aufbaukurses an

der Mainschule hatte von der dortigen Kinderbetreuerin Mehtap Coskun, mit der sie befreundet ist, von der freien Stelle als Küchenhilfe in der Schulkantine der Mainschule erfahren. In einer der Kurspausen erklärt mir Frau Dede, was diese Arbeit für ihr Deutschlernen bedeutet und ich notiere ihre Worte im Felddtagebuch:

Zu Hause [wird] immer Türkisch [gesprochen]. [Ich] gehe nicht viel nach draußen. Zum Beispiel heute [gehe ich] nach draußen [wegen dem Kurs und der Arbeit], ich muss sprechen. [...] Die Kinder fragen zum Beispiel: ‚Was gibt es heute?‘ Ich muss sagen wann wir anfangen usw. [Das ist] schwer, aber ich muss. Manchmal verstehen mich die Kinder nicht. Ich sage zu den Kindern: ‚Habe ich falsch gesagt?‘ Ich wiederhole dann. Mehtap hat von [dem] Job erzählt. Normalerweise wollten mein Mann und mein Sohn nicht: ‚Wir brauchen das Geld nicht. Die Kinder brauchen dich.‘ Aber jetzt [sind die] Kinder groß genug. Ich will arbeiten, raus gehen, sprechen. Zu Hause jeden Tag dasselbe [zu] arbeiten ist langweilig. Zu Hause kann ich nicht Deutsch lernen. Ich sehe türkisches Fernsehen. Ich muss nicht [Deutsch sprechen] – aber draußen ja (Eintrag vom 10.10.05).

Aliye Dede betrachtet ihre Arbeit in der Schulkantine auch als Herausforderung in sprachlicher Hinsicht. Sie muss auf die Fragen und Aussagen der Schulkinder reagieren und Informationen in eigenen Sätzen zusammenfassen. Während sie im sonstigen Alltag zu Hause nicht unbedingt Deutsch sprechen muss, ist es dort eine Notwendigkeit. Obwohl ihre Familie es lieber gesehen hätte, dass sie auf diese Nebentätigkeit verzichtet und es auch finanziell nicht notwendig gewesen wäre, hat sich die zweifache Mutter ausdrücklich dafür entschieden. Die gelernte Schneiderin Aliye Dede möchte damit auch Abwechslung in ihren Alltag bringen.

Den Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule besuchen zwei Frauen, die mit deutschen Muttersprachlern verheiratet sind. Für sie stellt sich die deutsche Sprachpraxis noch einmal anders dar, als für die Teilnehmerinnen aus Familien, wo beide Partner andere Erstsprachen sprechen. Der Ehemann, seine Familie und Freunde bilden einen ersten Personenkreis in dem hauptsächlich Deutsch gesprochen wird. Eine der beiden Migrantinnen, die aus Thailand stammende 27jährige Faying Krause, lebt seit zwei Jahren bei ihrem Mann in Deutschland. Die deutsche Sprache zu lernen, hat auch für sie eine hohe Priorität: „Wichtig für mich, weil ich lerne mit Familie [zu] sprechen und finde Freunde und Arbeit in Deutschland. Sonst [gibt es] zu viele Probleme“ (mm 18, 2). Frau Krauses Schwiegereltern sprechen ausschließlich Deutsch, während sie sich mit ihrem Mann notfalls auch auf Englisch verständigen kann. Alle ein bis zwei Wochen fährt das noch kinderlose Paar zu der ungefähr eine Autostunde von Frankfurt entfernt lebenden Familie. Im Gegensatz zu ihrem Ehemann, der ihre Aufgaben kontrollieren aber ihr nichts vorsagen würde, bekäme sie von der Schwiegermutter Hilfe beim Lesen und bei den Hausaufgaben, erzählt Faying Krause. Auch bei Arztbesuchen und anderen Terminen ist sie auf die Hilfe und Begleitung von Mann oder Schwiegereltern angewiesen. Einen Deutschkurs hatte Frau Krause bereits in ihrem Herkunftsland begonnen und einen Monat lang besucht. Hier in

Deutschland erkundigte sich ihr Mann nach einem Sprachkurs. Nach dem Aufbaukurs nimmt sie nun am Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule teil. Ihr momentaner Alltag ähnelt – bis auf die Versorgung und Erziehung von Kindern – dem von Zeynep Erol und einigen anderen Teilnehmerinnen aus den MAMA-Kursen. Gegenüber den meisten anderen Migrantinnen in den genannten Beispielen hat Faying Krause jedoch den Vorteil mit ihrem Ehemann und seiner Familie einen intensiven deutschsprachigen Austausch zu pflegen. Ihre Motivation Deutsch zu lernen gründet auch darauf. Wie die meisten anderen Teilnehmerinnen auch, ist sie bei bestimmten Angelegenheiten wie Arztbesuchen auf Hilfe angewiesen. Die Unselbstständigkeit, die sich dadurch ergibt, die „Sprachlosigkeit“ im Deutschen und die Scham, sich falsch auszudrücken, äußern viele Migrantinnen in den Interviews. Andererseits haben sie in ihrem Alltag regelmäßig Kontakt zu ihrer deutschsprachigen Umwelt und passen in Auseinandersetzung damit ihre mündlichen Deutschkenntnisse an. Diesbezüglich ist jedoch die Qualität nicht die Anzahl der Kontakte entscheidend (vgl. Maas 2005, 105 f.). Die Beispiele haben gezeigt, dass so ein Kaffeekränzchen mit der Nachbarin oder die Arbeit in der Schulkantine zur sprachlichen Herausforderung werden kann und den betreffenden Teilnehmerinnen beim Ausbau ihrer mündlichen Sprachkompetenz hilft. Auch das Fernsehgerät wird zum Deutsch lernen genutzt. Hierbei wird jedoch lediglich das Hörverständnis trainiert, eine eigene Erzeugung von Sprachstrukturen – wie in einem Gespräch – wird nicht abverlangt. Über den Gebrauch von Schriftstrukturen im Alltag, machten die Teilnehmerinnen keine direkten Aussagen. Aufgrund des Beispiels von Oliwia Lubanski wird jedoch deutlich, dass eine relativ gute mündliche Sprachkompetenz nicht unbedingt auf dieselben Kompetenzen im Schriftlichen schließen lässt.

„Jeder Frauen-Kurs braucht eine Kinderbetreuung“ – Zu den Rahmenbedingungen des Programms

In den zuvor angerissenen Lebensumständen einiger der Teilnehmerinnen wurde bereits auf die speziellen Rahmenbedingungen der MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse verwiesen. Die Schule als Ort, an dem der Kurs stattfindet, hat sich in den bisherigen Beispielen positiv für einige der Migrantinnen herausgestellt. Manche Teilnehmerinnen sind erst durch die Initiative von Lehrern, im Gespräch oder durch Elternbriefe, auf das Programm aufmerksam geworden und haben die Gelegenheit ergriffen im Rahmen des Kurses systematisch Deutsch zu lernen. Besonders die Kinderbetreuung ist ein von den Migrantinnen als sinnvoll wahrgenommener Bestandteil der MAMA-Kurse. Im Fall von

Simin Abdali, wurde es ihr durch die angebotene Kinderbetreuung möglich, ihren vor der Geburt des Kindes begonnenen Kurs fortzusetzen. Ebenso konnte Nazanin Rigestan ohne lange Babypause wieder in einen Sprachkurs einsteigen.

Ruken Ates, deren Zwillinge die erste und zweite Klasse an der Mainschule besuchen, findet es vorteilhaft, dass der Kurs in der Schule stattfindet. Auch wenn ihre Kinder das Angebot der Kinderbetreuung nicht mehr wahrnehmen, hält sie es allgemein für sehr angebracht, wie sie in einem Gruppeninterview in der Pause des Aufbaukurses erklärt:

Ich denke, dass jeder MAMA-Kurs oder anderer Frauen-Kurs eine Kinderbetreuung braucht. Ich denke das muss [sein]. Jede Frau hat Kinder. Gehe ich mit Kindern [in den Kurs], ist das schlecht. Lasse ich die Kinder bei meiner Schwester oder meinem Bruder oder meiner Nachbarin – das geht so auch nicht jeden [Tag]. Aber ich denke so eine Kinderbetreuung [ist] okay. Ich gehe mit meinen Kindern. Meine Kinder lasse ich in der Kinderbetreuung [...] – das [ist ein] Klasse Kurs (mm 8, 3).

Frau Ates betont hier noch einmal die Alternativen, die migrantische Mütter haben, wenn sie für den Zeitraum des Kurses keine Betreuungsmöglichkeit für ihre noch nicht schulpflichtigen Kinder haben: Entweder die Kleinen werden mit in den Kurs genommen, was sich negativ auf die Lernsituation aller Teilnehmerinnen auswirkt oder man ist auf die regelmäßige Hilfe aus dem Verwandten- und Bekanntenkreis angewiesen. Beides wäre oft nicht realisierbar, schätzt Ruken Ates ein. Auch die Kinderbetreuerin des MAMA-Kurses an der Goetheschule, Vidya Damodaran gibt im Interview zu Bedenken, dass Kinder im Kurs störend wirken: „Mit Kindern kann man nicht lernen“ (mm 21, 1). Sie erinnert sich an ihre Zeit als Teilnehmerin. Damals fehlte die frühere Kinderfrau oft und die kleinen Kinder wären mit im Unterricht gewesen, was unmöglich zum Lernen gewesen wäre (ebd.). Mit dem Angebot der Kinderbetreuung werden diese Schwierigkeiten zugunsten der Mütter unter den Teilnehmerinnen organisatorisch umgangen. Darüber hinaus merkt Ruken Ates an, was sie im Hinblick auf Frauen-Kurse wichtig findet:

Da brauchst du [ein] bisschen mehr Zeit oder [musst ein] bisschen später anfangen. Männer [können] sieben Uhr aufstehen [und] gehen, aber eine Frau kann nicht sieben Uhr [zum] Kurs gehen. Die muss erst einmal Kinder Organisation machen: Kindergarten, Schule oder Arbeiten, alles Organisation und dann [kann sie erst] die Tür schließen (mm 9, 8).

Frau Ates macht auf die morgendlichen Aufgaben einer Mutter aufmerksam und leitet daraus unterschiedliche Kurszeiten für Männer und Frauen ab. Insofern begrüßt sie den Kursbeginn der MAMA-Kurse parallel zum Schulunterricht und sich so gut in ihren Tagesablauf mit den Kindern einfügt.

Nicht zuletzt ermöglichen die – im Vergleich zu Standard-Sprachkursen auf dem Markt – günstigen Kosten dieser Kurse auch Migrantinnen mit geringem Einkommen die Teilnahme. Im Fall von Oliwia Lubanski war daneben auch die Zahlungsform in Raten ausschlaggebend für ihre Entscheidung, sich für den Kurs an der Mainschule anzumelden.

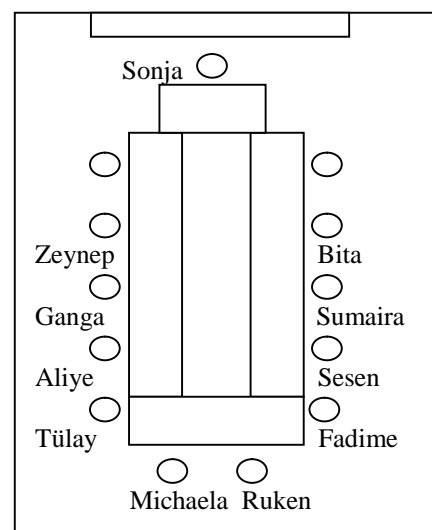
Insgesamt betrachtet stellen die Rahmenbedingungen von MAMA LERNT DEUTSCH elementare Voraussetzungen dar, um der von den Initiatoren des Programms definierten Zielgruppe, den meist bildungsunbewohnten migrantischen Müttern mit Klein- und Schulkindern, den Besuch des Sprachkurses zu erleichtern. Die Rahmenbedingungen von Deutschkursen im Hinblick auf die Vereinbarkeit zum Beispiel von Haushalt oder Beruf passender zu gestalten, fordern auch die Sprachwissenschaftler Utz Maas, Ulrich Mehlem und Christoph Schroeder in Bezug auf die Ergebnisse einer Repräsentativbefragung des Bundes von 2001 zur „Situation ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Maas et al. 2004, 125 f.). Dass „nur ungefähr zwei Fünftel“ (ebd.) der Migranten bis zu dem Zeitpunkt an einem Deutschkurs teilgenommen hatten, führen die Autoren darauf zurück, dass Sprachkurse einerseits „nicht primär für die Alltagsbewältigung notwendig sind“ und andererseits die Rahmenbedingungen der Sprachkurse nicht entsprechend greifen. Indem das Programm die Lebensumstände dieser bestimmten Gruppe von Migrantinnen mit seinen Rahmenbedingungen berücksichtigt, verbessert es deren Zugang zur deutschen Sprache, die eine Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe ist.

6.2 Im Kurs

An den beiden Kurstagen stellt die Mainschule dem Anfänger-/Aufbaukurs zwei Räume zur Verfügung. Während der Leseraum der Schulbibliothek für den Unterricht genutzt wird, dient ein zweiter Raum der Kinderbetreuung und ist gleichzeitig der Pausenraum für die Teilnehmerinnen. Den Kursraum habe ich an meinem zweiten Tag im Anfängerkurs im Protokoll beschrieben und eine (nicht maßstabsgetreue) Skizze der Sitzordnung der Teilnehmerinnen an diesem Kursvormittag angefertigt:

Die Bibliothek der Mainschule befindet sich im Erdgeschoss des neuen Anbaus des Schulgebäudes, der modern silbern glänzt und viele Fenster hat. Zwei Räume sind durch eine Doppeltür in der Wand miteinander verbunden. Im ersten Raum blickt man auf zu einem Rechteck zusammengestellte Stühle und Tische vor einer Tafel. Hier findet der Unterricht statt. Die Frauen sitzen um die Tische herum. Die Kursleiterin sitzt am Kopfende vor der Tafel. Links von der Tafel ist die breite Fensterfront. Rechts davon an der Wand steht ein halbhohes Regal mit wenigen Büchern. Zwischen dem Regal und der Eingangstür des Raumes befindet sich ein großer abschließbarer Metallschrank, den die Kursleiterin zur Aufbewahrung von Materialien nutzt. Auf der anderen Seite der Tür steht ein Schreibtisch für die hier nachmittags anwesende Bibliothekarin. Der andere Raum, den man durch die Doppeltür erreicht, ist mit Büchern, Regalen und drei Computerarbeitsplätzen bestückt (2, 1).

Die von den Teilnehmerinnen selbst gewählte Sitzordnung

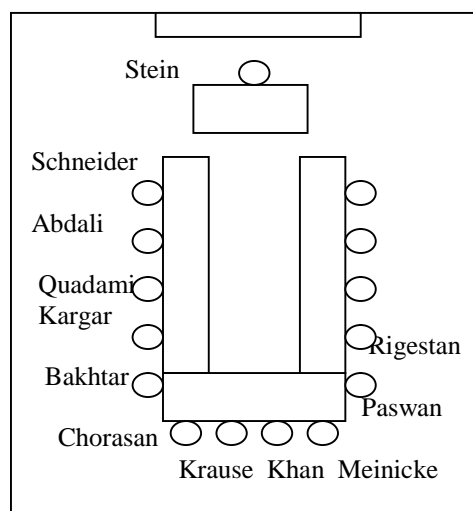


Sitzordnung im Anfängerkurs an der Mainschule am 13.06.05 (mit Vornamen)

hat sich im Verlauf des Anfängerkurses nur geringfügig verändert. Erst im Aufbaukurs und den neu dazu gekommenen Teilnehmerinnen kam es zu Platzwechseln, wobei die türkischsprachigen Teilnehmerinnen Aliye Dede, Tülay Ceylan und Ruken Ates in der Regel auf ihren Stammsitzen beieinander blieben. Eine Gruppierung nach Sprache gab es auch bei der pakistanischstämmigen Sumaira Bhajan und Bita Durrani aus Afghanistan, da letztere noch sehr wenig Deutsch sprach und Sumaira Bhajan häufig für sie in Urdu übersetzte.

An der Goetheschule wurde im Rahmen des MITSPRACHE-Projektes ein Elternraum eingerichtet, in dem auch die MAMA-Kurse stattfinden. Die Kinderbetreuung ist in einem separaten kleinen Zimmer auf demselben Flur untergebracht. An meinem ersten Kurstag in der Goetheschule habe ich einen ersten Eindruck von den Räumlichkeiten protokolliert:

Drinnen im Schulgebäude fällt mir zuerst die zu meiner rechten liegende, große Lehrerzimmertür auf. [...] Direkt mir gegenüber steht eine Tür offen, „Kinderbetreuung“ lese ich daran und werfe einen Blick ins Zimmer. Der kleine, fast quadratische Raum von vielleicht dreimal drei Metern beherbergt einige Spielsachen, aber im Moment noch keine Menschen. Ich wende mich nach links zum breiter werdenden Flur und lese die Schilder an den Türen, an denen ich vorbeigehe: Toilette, Hausmeister. Das nächste Schild besagt: „Frau Stein – MAMA LERNT DEUTSCH“. An der Tür steht außerdem „Elternraum“, auch ein A4-Blatt mit den Daten und Infos zum laufenden Kurs ist aufgehängt. [...] Der Raum ist hell und freundlich. Die großen Fenster, die bräunliche Übergardinen schmücken, gehen auf den Schulhof nach Süden hinaus. An der Tafel stehen bunte Wörterreihen. Dass es kein übliches Unterrichtszimmer ist, zeigen viele Gegenstände, die auf das Geschehen hier verweisen. Auf einem großen orangefarbenen Metallschrank links neben der Tafel stehen drei Waschkörbe mit den drei Artikeln der, die, das. [...] An der Wandseite hängen Landkarten und Bilder. Auf den längs darunter aufgestellten Tischen stehen Geschirr und der Wasserkocher, außerdem ein Tageslichtprojektor und ein Computer samt Tisch und Stuhl. An der hinteren Wand des Raumes gibt es ein Regal mit allerlei Bilder- und Lesebüchern (z. B. „Auf dem Bauernhof“, „Beim Kinderarzt“) sowie Broschüren (u. a. „Fremdsprachliche psycho-soziale Beratung“, „Das AmKA stellt sich vor“ usw.). Darüber hängen zum Teil selbst gemachte Plakate, eins davon stellt die Übersetzung der Wörter „Mama“, „Papa“ und „Herz“ in verschiedene Sprachen in gemalten Schwimmbädern dar. Andere zeigen MAMA LERNT DEUTSCH in unterschiedlichen Schriftsprachen (29, 1 f.).



Sitzordnung im Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule am 09.11.05 (mit Nachnamen)

An der Sitzordnung ist deutlich die Gruppierung der afghanischstämmigen Teilnehmerinnen an der linken Tischreihe zu erkennen. Die in diesem Kurs neu eingestiegenen Migrantinnen Sita Paswan und Nazanin Rigestan haben die freien Plätze auf rechten Seite gewählt. Ich habe mir einen Sitzplatz hinten rechts zwischen den Teilnehmerinnen gesucht, entgegen einem Vorschlag von Gerlinde Stein. Die Kursleiterin wollte mir einen freien Stuhl vorne rechts in der Nähe ihres Tisches zuweisen. Dagegen

habe ich mich bewusst entschieden, nicht gemeinsam mit der Kursleiterin den Teilnehmerinnen frontal gegenüber zu sitzen, sondern deren Perspektive einzunehmen. Während also der Anfänger-/Aufbaukurs in einem der freien Räume der Mainschule untergebracht ist, welche sich rein funktionell gut für den Unterricht eignen, wurde an der Goetheschule ein eigener Elternraum geschaffen. Darin präsentiert sich in Form der selbst gebastelten Plakate auch ein Schwerpunkt des MITSPRACHE-Programms, nämlich die Einbeziehung der Muttersprachen der Migrantinnen.

„Ich liebe Deutsch“ – Der Unterricht in zwei Kursgruppen

Welche Inhalte und Methoden in den MAMA-Kursen an Main- und Goetheschule vermittelt und angewandt werden, wurde eingehend im Kapitel zu den Kursleiterinnen geklärt. Wie reagieren nun die Teilnehmerinnen auf die Übungen und Themenstellungen im Unterricht? Wie interagieren sie mit den Kursleiterinnen und bringen sich selbst in den Kurs ein? Sowohl der Anfänger-/Aufbaukurs an der Mainschule als auch der Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule fand montags und mittwochs statt. Die Teilnehmerinnen brachten Schreibmaterial und das verwendete Lehrwerk (im Anfänger-/Aufbaukurs zusätzlich noch ein Arbeitsheft) mit in den Unterricht. Die meisten hatten außerdem ein Wörterbuch in ihrer Muttersprache dabei, wie ich auch in einer meiner ersten Stunden im Anfängerkurs bemerkte:

Vor Tülay, neben ihren Arbeitsmaterialien, liegt ein abgegriffenes Heftchen ohne Einband. Die Personalpronomen sind darin auf Türkisch übersetzt. Ruken hat ein ebenso abgegriffenes Miniwörterbuch Türkisch-Deutsch, Deutsch-Türkisch. Als ich es hochhebe fällt es fast auseinander. Ruken lacht und meint, das wäre ihre „beste Freundin“. Fadime dagegen hat ein ganz neues Wörterbuch vor sich liegen (2, 2).

Es ist nicht erstaunlich, dass die Übersetzungshilfen der beiden Teilnehmerinnen Tülay Ceylan und Ruken Ates, die 15 bzw. acht Jahre in Deutschland leben, älter und benutzer aussehen, als das Wörterbuch von Fadime Cicek, der erst seit knapp einem Jahr hier lebenden Schwester von Frau Ates. Dass letztere ihres als „beste Freundin“ bezeichnet, zeigt auch wie bedeutsam diese Hilfe im Alltag für Ruken Ates ist.

Im Allgemeinen habe ich die Atmosphäre in beiden Kursen als freundlich und entspannt wahrgenommen. Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen gehen höflich und rücksichtsvoll miteinander um. Im Ablauf des Unterrichts richten sich die Teilnehmerinnen generell nach den Kursleiterinnen. In diesen Kursen ist es üblich, dass die Teilnehmerinnen Zwischenrufe einbringen, zum Beispiel wenn eine Frage an alle gerichtet ist oder eine angesprochene Teilnehmerin mit ihrer Antwort zögert. Die Gruppierungen nach Herkunftssprachen führen auch dazu, dass gelegentlich kurze Erklärungen und

Wortwechsel untereinander ablaufen. Wobei die Kursleiterinnen dies unterbrechen, wenn sie es als störend empfinden. Die Hilfsbereitschaft untereinander beschränkt sich nicht auf Teilnehmerinnen mit der gleichen Muttersprache, wie ich schon in meiner ersten Stunde im Anfängerkurs im Protokoll notierte:

Aliye und Fadime können die Grammatik schon etwas besser als die anderen. Ruken fragt immer wieder bei den beiden nach. Fadime, die neben Sesen sitzt, hilft ihr weiter. Sumaira übersetzt für Sesen zum Teil ins Englische. Dass Sesen Englisch spricht, ist ihr Vorteil, denn Ellen kann übersetzen, was ihr bei den anderen Sprachen nicht möglich ist. Insgesamt erscheinen mir die Frauen sehr freundlich, geduldig, eifrig und hilfsbereit untereinander, auch ich werde wie selbstverständlich mit einbezogen und nach dem richtigen Ausdruck gefragt. Ich versuche nichts vorzusagen oder den Ablauf, der von Ellen vorgegeben wird, zu stören (1, 3).

Die 32jährige Sesen Akboporie war zu dem Zeitpunkt neu im Anfängerkurs. Eine Woche zuvor in Deutschland eingetroffen, wurde die Eritreerin bei der Anmeldung ihrer zwei Töchter in der Mainschule von Schulleiterin Ursel Winkler auf dem MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs aufmerksam gemacht.⁶⁷ Durch ihre Englischkenntnisse kann sie sich anderen Englisch sprechenden Teilnehmerinnen, wie der pakistanischstämmigen Sumaira Bhajan oder der Kursleiterin verständigen. Zudem kann Frau Akboporie die Strukturen dieser systematisch erlernten Fremdsprache für das Deutschlernen nutzen. In diesem Ausschnitt wird außerdem auch meine Rolle im Kursgeschehen klarer. Da ich in beiden untersuchten Kursen inmitten der Teilnehmerinnengruppe saß, blieb es nicht aus, dass ich als deutsche Muttersprachlerin gelegentlich nach dem richtigen Wort oder Satz gefragt wurde. Die Teilnehmerinnen im Anfängerkurs nutzten meine Anwesenheit zum Beispiel gerne für eine vorab Hausaufgabenkontrolle, wie dieser Ausschnitt aus dem Protokoll zeigt: *Ich setze mich neben Ruken, die mir eine Hausaufgabe zeigt und Hilfe bei den Lösungen möchte, es geht um Verpackungen von Lebensmitteln. Auch Tülay zeigt mir einen Satz im Heft (8, 1).* Ich konnte den Teilnehmerinnen diese kleinen Hilfen schlecht abschlagen, weil ich das Gefühl hatte, ihnen auch etwas zurückgeben zu müssen für die andauernde Beobachtung. Dabei achtete ich aber darauf, keine Lösung zu verraten, sondern die Teilnehmerinnen dazu zu bringen, möglichst eigenständig darauf zu kommen. Die Kursleiterinnen im Anfänger-/Aufbaukurs ermunterten mich dann auch einzelnen Teilnehmerinnen bei schriftlichen Übungen zu helfen. Im Laufe meiner teilnehmenden Beobachtung an der Mainschule wurde ich so immer mehr eingebunden. Für diese Erfahrung bin ich dankbar, weil ich dadurch Gelegenheit bekam, unterschiedliche

⁶⁷ Damit kam Ursel Winkler dem Bescheid für die seit 2005 verpflichtend gemachten Sprach- und Orientierungskurse für Neuzuwanderer zuvor. Einige Wochen später erhielt Sesen Akboporie ihren Berechtigungsschein dafür, weshalb sie sich nicht für den Anschlusskurs von MAMA LERNT DEUTSCH an der Mainschule anmeldete.

Perspektiven einzunehmen. Wie zum Beispiel in folgender Situation im Aufbaukurs, in der ich zum ersten Mal allein mit der gesamten Gruppe eine Übung durchnehme:

Ellen [...] möchte Arbeitsblätter für Meskerem kopieren gehen und bittet mich, nachdem die Frauen mit dem Abschreiben fertig werden, die Hausaufgaben zu kontrollieren. Die Situation ist ein wenig peinlich für mich. Viele Teilnehmerinnen sind älter als ich und ich komme mir vor, als ob ich sie herumkommandiere, als ich die Aufgaben abfrage. Aliye, die links von mir sitzt, hat fast alles richtig. Bei Tülay rechts von mir berichtige ich viel mehr. Die Antworten im Text sind in kurzen Stichpunkten gehalten. Aliye aber antwortet in vollständigen Sätzen und fragt mich, ob das so richtig sei. Ich lobe sie und schlage den anderen vor, es zur Übung auch einmal mit ganzen Sätzen zu probieren. Das fällt Tülay, Zeynep und Gülcihan doch recht schwer. Ich kann auch nicht viel mehr erklären und komme mir wie eine Quälerin vor (28, 2).

Mit Erwachsenenbildung hatte ich bisher nur als Lernende zu tun gehabt. Die Rolle der Kursleiterin zu übernehmen, hat mir gezeigt, dass eine respektvolle, nicht-bevormundende Behandlung der Teilnehmerinnen nicht so leicht ist, wie es bei den Sprachlehrerinnen den Anschein macht. Auch wurde ich in dieser Zeit viel aufmerksamer auf meinen eigenen Sprachgebrauch. Im Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule war ich – in dem vergleichsweise viel kürzeren Zeitraum der teilnehmenden Beobachtung – nicht in derartige anleitende Tätigkeiten eingebunden. Der kurze Ausschnitt aus dem Protokoll zeigt auch noch einmal die Heterogenität der Teilnehmerinnen in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse. Während Aliye von sich aus ganze Sätze bildet, haben einige andere Frauen Schwierigkeiten die Stichpunkte zu formulieren. Die Sprachkompetenzen innerhalb der Gruppen sind recht unterschiedlich ausgeprägt, insbesondere im Schriftlichen. Am Beispiel von Oliwia Lubanski war bereits zu erkennen, dass eine gute Bewältigung von Arbeits- und Privatleben nicht zwangsläufig mit einer guten Lese- und Schreibfähigkeit einhergeht. Zwei andere neue Teilnehmerinnen im Aufbaukurs an der Mainschule, Elif Aydin und Selime Yildirim hätte ich aufgrund meines Eindrucks ihrer mündlichen Sprachkompetenz auch besser im Schriftlichen eingeschätzt. Beim nächsten Protokollausschnitt handelt es sich um eine Übung zur Wiederholung des Unterrichtsstoffs, welcher im Anfängerkurs vor den Sommerferien durchgenommen wurde:

Im [...] Unterricht wiederholt Sonja mit den Kursteilnehmerinnen die Körperteile. Sonja zeigt ein Körperteil an sich und wirft eine kleine Plüschente jemanden zu, der es mit Artikel und auch im Plural nennen muss. Umso weniger gebräuchlich die Namen sind, desto schwieriger wird es für die Frauen. Jetzt zeigt sich, dass auch Selime und Elif noch einige Schwierigkeiten zu überwinden haben. Besonders die Zuordnung der Artikel fällt den meisten schwer. Aliye wirkt jedoch recht sicher und auch Tülay zeigt ihr Können in der darauf folgenden schriftlichen Wiederholung auf einem Arbeitsblatt. Sonja lobt sie und fragt, ob Tülay in den Ferien geübt hätte, was diese lächelnd bestätigt. Selime sitzt rechts von Ruken. Sie schreibt vieles ab oder korrigiert ihre eigenen Versuche. Ebenso Elif. Ruken lässt sich von mir das Arbeitsblatt durchsehen, in gewohnter Selbstsicherheit (21, 4).

Die Teilnehmerinnen aus dem Anfängerkurs hatten die Namen der Körperteile im Unterricht mündlich und schriftlich geübt und konnten sie auch nach längerer Zeit gut wiedergeben, während die beiden Neuen im Aufbaukurs, Elif Aydin und Selime Yildirim,

diese Wörter oft nur vom Hörensagen kannten und sie nur mit Schwierigkeiten verschriftlichen konnten. Im Unterricht geht es wie folgt weiter:

Am Ende der mündlichen Übung meint Ruken, es würde noch ein Körperteil fehlen. Sie zeichnet einen Penis auf ihren Block, zeigt ihn mir und lacht. Ich muss auch lachen und schlage ihr vor, sich zu melden. Sonja wird aufmerksam und schreibt „der Penis“ und „das Glied“ an die Tafel, außerdem ergänzt sie „die Scheide“, nachdem sie den Frauen das Wort vorher entlockt hatte. Tülay fällt dazu eine Geschichte ein: Als ihre Kinder noch klein waren sagte sie „Pipi“ zu dem Geschlechtsteil ihres Sohnes. Seine Entrüstung darüber spielt sie mit Stimme und Gestik nach: Er hätte einen Penis, kein Pipi! Die Gruppe lacht mit. [...] Als Hausaufgabe gibt Sonja den Frauen auf, sich das neue Kursmaterial zu besorgen. Zu Hause könnten sie auch noch einmal die Körperteile wiederholen, zum Beispiel abends im Bett, sagt sie. Ruken grinst zweideutig und Sonja meint: „Ihr könnt das ja eurem Mann erzählen: Das ist das Ohr, das ist der Hals...“, und lacht dabei (21, 4 f.).

Der Fortgang der Übung im Anfängerkurs zeigt die offene und lockere Atmosphäre die im Aufbaukurs bei Kursleiterin Sonja Schmitz herrscht. Während im Unterricht der deutsche Wortschatz der Teilnehmerinnen mit Übungen erweitert und gefestigt wird, bleibt ebenso Zeit für gemeinsame Scherze. Eine Teilnehmerin ergreift die Möglichkeit ein eigenes Erlebnis in die Runde einzubringen und bekommt dafür Bestätigung in Form eines herzlichen Mitlachsens der anderen Teilnehmerinnen sowie der Kursleiterin. Im Rahmen von thematischen Übungen von eigenen Erfahrungen zu berichten, ist eine Praxis der Teilnehmerinnen – und ebenso der Kursleiterinnen, wie man im Kapitel 5.2 gesehen hat – die ich nicht nur wiederkehrend im Anfänger-/Aufbaukurs an der Mainschule beobachtet habe, sondern auch im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule, zum Beispiel in folgender Situation:

Für die letzte Übung an diesem Tag schlagen die Kursteilnehmerinnen ihr Buch auf. [...] Die betreffende Seite zeigt eine Comic-Zeichnung mit einem Mitarbeiter und einer Frau vor einem Regal mit verschiedenen Sachen, wie Taschen, Regenschirmen, Handys und Schlüsseln. In der Überschrift steht „Fundbüro“. [...] Frau Quadami erzählt, dass ihr Sohn einmal sein Portemonnaie verloren hat, mit Papieren, RMV-Monatskarte und Frankfurt-Pass. Sie haben es im Fundbüro an der Hauptwache wieder bekommen. Daraufhin erzählt Frau Abdali, wie sie einmal ihre Tasche mit viel Geld am Flughafen liegen gelassen hatte und eine deutsche Frau die Tasche gesehen und nach Frau Abdali gesucht hatte. Alles Geld wäre noch da gewesen und Frau Abdali fiel vor lauter Schreck erst später ein, was hätte passieren können (30, 5).

Wenn Simin Abdali und Shafiqä Quadami von ihren persönlichen Erlebnissen im Zusammenhang mit dem Thema „Fundbüro“ erzählen, ist das einerseits eine sprachliche Übung, andererseits ist es auch eine Ausdrucksmöglichkeit für die Teilnehmerinnen, mit der sie sich mitteilen und austauschen. Das äußert sich bereits weniger komplex in einfachen Frage-Antwort-Spielen, wie sie zur Übung von grammatischen Strukturen durchgeführt werden. Ein Beispiel aus dem Protokoll einer Unterrichtsstunde im Anfängerkurs:

Das dritte Verb, das zur Wiederholung ansteht ist „wollen“, die dazu gehörige Frage „Was willst du in den Ferien machen?“ Es kommen Antworten wie: „Ich will ausschlafen“ (vorgegeben), „Ich will meine Freundin besuchen“ (Ellen), „Ich will nach Pakistan“ (Sumaira) oder „Ich will eine neue Wohnung suchen“ (Ganga). [...] Als ich sage, dass ich nach Frankreich fahren möchte, erzählt mir Ganga, dass

ihr Mann sie überreden wollte, auch dorthin zu fahren, aber sie wolle lieber eine neue Wohnung suchen. Das wäre wichtig, nur drei Zimmer und sie hätten nicht genug Platz mit den Kindern (11, 2).

Es wird klar, dass die Teilnehmerinnen von selbst einen Alltagsbezug herstellen, anstatt sich eine beliebige Antwort auszudenken. Die 32jährige Ganga Shankar, die aus Bangladesh stammt, begründet mir gegenüber noch einmal ihre Aussage, um deutlich zu machen wie wichtig ihr das in der Übung geäußerte Vorhaben ist. Im Gespräch mit Sonja Schmitz kommen wir auf diesen Austausch von persönlichen Informationen zu sprechen. Auf meine Frage nach der Einschätzung des Inhalts der Aussagen, meint sie:

Ich glaube nicht, dass der Inhalt da eine Rolle spielt. Also ich glaube, da soll einfach nur ein bisschen Konversation geübt werden auf Deutsch. So was man fragt, wenn man eine andere Person kennen lernt oder wenn man sich trifft, dass man fragt: „Na was hast du gestern gemacht, wo warst du gestern?“ Dass man auf solche Alltagsdialoge eine Antwort weiß (mm 4, 11).

Aus Sicht der Kursleiterin haben die Redebeiträge der Teilnehmerinnen keine Bedeutung über den Kontext der Übung hinaus. Meiner Meinung nach, stellen der Kurs und seine Akteure eine Plattform oder Bühne dar, auf der sich sowohl Kursleiterin als auch Teilnehmerinnen präsentieren. Die Teilnehmerinnen entscheiden bewusst, welche Informationen sie im Rahmen dieser sozialen Gruppe von sich preisgeben und austauschen möchten. Im Vorwort des Curriculums von MAMA LERNT DEUTSCH wird entsprechend dieser Beobachtung bemerkt:

Die Frauen machen die Erfahrung, dass sie, trotz unterschiedlicher Herkunftsländer, mit vergleichbaren Alltagssituationen konfrontiert sind. Die gemeinsame Lernsituation und die Beschäftigung mit der neuen Sprache schaffen Kommunikationsbedingungen, die die Grenzen der jeweiligen Herkunftssprachen überschreiten und eine Atmosphäre herstellen, in der auch persönliche und tabuisierte Themen angesprochen werden können (AmkA 2003a).

Hier werden die Kurse als eine Art Forum beschrieben, in dem der kommunikative Rahmen gegeben ist, unabhängig von der jeweiligen Herkunftssprache Themen zu besprechen, die die Frauen persönlich bewegen. Die Kursleiterinnen schließe ich hierbei ausdrücklich mit ein, auch wenn sich dieses Zitat allein auf die Teilnehmerinnen bezieht. Schließlich sind es nicht allein die Teilnehmerinnen, die Persönliches in den Unterricht einbringen. Ebenso greifen die Kursleiterinnen private Geschichten auf, wenn auch teilweise mit anderer Intention. Der interaktive Charakter der Kurse wird mit diesen Beobachtungen immer deutlicher. Die Teilnehmerinnen stellen nicht bloße Konsumentinnen des Lehrangebotes dar. Sie als Akteure selbst tragen dazu bei, dass bestimmte Themen angesprochen und vertieft werden. Wie schon erwähnt, hängt das auch von der Bereitschaft der Kursleiterinnen ab, dies zuzulassen.

Abgesehen von solchen Redebeiträgen stellen die Teilnehmerinnen auch selbstständig Fragen nach Vokabeln oder Ausdrücken, wie hier im Anfängerkurs an der Mainschule:

Aus einem anderen Zusammenhang heraus, hat Tülay plötzlich eine Frage: „Ich liebe meine Mann?“ Ihr Gesichtsausdruck ist fragend. Sie möchte wissen, ob das die richtige Formulierung ist. Ellen schreibt an die Tafel: „Ich liebe meinen Mann, ...meine Kinder“. Zeynep, die links von mir sitzt, schreibt fleißig mit. Fadime meint auf einmal: „Ich liebe Deutsch“. Sie lächelt. Ellen sagt, das wäre eine sehr gute Voraussetzung um Deutsch zu lernen, die Sprache zu lieben. Nicht immer zu sagen, das wäre schwer und man könne das nicht, meint sie aufmunternd. Dann fahren wir mit dem eigentlichen Thema fort (14, 1 f.).

In dieser Situation möchte eine Teilnehmerin den richtigen Ausdruck erfahren, um das Gefühl der Liebe gegenüber ihrem Ehemann zu bekunden. Andere Teilnehmerinnen sind gleichfalls an dieser Ausdrucksmöglichkeit interessiert. Fadime Cicek verwendet sie gleich in einem anderen Kontext, die Liebe zu der Sprache, die sie gerade lernt, betreffend. Mit den eigenen Ideen drücken die Teilnehmerinnen erneut ihre Interessen aus und geben dem Unterricht eine eigene neue Richtung. Außerdem habe ich beobachtet, dass die Teilnehmerinnen auch gern in Dialoge mit den Kursleiterinnen oder auch anderen Teilnehmerinnen einsteigen:

Ein bunter, fussliger Ball aus Gummi [wird] hin und her geworfen: „Magst du den Tisch? – Welchen Tisch? – Diesen hier“. Frau Stein macht ab und zu einen kleinen Scherz. Auch die Frauen scheinen das Spiel mit Leben füllen zu wollen. Auf Frau Steins Aussage, sie möge den Stuhl nicht, fragt eine Teilnehmerin: „Warum?“, und Frau Stein muss sich erklären (29, 3).

Der von der Kursleiterin vorgegebene Dialog für die mündliche Übung wird von ihr selbst mehrmals mit spaßigen Kommentaren versehen. Ebenso versucht eine Teilnehmerin den begrenzten Rahmen des Dialogs zu erweitern, indem sie eine nächste Frage hinzufügt. Ein ähnliches Beispiel findet sich in einem Protokoll des Aufbaukurses an der Mainschule:

Eine weitere mündliche Übung zu den Präpositionen schließt sich an. Sonja fragt: „Wo steht Sonja?“ – „Sonja steht neben dem Stuhl“ oder „Wo ist die Ente?“ – „Die Ente liegt vor Elif“. Elif beeindruckt mit neuen Verben, zum Beispiel: „Die Ente versteckt sich hinter Sonja“. Als Sonja Aliye fragt, wo die Ente diesmal ist, antwortet diese: „Die Ente... gegenüber...“. Sonja meint darauf: „Wo ist das Verb?“, und schaut sich suchend auf dem Boden um. „Nach Hause...“, sagt Elif schlagfertig und Sonja reagiert mit den heute gelernten Worten: „Zu Fuß?“ Es wird wieder gelacht (23, 5).

Beide Beispiele zeigen: Mit den ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln gehen die Teilnehmerinnen kreativ um und überschreiten damit zum Teil feststehende Formulierungen. Die Kursleiterinnen gehen ihrerseits darauf ein und fördern somit die Produktivität solcher Beiträge im Unterricht. Auch der Kontext des situativen Lernens ist in diesem Zusammenhang erneut zu nennen. Die Teilnehmerinnen profitieren sprachlich von diesen oft spontanen Auseinandersetzungen. Insgesamt ist deutlich geworden, dass die teilnehmenden Frauen selbst eine aktive und kreative Rolle im Kursunterricht übernehmen, indem sie begrenzte Dialoge aufbrechen, in Übungssätzen einen Alltagsbezug herstellen oder eigene Erfahrungen zu bestimmten Themen einbringen.

„Frauenangelegenheiten“ und „Verkehrsschilder“ – Programmspezifische Themen aus Sicht der Teilnehmerinnen

Die spezifischen Themen, die im Rahmen von dem Programm MAMA LERNT DEUTSCH behandelt werden können, wie „Schulalltag“, „Familienleben“ oder „Gesundheit“ habe ich bereits aus der Sicht und der Herangehensweise der Kursleiterinnen geschildert (vgl. Kapitel 5.2). Anhand der verschiedenen Auszüge aus dem Unterricht ist klar geworden, dass auch die Teilnehmerinnen Einfluss auf die Auswahl und Intensität dieser Thematisierungen nehmen, zum Beispiel als die Migrantinnen aus dem Fortgeschrittenkurs an der Mainschule sich über Nachhilfe austauschten und die Kursleiterin aufgrund des gesteigerten Interesses mehr Unterrichtszeit für dieses Thema zur Verfügung stellte oder beispielsweise als die Teilnehmerinnen des Fortgeschrittenkurses an der Goetheschule die Gesprächsrunde über aktuelle Nachrichten interessehalber auf die Ausschreitungen in den französischen Vororten lenkten. Die Einflussnahme war in dieser Form auch aus dem Grund möglich, weil die Kursleiterinnen auf die Beiträge der Teilnehmerinnen achten und deren Kommentare ernst nehmen. Alle von mir befragten Teilnehmerinnen äußern sich ausnahmslos positiv über das Themenspektrum in den MAMA-Kursen. Der Bezug zum alltäglichen Leben wird oft hervorgehoben. Im Interview mit Jamila Schneider, einer 26jährigen marokkanischstämmigen Teilnehmerin aus dem Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule, notiere ich mir:

Auf die Frage, wie sie die aufeinander folgenden Themen im Kursunterricht findet, erklärt Frau Schneider, dass Themen wie „beim Arzt“ oder „Schule“ wichtige Gesprächsthemen seien, weil sie Frauenangelegenheiten seien. Auch im Kurs über die Nachrichten zu sprechen sei gut, weil viele Teilnehmerinnen fernsehen und nicht alles verstehen würden (mm 23, 2).

Jamila Schneider betont hier den Aspekt der „Frauenangelegenheiten“. Die mit einem deutschen Muttersprachler verheiratete Frau Schneider ist, wie die meisten der Mütter in den von mir besuchten Kursen, Hausfrau mit Nebenjob. Da ihr Ehemann in einer Frankfurter Bank Vollzeit beschäftigt ist, kümmert sie sich um die meisten im Laufe des Tages anfallenden Aufgaben und Termine rund um den Haushalt und die Erziehung des dreijährigen Sohnes, der seit einem Jahr in den Kindergarten geht. „Verständigung [ist] kein Problem für mich. Ich mache alles alleine. Ich frage überall im Geschäft, brauche meinen Mann nicht. Manchmal rufe ich meinen Mann an, er spricht mit [dem] Arzt“ (mm 23, 2), sagt Jamila Schneider darüber wie sie ihren deutschsprachigen Alltag meistert. Vidya Damodaran, die Kinderbetreuerin an der Goetheschule, war selbst vor drei Jahren dort Kursteilnehmerin. Sie antwortet mir ähnliches, als ich sie nach den im Kurs behandelten Themen frage:

„Ich kenne viele Mütter, denen MAMA LERNT DEUTSCH gut bekommt“. [...] Nach den Inhalten im Kurs gefragt, kann Frau Damodaran nach langer Zeit immer noch zahlreiche Themen aufzählen. Sie sagt, dass sie nach acht Jahren in Deutschland alles ein bisschen konnte (Arztbesuche, Einkaufen). Deutsch hätte sie mit den Kindern in ihren Korankursen gelernt. Im MAMA-Kurs habe sie dann viele verschiedene Sachen gelernt, die alle nützlich und gut für das Leben waren. Als Beispiel nimmt sie eine telefonische Vereinbarung eines Arzttermins: „Ich habe den Arzt angerufen. Die Arzthelferin sagt zu mir: ‚Gut, kommen Sie Donnerstag zehn Uhr‘. Ich gehe, aber ich kann nicht sagen: ‚Anderer Termin‘“, erklärt Frau Damodaran. Sie erzählt, wie diese Situation im Kurs als Rollenspiel durchgenommen wurde. „Nein, ich kann nicht“, hätte Frau Stein gesagt. So etwas mache das Leben leichter (mm 21, 2 f.).

Die 1994 aus Bangladesh nach Deutschland gekommene Frau Damodaran erzählt hier, wie sie sich in den Anfangsjahren die Sprachkompetenz im Deutschen angeeignet hat. Ihr Beruf als Koranlehrerin, welchen sie in einer benachbarten Moschee ausführt, war in dieser Hinsicht auch ausschlaggebend, wie sie erklärt. Darüber hinaus betrachtet sie den MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs als hilfreich für ihr Leben, wie sie am Beispiel der Vereinbarung eines Arzttermins verdeutlicht, welche in ihrem damaligen Kurs an der Goetheschule mittels Rollenspiel geübt wurde.

Ein Thema, das auch im MAMA-Kurs behandelt werden kann, ist der Straßenverkehr. Im Aufbaukurs wurde es innerhalb einer Kursbuchlektion durchgenommen:

Die folgende Übung dreht sich um Verkehrsschilder: „Was kann, muss, darf man hier (nicht) tun?“ Abgebildet sind unter anderem ein Stoppschild, ein Schild zur Geschwindigkeitsbegrenzung und Schilder für Richtungsvorgaben. Ein Beispiel wird in der Gruppe durchgenommen, bevor die Frauen einzeln die Aufgabe lösen müssen. Tülay, die rechts neben mir sitzt, schreibt sich die Modalverben mit Bleistift über die Bilder. [...] Links von mir sitzt Elif. Auch ihr Bleistift fährt suchend über die Abbildungen. Sie fragt mich, was eines der Schilder bedeutet. Dann gesteht sie, dass sie überhaupt keines kennt und wir überlegen zusammen, welche die richtige Lösung ist. In der sich anschließenden Kontrolle in der Gruppe, sagt auch Oliwia, dass sie die Bedeutungen der Verkehrsschilder nicht kennt. Fahrradfahrerinnen, wie Tülay, scheinen sich besser auszukennen. Ellen malt die Park- und Halteverbotsschilder an die Tafel um den Unterschied darzustellen (25, 2).

In der Übung offenbaren sich auch Wissenslücken einiger Teilnehmerinnen in Bezug auf die im Straßenverkehr verwendeten Schilder. Ich mutmaße in dem Protokollausschnitt, dass Teilnehmerinnen wie Tülay Ceylan, die regelmäßig das Fahrrad benutzen, darüber besser informiert sind – vielleicht hat sie die Verkehrszeichen aber auch schon in ihrem früheren Deutschkurs gelernt. Die Kursleiterin Ellen Fechner vermeidet jedwede wertende Bemerkung zu dem fehlenden Wissen der meisten Teilnehmerinnen über die Straßenschilder. Sie konzentriert sich darauf, es mit ihnen nachzuholen. So gelingt es der Kursleiterin eine vertrauensvolle Atmosphäre im Kurs herzustellen, in der die Teilnehmerinnen eigene Bildungslücken ohne Schamgefühl und Ängste aufarbeiten können. Die zuletzt genannten Gefühle äußern einige der Teilnehmerinnen in den Interviews. Im Rahmen der spezifischen Themen innerhalb des Programms MAMA LERNT DEUTSCH haben die Teilnehmerinnen die Möglichkeit Schwierigkeiten oder Unkenntnis mitzuteilen, wie im oben genannten Beispiel aus der Verkehrserziehung. In dieser Hinsicht

teile ich die Einschätzung von Barbara Laue, der Projektkoordinatorin im AmkA, die in Bezug auf die MAMA-Kurse bemerkt:

Ich glaube das ist dieser Ort, wo Frauen in der Schule unter ihresgleichen erstmal langsam sicher werden können. Mit einer Kursleiterin, die natürlich auch ein unheimlich hohes Vertrauen erwirbt. Das ist noch mal eine ganz andere Situation als in so einem anonymen Weiterbildungsbetrieb, wo eher die jüngere Generation auch vorhanden ist. Die lerngewohnt ist, die das Lernen, Studieren auch selbstständig annimmt und die auch Strategien hat, wie man lernt. Das sind alles Dinge, die die Frauen in dem Kurs erstmal erlernen (mm 1, 5).

Nicht nur, dass die Teilnehmerinnen in diesen Kursen auf eine Gruppe mit meist ähnlichen Lernvoraussetzungen trifft, wie Barbara Laue hier feststellt. Darüber hinaus bieten die spezifischen Themenbereiche den Migrantinnen ein Forum zum Austausch von Meinungen, Erfahrungen und eben auch Schwierigkeiten, die eine Kursleiterin gezielt mit ihnen aufarbeiten kann.

Sprachenvielfalt im Kurs

Sonja sagt schmunzelnd: „Es sind fast nur türkische Frauen in diesem Kurs. Michaela, Du und ich müssen Türkisch lernen“ – „Ich kann ein bisschen“, meint Oliwia – „Was denn?“, fragt Sonja. „Parajoch“, und alle türkischen Frauen lachen als Oliwia das sagt. „Kein Geld“, übersetzt Selime. Sie hätte eine Zeit lang mit einer türkischen Frau zusammen gearbeitet, erzählt Oliwia, da hätte sie sich ein wenig gemerkt (23, 1).

Oliwia Lubanski ist an diesem Tag neu im Aufbaukurs. Die Kursleiterin Sonja Schmitz macht auf die sprachlichen Verhältnisse aufmerksam. Im Aufbaukurs dominiert eine Gruppe von bis zu acht türkischen Muttersprachlerinnen gegenüber fünf Teilnehmerinnen mit jeweils verschiedenen Herkunftssprachen. Jener amüsierte Hinweis von Sonja Schmitz, sich an die sprachliche Mehrheit anpassen zu müssen, entspricht der gesellschaftlichen Forderung an die Migrantinnen außerhalb des Mikrokosmos Sprachkurs. Die neue Teilnehmerin Oliwia Lubanski bringt schon solche Sprachkenntnisse mit. Über die gemeinsame Arbeit mit einer türkischsprachigen Kollegin hat sie „ein bisschen“ gelernt.

Das war eines der seltenen Male, wo ich hören und beobachten konnte, wie die Teilnehmerinnen sich untereinander in einer ihnen fremden Sprache versuchten. Allgemeiner Konsens im Anfänger-/Aufbaukurs an der Mainschule als auch im Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule ist die Kursprache Deutsch. Es bleibt aber nicht aus, dass die Teilnehmerinnen der jeweils größten sprachlichen Gruppe im Kurs – zum einen diese türkischsprachigen Teilnehmerinnen und zum anderen die Teilnehmerinnengruppe aus Afghanistan mit den Sprachen Farsi (Dari) und Paschtu – sich gelegentlich untereinander austauschen. „Viele sprechen Farsi. Wir müssen Deutsch lernen, nicht zusammen sprechen. Zu Hause ja, aber hier im Deutschkurs nicht. Wir müssen hören was die Lehrerin sagt“ (mm 14, 2), meint Nazanin Rigestan, selbst zu

letzterer Gruppe gehörend, im Interview dazu. Auch unter den türkischen Muttersprachlerinnen in der anderen Kursgruppe ist man sich in dieser Hinsicht einig. Einmal wurde auch am Ende einer Stunde im Aufbaukurs darüber gesprochen: *[Aliye] erzählt, dass sie in einem anderen Deutschkurs mit Männern und Frauen aus vielen Ländern zusammen war und das wäre besser als hier gewesen, weil man sich dann nicht so viel in der eigenen Sprache hätte unterhalten können* (24, 4). Ebenso antwortet mir auch Zeynep Erol im Interview auf meine Frage, wie es sich mit so einer großen Gruppe türkischsprachiger Frauen im Kurs verhält: „Eigentlich ist es nicht so gut, weil wir ständig türkisch reden. Wenn es alles Ausländer wären, könntest du nicht fragen und du wärst gezwungen. Es ist nicht gut, dass es so viele sind“ (mm 10, 16). Die Teilnehmerinnen sind sich also darüber im Klaren, dass sie ihre deutsche Sprachkompetenz besser trainieren, wenn sie im Kurs weitgehend auf die Muttersprache verzichten.

Eine andere Auseinandersetzung mit der Muttersprache ist der Vergleich und die Übertragung von sprachlichen Strukturen in die neu zu lernende Sprache. Darauf greifen auch die Kursleiterinnen zurück, wenn sie der Herkunftssprache einer Teilnehmerin mächtig sind, wie man am Beispiel von Ellen Fechner in der Mainschule und ihren Türkischkenntnissen sehen konnte (vgl. Kapitel 5.2). Ebenso erleichtert eine bereits erlernte Fremdsprache das Sprachenlernen. Nicht alle Teilnehmerinnen sind so gebildet, dass sie eine weitere Fremdsprache systematisch erlernt haben. Migrantinnen wie Sesen Akboporie aus Eritrea, Sumaira Bhajan aus Pakistan oder Nazanin Rigestan aus Afghanistan sind diesbezüglich im Vorteil. Zugleich stammen sie aus Ländern, in denen Englisch zur Bildungssprache gehört oder wurden in solchen Ländern ausgebildet. Auch Vidya Damodaran, die Kinderbetreuerin im MAMA-Kurs an der Goetheschule und früher selbst Teilnehmerin, kann auf eine sehr gute Fremdsprachenbildung zurückgreifen. Beim Interview schrieb ich ihre Gedanken zum Deutschlernen mit: „Die deutsche Grammatik sei sehr schwer. Das Lernen würde leichter fallen, wenn man mehr Sprachen könne. Englisch zum Beispiel hätte ihr sehr geholfen, auch mit dem ABC und der unterschiedlichen Aussprache. Das wäre zwischen Farsi und Urdu ähnlich“ (mm 21, 2). Vidya Damodaran hat in ihrem Herkunftsland Bangladesch ein Studium abgeschlossen und ist ausgebildete Koranlehrerin und -übersetzerin. Sie beherrscht einige Sprachen, unter anderem ihre Muttersprache Bengali sowie Arabisch, Farsi, Urdu, Hindi und ein wenig Englisch. Aufgrund ihrer bereits erworbenen Englischkenntnisse musste Frau Damodaran die lateinische Schrift nicht erst im Kurs lernen, wie zum Beispiel viele der afghanischen Teilnehmerinnen an der Goetheschule. Von sich aus stellt die Mutter von vier Kindern

Vergleiche zwischen den Strukturen der jeweiligen Sprachen an. Dass Teilnehmerinnen von selbst versuchen sich die deutsche Sprache systematisch zu erschließen, habe ich während meiner Feldforschungszeit nur einmal beobachten können. An meinem ersten Kurstag im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule lernte ich die 22jährige Sita Paswan kennen, die damals wieder in den MAMA-Kurs einstieg. Sie wurde mir als Nichte von Vidya Damodaran vorgestellt, lebt bei deren Familie und kümmert sich um die vier Kinder. Die Kursleiterin Frau Stein erzählt mir nach der Stunde, dass es sich vermutlich um kein richtiges Verwandtschaftsverhältnis handelt, sondern eher um die Vormundschaft des „Onkels“, da Frau Paswans Eltern verstorben seien. Wie ich schon am nächsten Kursvormittag feststelle, ist Sita Paswan recht lernbegierig:

Ich bleibe [in der Pause] an meinem Platz sitzen, rechts neben mir sitzt Frau Paswan, die mich auf einmal anspricht. Sie hat eine Frage zu der Übung von vorhin. Anscheinend versteht sie die Verwendung von „welche/r/s“, aber nicht wann das jeweilige Wort einzusetzen ist. Ich erkläre ihr, dass sich die Form auf den Artikel des Nomens bezieht. Frau Paswan guckt leicht genervt, das scheint sie schon zu wissen – aber wann kommt „der“, „die“ oder „das“? Ich sage ihr, dass es ein paar Regeln gibt, aber im Grunde müssen die Artikel zu den Nomen auswendig gelernt werden. Sie fragt nach den Regeln und ich nehme Frau Khans Wörterbuch, in dem ich vorhin einige Wortendungen gesehen haben, die auf das Geschlecht hindeuten und schreibe sie ihr auf ein Blatt. Frau Paswan nickt verstehend (30, 4 f.).

Es fällt auf, dass Sita Paswan auf der Suche nach Regeln hinter den grammatischen Strukturen ist, mit denen sie sich die Sprache von selbst erschließen kann. So hatte ich es bis dahin noch bei keiner der anderen Teilnehmerinnen erlebt. Auch am nächsten Kurstag nutzte Sita Paswan die Pause um zu lernen, wie ich im Unterrichtsprotokoll vermerke:

Nachdem ich von der Toilette wiederkomme, sehe ich Frau Paswan neben mir an der Übung unter dem Hausaufgabentext schreiben. Verschiedene Nomen sind aufgeführt und Frau Paswan schreibt sich mit Bleistift die Artikel dazu. Sie rät oder leitet sich das Geschlecht des Nomens von der Endung ab und fragt jeweils bei mir nach, ob sie es richtig herausgefunden hat. Ihre Ergebnisse finde ich nicht schlecht, cirka dreiviertel der Artikel kann sie selbstständig zuordnen (31, 4).

Hier wendet Frau Paswan diese Regeln zur Bestimmung des grammatischen Geschlechts an. Sita Paswan hat in Dhaka studiert und ist ausgebildete Lehrerin, wie sie mir erzählt. Damit gehört sie zu den gebildeteren Teilnehmerinnen im Fortgeschrittenenkurs, was sich auch deutlich in ihrer Herangehensweise an das Sprachenlernen erkennen lässt. Sowohl in diesem Kurs als auch in dem anderen Kurs an der Mainschule bemerke ich selten selbstständige Herleitungen der Sprache, wie bei Frau Paswan. Eines der wenigen anderen Beispiele beobachte ich im Aufbaukurs:

Nach der Pause verteilt Ellen ein Arbeitsblatt namens „Womit?“ Hier sollen Satzteile richtig einander zugeordnet werden, wie zum Beispiel „Ich sehe...“ – „...mit den Augen“. Die Teilnehmerinnen sollen die Aufgabe selbstständig lösen. [...] Ab und zu fragt mich eine der Frauen nach einem Wort, woraufhin ich ihr den Gegenstand auf ein Blatt male. Auch Ellen hat begonnen im Arbeitsblatt vorkommende Dinge an die Tafel zu malen. Ich sehe, dass Aliye Satzteile anhand von Verb und Nomen miteinander verbindet, obwohl sie die Bedeutungen nicht genau kennt, zum Beispiel „Ich bohre mit dem Bohrer“ (28, 2).

In dieser Unterrichtsszene leitet sich Aliye Dede zusammengehörende Satzteile anhand des gleichen Wortstamms von Verb und Nomen her, ohne deren genaue Bedeutung zu kennen. Während die anderen Teilnehmerinnen in der Gruppe unbekannte Wörter nachschlagen oder die Bedeutung erfragen, kommt Frau Dede auffällig schneller mit der selbstständig zu lösenden Übung voran und übersetzt erst abschließend einige der Wörter.

Gelegentlich kommt es außerdem vor, dass eine Teilnehmerin auf ein einzelnes Wort aus der Herkunftssprache aufmerksam macht, welches einen ähnlichen Wortstamm wie im Deutschen hat. Zum Beispiel ähnelt das türkische Wort „kareli“ dem deutschen Adjektiv „kariert“ und bedeutet dasselbe (vgl. Protokoll 12, 2). Ansonsten konzentrieren sich die Teilnehmerinnen in den sprachlich heterogenen Kursgruppen hauptsächlich auf die deutsche Sprache und kritisieren die eigene Praxis im Unterricht untereinander doch gelegentlich in die Muttersprache zu wechseln. Anhand der Beispiele wurde auch klar, dass nur wenige Teilnehmerinnen in der Lage sind, sich die deutsche Sprache auch systematisch zu erschließen.

„Nach dem Kurs ‚Tschüss‘ und alle sind weg“ – Freundschaften und Konflikte der Teilnehmerinnen untereinander

Nach der Herkunftssprache ordnen sich auch Teilnehmerinnen innerhalb einer Kursgruppe, wie sich schon an der Sitzverteilung in den Kursen erkennen lässt. Wie die Teilnehmerinnen darüber hinaus im Unterricht miteinander agieren, hat mich interessiert. Einige Beobachtungen in beiden Kursen wie die Hilfsbereitschaft in der Gruppe oder die angenehme Atmosphäre mit Späßen und Erlebnisberichten, zu der auch die Teilnehmerinnen beitragen, sind schon verschiedentlich von mir angemerkt worden. Im Interview mit der Kursleiterin Gerlinde Stein, betont diese, dass ihr das Gruppengeschehen im Kurs sehr wichtig sei (vgl. mm 13, 2). Sie möchte zum einen vermeiden, dass sich aufgrund der Heterogenität der sprachlichen Leistungen der Teilnehmerinnen Außenseiter absondern. Zum anderen bezieht Gerlinde Stein das Gruppengeschehen auch auf die kulturellen Hintergründe der Teilnehmerinnen:

Mir ist das interkulturelle Lernen – wenn man jetzt so ein modernes Schlagwort nehmen will – auch sehr wichtig. Dass die Frauen auch sehen, dass sie in einem Boot sitzen [...] Freundschaft ist zuviel gesagt, aber dass eine Frau mit Kopftuch auch eine Frau, die hier bauchfrei reinkommt, nicht nur negativ betrachtet. Dass sie auch mit ihr in der Pause plaudert, und dass das eben nicht wie gesagt auseinander bricht. Oder die Frauen, die mit deutschen Männern verheiratet sind, [...] dass die einfach nicht so separiert sind. Es ist ein gar nicht so leichtes Unterfangen (mm 13, 3).

Das Ziel der Kursleiterin ist eine gegenseitige Akzeptanz und Toleranz der Teilnehmerinnen mit verschiedenen kulturell geprägten Vorstellungen zu erreichen. Sie

möchte die Gemeinsamkeiten der Migrantinnen hervorheben und Vorurteile über den persönlichen Kontakt im Kurs abbauen. In ihrer Aussage deutet Gerlinde Stein an, dass es schon zu solchen Separierungen gekommen ist und sie bemüht ist, dies zu unterbinden. Daher frage ich nach, ob sich die Teilnehmerinnen in ihrem Kurs voneinander abgrenzen und Frau Stein antwortet:

Also die grenzen sich sowohl von der Herkunftskultur und noch mal in der Herkunftskultur oft [ab]. Also solche Themen greife ich eigentlich gar nicht auf: Wer ist die bessere Muslima? Spätestens im Ramadan kommt es dann auf. Also wer trägt jetzt ein Tuch oder nicht. Oder es werden auch Frauen angegangen, dass sie sich verschleiern und ob man das jetzt so stark muss oder nicht. Solche Diskussionen – habe ich jetzt für mich entschieden – führe ich hier nicht. Also ich sage mehr so allgemein, das ist jedem selbst überlassen. Mir ist es wichtig, dass die Frau selbst entscheiden kann. Trotzdem, was da zu Hause passiert, ist quasi auch nicht mein Business. Wenn die Frauen hierher kommen und lernen, und das mit Vergnügen, dann ist mir das vorrangig und wert genug (mm 13, 3).

Offenbar hat Gerlinde Stein im Kurs schon Auseinandersetzungen bezüglich der religiösen Praxis einiger der Teilnehmerinnen erlebt, die sie hier beispielhaft nennt. Meinungsverschiedenheiten auf dieser Ebene will die Kursleiterin nicht im Unterricht austragen lassen.

Während meiner teilnehmenden Beobachtung kam es weder im Anfänger-/Aufbaukurs an der Mainschule noch im Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule zu offenen Konfrontationen unter den Teilnehmerinnen, welche ich in kultureller Hinsicht deuten würde. Stattdessen beobachtete ich vereinzelt persönliche Zwistigkeiten zwischen jeweils zwei Teilnehmerinnen. Zum Beispiel erlebte ich unmittelbar an meinem ersten Kurstag im Fortgeschrittenkurs an der Goetheschule eine solche Unstimmigkeit. In der Vorstellungsrunde reagierte die 33jährige Khatera Bakhtar mit einer spitzen Bemerkung auf die Altersangabe von der vermeintlich 25jährigen Golnar Chorasan und stellte sie damit vor der gesamten Kursgruppe bloß, was diese als beleidigend empfand (vgl. Protokoll 29, 3 f.). Um die Ungerechtfertigkeit der Behauptung zu beweisen, holte Frau Chorasan ihren Pass hervor. Die Streitigkeit wurde bald beigelegt und mit der Vorstellungsrunde fortgeföhren. Die beiden Teilnehmerinnen, die ihr Herkunftsland Afghanistan gemeinsam haben, stritten sich während meiner Feldforschungszeit an der Goetheschule nicht mehr öffentlich. Ich beobachtete auch keine weiteren Dispute. Im Anfängerkurs an der anderen Schule bemerkte ich gleich an meinem dritten Kursvormittag eine Streitigkeit zwischen zwei Teilnehmerinnen:

Mit einem Spiel (jeder zieht einen Gegenstand aus Ellens Tasche, immer zwei gehören zusammen) werden Paare gebildet. Aliyes Käse passt zu Zeyneps Brot. Ellen fordert die Teams auf, sich in verschiedene Ecken des Raumes zu setzen. Aliye sagt plötzlich: „Nein“. „Nein, was?“, denke ich. Ellen weiß anscheinend worum es geht und teilt die Paare neu auf und bestimmt sogleich, wo sie sich hinsetzen sollen. Aliye und Tülay sitzen mit ihrer Dialogaufgabe am großen Tisch. Ich sehe, dass Fadime und Zeynep im anliegenden Bibliotheksteil mit dem Rücken zu uns sitzen. Daraufhin frage ich Aliye, ob sie Zeynep nicht mag. Aliye erklärt mir mit Worten und zum Teil gestikulierend, dass sie nicht mag, wie Zeynep sich verhält: Einmal freundlich, wenn sie eine Frage hat, aber besserwischerisch (Aliye: „Sie

sagt: „Nein, das ist nicht so!“) und abweisend (Aliye zeigt die „kalte Schulter“) auf der anderen Seite. [...] [Nach dem Kurs:] Ich frage Ellen nach der Beziehung von Aliye und Zeynep. Ellen erzählt, dass die beiden nicht miteinander könnten. Vor einiger Zeit habe es einen Konflikt zwischen ihnen im Montagskurs bei Sonja gegeben. Aliye wäre verärgert gewesen, weil Zeynep über sie gelacht hätte. Seitdem redeten Aliye und die anderen (vermutlich vor allem ihre gleichsprachigen Freundinnen) nicht mehr mit Zeynep. Sonja hätte versucht zu vermitteln und auch Mehtap (von der Betreuung) hätte noch mal mit Aliye geredet. Sie sollten sich für die Länge der Kursdauer doch miteinander vertragen. Jetzt würde es so gehen. Ellen meinte noch, das wäre schließlich ein Kurs mit wenigen Teilnehmerinnen und jetzt würde zumindest niemand ausgeschlossen (3, 3 ff.).

Wie in dem Beispiel aus dem anderen Kurs haben zwei Teilnehmerinnen, die aus dem gleichen Herkunftsland stammen, einen vermutlich ausschließlich persönlichen Konflikt. Ausgangspunkt war anscheinend ein Zwischenfall im Unterricht, der auf dem Verhalten untereinander beruhte. Im Unterschied zum vorherigen Beispiel, kam es wegen diesem Streit über einen längeren Zeitraum zu einer Gruppenbildung unter den Teilnehmerinnen mit derselben Muttersprache. Die Kursleiterinnen und die Kinderbetreuerin sahen sich zum Vermitteln gezwungen, um eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zwischen jenen Teilnehmerinnen wieder herzustellen. Dieser Zwischenfall bleibt der einzige, der mir in diesem Kurs auffällt. Aliye Dede und Zeynep Erol gehen sich fortan aus dem Weg. Unter den anderen Migrantinnen in der Kursgruppe bemerke ich keine Diskrepanzen. Teilnehmerinnen, die freundschaftlich zueinander stehen, scherzen auch im Unterricht miteinander. Im Feldtagebuch beschreibe ich eine solche Situation im Aufbaukurs:

Sonja begann den Unterricht mit einer lockeren Gesprächsrunde wie so oft: „Was habt ihr in den Ferien gemacht?“ Keine der Frauen ist in den Herbstferien weg gefahren. Tülay geht sogar so weit zu sagen, dass sie die zwei Wochen wirklich die meiste Zeit zu Hause verbracht hat, außer ein paar Mal Einkäufe erledigen. Aliye macht einen Witz. Sie sagt, Tülay hätte den ganzen Tag geschlafen wegen Ramazan, um das Fasten leichter zu ertragen. Sie lacht dabei und als Tülay sich schmunzelnd gegen die Behauptung wehrt (Eintrag vom 31.10.05).

Aliye Dede neckt hier ihre fast gleichaltrige Freundin Tülay Ceylan. Beide Frauen sind muslimischen Glaubens und haben vor den Ferien im Ramadan auch während der Kurszeit gefastet. Über die gemeinsame Erfahrung beim Fasten, scherzt eine der beiden.

Mein Eindruck in den Kursen war, dass sich freundschaftliche Beziehungen unter den Teilnehmerinnen vor allem bei Frauen mit gleichen Herkunftssprachen bilden. Oder wie bei Sumaira Bhajan und Bitra Durrani aus dem Anfängerkurs, dadurch, dass eine die Herkunftssprache der anderen beherrscht. Selbst innerhalb der sprachhomogenen Gruppen gibt es unterschiedliche Anziehungen untereinander, je nachdem wie alt die Teilnehmerinnen sind, ob sie Kinder (zum Beispiel im gleichen Alter) haben, welche Interessen sie verfolgen oder wie sie ihre Religion leben. Wo unterschiedliche Lebenslagen und Vorstellungen herrschen, ist ein Umgang über den Kurs hinaus eher unwahrscheinlich. Zum Beispiel erzählt Faying Krause aus dem Fortgeschrittenenkurs im Interview, dass sie den Kontakt zu den anderen Teilnehmerinnen gesucht hat. Mit ihrer Banknachbarin

Hediyeh Khan hätte sie sich schon einmal in deren Wohnung getroffen. Frau Krause sagt, dass sie gern Freunde hätte, aber keine von den Frauen aus dem Kurs sei ihre Freundin. Die muslimischen Frauen dürften keinen Alkohol trinken und zum Beispiel an Ramadan nicht weggehen. „Nach dem Kurs ‚Tschüss‘ und alle sind weg. Niemand bleibt und redet ein bisschen. [...] Einpacken und los, alle [haben] Arbeit und Kinder“ (mm 18, 2), meint Faying Krause. Die 27jährige hat im Gegensatz zu den meisten der anderen Kursteilnehmerinnen noch keine Kinder oder eine Arbeitsstelle. Auch decken sich ihre Vorstellungen von gemeinsamen Aktivitäten, wie abends weggehen und gemeinsam zu trinken, nicht mit denen der Teilnehmerinnen muslimischen Glaubens.

6.3 In der Pause

Kontakte oder sogar Freundschaften unter den Teilnehmerinnen werden weniger im Unterricht als in der Pause gestärkt. Hier haben sie Gelegenheit sich für den begrenzten Zeitraum von einer Viertelstunde untereinander auszutauschen. Während die Teilnehmerinnen des Fortgeschrittenenkurses an der Goetheschule meist im Unterrichtsraum bleiben, weil es keinen separaten Pausenraum gibt, geht die Gruppe des Anfänger-/Aufbaukurses in dieser Zeit in den Raum der Kinderbetreuung, der sonst als Klassenzimmer gebraucht wird:

Die Kinder spielen auf einer großen Matte in einer Ecke des Raumes. Das Zimmer wird vom schuleigenen Hort und von der Kinderbetreuung des Kurses genutzt. Weiterhin fungiert es als Klassenraum für den Religionsunterricht. Viele Details lassen von selbst darauf schließen: Die Landkarte von Palästina („Das Land der Bibel“) vorne neben der Tafel oder auch die langen Reihen von Bilderbibelbüchern im lang gestreckten Regal an der Wand gegenüber. Das herumliegende Spielzeug, die laufende Kaffeemaschine und ein Tisch mit Tassen, Zucker, Milch und Keksen neben der Tür schaffen dagegen eine informelle Atmosphäre (3, 3).

Die im Protokollauszug beschriebene Einrichtung des Pausenraums bildet die Kulisse für die Teilnehmerinnengruppe, die sich hier meist um eine große Tafel, welche aus mehreren Schulbänken zusammengestellt ist, herum setzt.⁶⁸ Die Kinderbetreuerin des Kurses Mehtap Coskun bereitet jedes Mal Kaffeemaschine, Geschirr und von den Teilnehmerinnen mitgebrachte Knabbereien vor. Zeitlich ist die Pause parallel zur großen Hofpause der Schüler gelegt, vor allem wegen der Geräuschkulisse, die dann draußen entsteht und die Teilnehmerinnen beim Lernen stören würde. Ähnlich ist es im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule. Nur bleiben Teilnehmerinnen, Kursleiterin und Kinderbetreuerin dort während der Pausenzeit meist im Unterrichtsraum. Auch hier gibt es die Möglichkeit das vorhandene Geschirr zu benutzen und Wasser für Tee aufzukochen. Einige

⁶⁸ Während meiner teilnehmenden Beobachtung wurde die Inneneinrichtung jedoch in keiner Weise von den Teilnehmerinnen – zumindest nicht auf Deutsch – kommentiert.

Teilnehmerinnen verlassen ihre Plätze und gehen herum, unterhalten sich stehend. In beiden Kursen sind die Kursleiterinnen nur teilweise in der Pause mitanwesend. Oft gehen sie ins Lehrerzimmer der Schule, um Arbeitsblätter oder für die Verwaltung des Kurses notwendige Papiere zu kopieren. Das gilt auch für Besprechungen mit dem Personal der Schule. Im Pausenraum sitzen oder stehen sie bei den Teilnehmerinnen und nehmen wie sie ein Getränk sowie einen kleinen Snack zu sich.

Von der Bundestagswahl bis zum Yoga – Gesprächsthemen und Interaktionen im Pausenraum

Die Pause am mehrstündigen Kursvormittag dient natürlich der Erholung aller Beteiligten. Zuvor vermittelter Lernstoff kann von den Teilnehmerinnen innerlich aufgearbeitet werden, bis in der zweiten Unterrichtshälfte das Lernen fortgesetzt wird. Auch die Kursleiterinnen haben eine Ruhephase von ihrer Tätigkeit, selbst wenn diese meist kürzer ist, da oft noch oben genannte Aufgaben zu erledigen sind. Eine der Kursleiterinnen, Ellen Fechner, erklärt im Interview, dass anders als im Unterricht die Teilnehmerinnen in der Pause nicht unbedingt die Kurssprache Deutsch einhalten brauchen:

In der Pause ist es so, dass sie oft in Muttersprachengruppen zusammensitzen und untereinander sprechen und das lassen wir meistens auch so. Ich finde, Pause ist Pause und dann soll man wirklich entspannen und es kann auch hilfreich sein, sich da mal irgendwelche Informationen auszutauschen oder so. Nur wenn man jetzt wirklich in einer Runde sitzt und es sind wenig Leute da, dann finde ich es einfach unhöflich, wenn da jemand ausgeschlossen ist durch die Sprache. Auch ich zum Beispiel [lacht]. Da sag ich: „Ich bin hier Deutschlehrerin, ich versteh nichts und bitte sprecht Deutsch“ (mm 6, 11).

Wenn die Teilnehmerinnen ihre Muttersprachen in der Pause sprechen, betrachtet Ellen Fechner das auch als Entspannung für sie. Durch die zwei verschiedenen Räume für Unterricht und Pause entstehen so auch unterschiedliche Sprachräume. Trotzdem merkt die Kursleiterin an, dass durch die Mehrheit einer der gesprochenen Sprachen ein sozialer Ausschluss anderssprachiger Teilnehmerinnen passieren kann. Sich selbst lässt die deutsche Muttersprachlerin Ellen Fechner dabei nicht aus. Wie eine Gruppierung nach Sprachen unter den Teilnehmerinnen in der Pause aussehen kann, zeigt eines meiner Kursprotokolle, das ich an meinem sechsten Tag im Anfängerkurs schrieb:

Ellen ist ins Lehrerzimmer zum Kopieren gegangen und so bin ich mit Mehtap und den Kursteilnehmerinnen allein im Betreuungsraum. Es gibt wie immer Tee, Kaffee und Kekse. Mehtap, Ruken, Aliye und Tülay erzählen auf Türkisch. Sumaira sitzt Bitas gegenüber, sie sprechen Urdu. Ich sitze rechts neben Bitas und mir gegenüber Sesen und ihr Sohn Robel. Sumairas Junge drängelt sich zwischen seine Mutter und Robel auf der anderen Seite und nimmt ihm eine Spielzeugfigur ab. Dafür bekommt er einen Ruffel von Sumaira. Ein paar Minuten lang überlege ich, was der heutige Stundenverlauf gebracht hat und träume so vor mich hin. Ich beobachte die beiden Sprachgrüppchen, die sich gebildet haben. Nur Sesen redet mit keiner anderen Erwachsenen. Mehtap sieht wie ich zuschauen und meint laut, dass ich nichts verstehen würde, heute wäre ich der Ausländer. Sie lacht über ihren Witz und ich nicke Schulter zuckend, ich nehme das hin. Aliye beobachtet meine Reaktion. Eine komische Situation für mich. Eine Thematisierung meiner Anwesenheit liegt nahe. Sumaira fragt mich, was ich immer aufschreibe. Ich

würde den Stundenablauf aufschreiben, was ihr so machen würdet, sage ich. Niemand sagt etwas dazu. Und einen Moment überlege ich, [...] und sage dann, dass ich auch noch Interviews mit ihnen machen möchte. Neben mir lacht Bitu. Sie sagt etwas zu Sumaira und diese übersetzt, dass Bitu sich fragt, ob sie auch gefragt wird und wie. Ich sage, ich müsste jemanden suchen, der ihre Sprache spricht (9, 3).

Obwohl ich in dieser Situation nicht die einzige bin, die sich weder der türkischen Sprachgruppe noch den beiden Urdu sprechenden Teilnehmerinnen anschließen kann, werde ich auf dieses Ausgeschlossenensein angesprochen. Die Kinderbetreuerin Mehtap Coskun wählt die Kategorie „Ausländer“, um sie entsprechend umzukehren. Ausländer ist, wer nicht versteht, wer nicht mitreden kann. Das Gefühl auf sprachlicher Ebene ausgeschlossen zu sein, teilen viele der Migrantinnen in diesem Kurs in ihrem von der Mehrheitssprache Deutsch geprägten Alltag. Wie ich als Vertreterin dieser Mehrheitssprache nun damit umgehe und warum ich das überhaupt tue, steht offen im Raum. Bis dahin hatte ich noch keine Interviews mit Teilnehmerinnen geführt und so war ihnen auch meine konkrete Fragestellung nicht bewusst. Bitu Durrani, eine der Teilnehmerinnen, die noch am wenigsten Deutsch sprechen, hat sehr wohl verstanden, dass ich Interviews machen möchte. Sie fragt sich, ob auch sie interviewt werden wird. Wieder wird die Sprachbarriere deutlich, die sowohl mich als auch die Teilnehmerinnen daran hindert unsere Gedanken frei auszutauschen. Dagegen vermag sich Mehtap Coskun auszudrücken. Im Unterschied zu den türkischsprachigen Frauen im Kurs spricht die 44jährige nahezu einwandfrei Deutsch und Türkisch. Im Interview frage ich Frau Coskun, wie sie sich mit den Kursteilnehmerinnen versteht:

Ich komme mit denen gut zurecht, sag ich mal. Ich hab keine Probleme damit, egal aus welchem Land. Ich kann die auch sehr gut verstehen, weil ich das Ganze selbst erlebt habe. [...] Ich kam auch vor 29, 30 Jahren nach Deutschland. Da war ich 14, 15 Jahre alt. [...] Ich sollte dann einmal in der Woche in die Schule gehen und dann arbeiten gehen gleich, bei den Gastarbeitern ist das so gewesen. [...] Das war nicht so wie jetzt üblich, dass die Kinder was lernen sollen. [...] Meine Eltern, die waren beide Fabrikarbeiter und ich sollte auch eigentlich gleich arbeiten gehen. Aber da ich erst im August geboren bin, musste ich jeden Tag in die Schule gehen. Bei mir war Schulpflicht. [...] Dann hab ich erst meinen Hauptschulabschluss nachgemacht und dann meine Mittlere Reife und dann die Ausbildung als Groß- und Einzelhandelskauffrau. Das war auch vielleicht mal Glückssache (mm 5, 3 f.).

Mehtap Coskun zieht ihr Verständnis für die Teilnehmerinnen des MAMA-Kurses aus der eigenen Biographie. Im Rückblick betrachtet es die Tochter türkischer Arbeitsmigranten als positive Fügung des Schicksals, dass ihr durch die Schulpflicht der weitere Bildungsweg geöffnet wurde. Frau Coskun erzählt außerdem, dass sie als Kind ein, zwei Mal in der Woche nachmittags einen Deutschkurs mit Gleichaltrigen besucht hat. „Im Kurs da muss man halt reden, das hat dann mir gut getan“ (mm 5, 4), schätzt sie die Wirkung des Sprachlernangebots ein, das in der frühen Ausländerpädagogik anzusiedeln ist. Auch über ihre Schwierigkeiten der Verständigung in der neuen Sprache redet die dreifache Mutter. Mit den Worten einer Bekannten schildert Mehtap Coskun die Problematik: „Sie

hat gemeint: ‚Ich war in England. Ich dachte, ich kann gut Englisch, aber ich war dort wie ein halber Mensch. [...] Ich konnte verstehen aber ich konnte mich nicht verständigen.‘ [...] Mit Händen und Füßen versucht man, aber kommt nicht richtig an“ (mm 5, 6 f.). Bei ihr selbst hätte es auch ein paar Jahre gedauert, bis sie angefangen hätte Deutsch zu reden, erzählt Frau Coskun: „Da hat man mit mir gesprochen und ich hab nur „Hm, hm“, gelacht. [...] Aber dann speichert man und irgendwann fängt man an. Man hat Angst und so, aber irgendwann, wenn es anfängt, dann fängt es an, egal [lacht] wie man dann spricht“ (ebd.). In den Aussagen von Mehtap Coskun wird klar, wie gut sie die Situation der Teilnehmerinnen aus eigener Erfahrung nachvollziehen kann. Die Sprachlosigkeit und fehlende Teilhabe, in der sie sich als „halber Mensch“ erlebt, hat Frau Coskun überwunden und sich auf den ebenso mit Ängsten belasteten Sprachlernprozess eingelassen. Im weiteren Gespräch hebt sie das Praktizieren der Zweitsprache hervor, was einigen Frauen im Kurs, die schon Deutsch gelernt hätten, vielleicht fehlen würde (ebd.). Diese Vermutung von Mehtap Coskun deckt sich mit den Thesen des Sprachwissenschaftlers Utz Maas, der Sprachkompetenz von der Bewältigung sprachlicher Problemlösungsaufgaben abhängig macht und darauf verweist, dass es auch zu einem Rückbau von Kenntnissen kommen kann, wenn die Sprachpraxis nicht entsprechend ist (vgl. Maas 2005, 105 f.). Frau Coskun hat durch ihre Berufstätigkeit solche Anforderungen erlebt. Als sie ihren Job als Kinderbetreuung des Kurses an der Mainschule übernahm, arbeitete sie noch als kaufmännische Angestellte bei einem Steuerberater. Da ihre Kinder auch auf die Mainschule gegangen sind, kennt Mehtap Coskun einige Mütter und hat auch Bekannte von sich, wie Aliye Dede, Tülay Ceylan oder Elif Aydin, in den MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs vermittelt. So ist Mehtap Coskun gut in die Pausengruppe des Anfänger-/Aufbaukurses eingebunden, insbesondere innerhalb der türkischsprachigen Teilnehmerinnen.

Wenngleich sich in beiden Kursen sprachhomogene Grüppchen bilden, beteiligen die jeweiligen Sprecherinnen sich innerhalb einer Pause nicht unbedingt dauerhaft daran. Gewöhnlich gibt es regelmäßig auch Gesprächsrunden auf Deutsch zwischen einzelnen Teilnehmerinnen oder in der gesamten Gruppe. Innerhalb des einen Monats im Kurs an der Goetheschule habe ich weniger Interaktionen in den Pausen beobachten können, weil ich diese hauptsächlich für Einzelinterviews mit den Teilnehmerinnen nutzte. Dagegen habe ich über den vergleichsweise viel längeren Zeitraum der Feldforschung an der Mainschule etliche Pausensituationen erlebt. Insbesondere wenn die Kursleiterinnen Ellen Fechner oder Sonja Schmitz anwesend waren, wurde in der Gruppe meist Deutsch gesprochen.

Auch meine Anwesenheit wird diesbezüglich nicht unerheblich gewesen sein. Anders als im Unterricht waren beide Kursleiterinnen in der Pause nicht tonangebend, stattdessen bekam ich den Eindruck einer gleichrangigen Gesprächsordnung. Das Themenspektrum der Unterhaltungen bewegte sich in vielen Bereichen des täglichen Lebens wie Müttersorgen, Gesundheit oder Urlaubspläne. Beispielhaft dafür ist der folgende Ausschnitt aus einem Protokoll des Anfängerkurses:

Zu Beginn wird Türkisch geredet, dann erklärt Aliye auch Ganga und den anderen nicht-türkischsprachigen Frauen worum es geht. Aliye demonstriert zu diesem Zweck ein paar Yogaübungen auf den Krabbelmatten der Kinder. Ruken tut es ihr gleich und erntet für ihren Übermut warnende Zurufe von Tülay und Mehtap, die sie an ihren Bandscheibenvorfall erinnern. [...] Aliye erzählt stolz wie sportlich sie ist. Jeden Tag laufe sie eine Stunde sechs Kilometer, einmal in der Woche gehe sie zum „Step“ und nun auch zum Yoga. Ob sie zum Fitnesscenter gehen würde, frage ich nach. Nein, es gäbe eine Turnhalle im Stadtteil. Der Yogakurs hat eigentlich auch noch nicht richtig angefangen, meint Mehtap dazu. Aliye sagt, bis jetzt wären nur sie, ihre Schwägerin, Mehtap und die Kindergärtnerin da. [...] Ellen kommt dazu und Mehtap fragt sie, warum sie erst jetzt komme. Ihre Antwort: „Wieder viel Bürokratie...“. Sie sagt: „Ich esse jetzt noch einen Keks und dann machen wir weiter“ (5, 3).

Nachdem bereits in der Woche zuvor Fitness und weibliche Problemzonen in der Teilnehmerinnengruppe und auch mit Ellen Fechner diskutiert wurden, veranschaulicht Aliye Dede in dieser Kurspause, was es mit ihrem neuen Sport auf sich hat. Während die anderen Teilnehmerinnen noch interessiert lauschen, lässt sich Ruken Ates dazu hinreißen die Übungen gleich selbst auszuprobieren. Das Beispiel zeigt auch, wie wenig Zeit der Kursleiterin noch für eine Ruhephase bleibt, nachdem sie ihre Aufgaben erledigt und zu den Teilnehmerinnen in den Betreuungsraum gestoßen ist.

Auch aktuelle Ereignisse über den Alltag der Teilnehmerinnen hinaus werden gerne als Gesprächsthema aufgegriffen, wie in folgender Situation:

Gestern haben die Bundestagswahlen stattgefunden. „Wer ist es?“, fragt Aliye, „Wir haben gestern den ganzen Abend geguckt, aber es war noch nicht fertig“. „Ich habe auch gewählt“, sagt Ganga leise, worauf Sonja erstaunt nachfragt: „Habt ihr auch gewählt? Wer hat einen deutschen Pass?“ Auch Elif und Aliye haben an der Wahl teilgenommen. „Hast du den Wahlschein verstanden?“, fragt Sonja Elif. „Ja, mein Mann hat mir erklärt...“ – „Wo du dein Kreuz machen sollst?“ – „Nein! Ich habe meine eigene Wahl!“, alle lachen über den Scherz (23, 2).

Die einen Tag zuvor stattgefundenene Bundestagswahl bietet einen willkommenen Gesprächsanlass in der Pause, welchen die Teilnehmerinnen von allein aufnehmen. Einige der Frauen sind eingebürgert und haben von ihrem Wahlrecht Gebrauch gemacht. Man sieht in dem Fall, dass Kursleiterin Sonja Schmitz in den Gesprächsrunden so auch Neues über ihre Teilnehmerinnen erfährt. Hintergrund dessen ist, dass der Aufenthaltsstatus der Teilnehmerinnen in den MAMA-Kursen in der Regel nicht thematisiert wird. Die Gespräche bieten so Raum für einen informativen Austausch, auch im Hinblick auf Gemeinsamkeiten, die sich dadurch zeigen. In dieser Hinsicht ist auch folgender Ausschnitt interessant:

Wieder mal kommt das Gespräch auf den Urlaub. Zeynep erzählt, dass sie nicht in die Türkei fahren kann, erst wieder nächsten Sommer. Sie fragt etwas. Mehtap übersetzt: „Sie fragt, ob ihr von hier kommt oder auch von woanders“. Ellen erzählt, dass sie aus Kleve im Nordwesten von Deutschland kommt. In den Sommerferien fährt sie mit ihrer Familie zwei Wochen an die Ostsee und vielleicht auch eine Woche zu ihrer Mutter nach Kleve. Ich erzähle, dass ich aus Sangerhausen in Sachsen-Anhalt komme und beschreibe, wo der Ort ungefähr liegt. Mehtap fragt, ob das nicht früher DDR war und ich bestätige das. Wie lange ich schon hier sei, fragt Mehtap noch, als sie die Tassen zusammen räumt und ich erzähle es ihr [...]. Beim Rausgehen meint Ellen zu mir, sie hätte mir gar keinen Akzent angemerkt (14, 3).

Viele der Teilnehmerinnen verbringen die Sommerferien im Herkunftsland oder bei anderen migrierten Verwandten in Ländern wie England oder den USA. Zeynep Erol fragt sich in dem Zusammenhang, ob auch die deutschsprachige Kursleiterin und ich Herkunftsorte haben, die sie in dieser Zeit besuchen. Tatsächlich stammen weder Ellen Fechner noch ich aus dem Frankfurter Raum. Es sind typische Zuwandererfragen die dann folgen. Wo kommst du her? Wie lange bist du schon hier? Im Prinzip sind auch wir Migranten. Binnenmigranten. Bemerkenswert ist auch der abschließende Kommentar von Ellen Fechner, dass sie meine Herkunft nicht an der Sprache erkannt hat. Hier wird deutlich, wie Sprache auch als Abgrenzungs- und Erkennungsmerkmal fungiert. Wie im Beispiel innerhalb verschiedener regionaler Sprachformen – aber vor allem auch in Bezug auf die Nationalsprache. So wird ein gut Deutsch sprechender Migrant oft auch als gut integriert empfunden. Das mag auch ein Grund dafür sein, warum die Sprachkompetenz häufig als Indiz für die Integrationsfähigkeit gewertet wird.

Nicht immer finden in den Pausen solche gemeinsamen Gesprächsrunden statt. An manchen Kurstagen habe ich auch beobachtet, wie die Teilnehmerinnen sich zu zweit unterhalten oder sich mit ihren kleinen Kindern beschäftigen. Im Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule brachte die Kinderfrau Vidya Damodaran die drei Kleinkinder, die parallel zum Unterricht betreut wurden in der Pause mit in den Kursraum und übergab sie deren Müttern um unterdessen selbst auszuruhen. Die Kleinen waren dort stets beliebter Anschauungs- und Gesprächsgegenstand unter den Frauen, darunter auch Kursleiterin Gerlinde Stein. Andere Teilnehmerinnen nutzten die Pause, um für sich noch Lernstoff zu üben. Das Beispiel der lernbegierigen Sita Paswan im vorigen Kapitel hat dies schon verdeutlicht. Auch an der Mainschule stellte ich Ähnliches fest, zum Beispiel dass Ruken Ates manchmal Konjugationen oder Vokabeln an die Tafel im Betreuungsraum schrieb oder Bitu Durrani ihre Alphabetisierungsarbeitsblätter mit in die Pause nahm.

Eine eher außergewöhnliche Situation in einer der Kurspausen an der Mainschule erlebte ich nach den Sommerferien zu Beginn des neuen Aufbaukurses. Vorgegangen war, dass Kursleiterin Sonja Schmitz die Teilnehmerinnen im Unterricht bat, die Information über

den neuen Kurs im Bekanntenkreis zu verbreiten, um eventuell weitere Migrantinnen dafür zu gewinnen:

Nachdem wir zur Pause rüber in den Betreuungsraum gegangen sind, [...] geht Sonja zum Kopieren ins Lehrerzimmer. [...] Tülay steht am Fenster. Gerade kommt eine kleine Familie aus der Schule heraus – Vater, Mutter und ein Kleinkind im Kinderwagen. Plötzlich ruft Tülay auf Deutsch heraus: „Wollen Sie Deutsch lernen?“ Der Mann versteht nicht gleich und Tülay beginnt aufgeregt auf Türkisch zu reden. Mehtap tritt dazu und spricht ihn erst auf Deutsch und dann auf Türkisch an. [...] Der Mann und die Frau draußen sind interessiert und kommen in den Betreuungsraum. Sonja ist auch erstaunt, als sie aus dem Lehrerzimmer zurückkehrt und eine neue Schülerin vorfindet. Sie erklärt die Formalitäten und spricht langsam und deutlich dabei. [...] Der Mann scheint mit Kurs und Gebühr einverstanden zu sein. Sonja schlägt der Frau vor, doch gleich hier zu bleiben und mitzumachen. Die Frau, die sich später als Selime vorstellt, wirkt zurückhaltend: „Doch nicht gleich...“. Ihr Ehemann findet die Idee gut, er wolle sowieso jetzt in die Stadt fahren. Dass Kinderbetreuung im Kurs inbegriffen ist, umso besser. „Du kannst es heute ausprobieren, jetzt müssen wir noch nichts bezahlen. Wenn es dir gefällt, kommst du wieder“, sagt Selimes Mann. Sonja sagt, dass sie die 150 Euro auch in drei Raten bezahlen können, das müsste niemand alles auf einmal mitbringen. „Das ist gut. Wir sind arme Leute“, sagt der Ehemann und ich habe das Gefühl, er scherzt. Selime und er besprechen die Uhrzeiten, wann sie sich wieder treffen und wann ihr anderes Kind Schulschluss hat. Selime sitzt nun inmitten der Frauengruppe und bekommt Kaffee und Salzstangen angeboten (21, 2 f.).

Während die Kursleiterin Sonja Schmitz in der Kurspause in das Lehrerzimmer geht, kommt eine der Teilnehmerinnen, Tülay Ceylan, auf die für alle überraschende Idee, eine Familie, die gerade das Schulgelände verlassen will, auf den Sprachkurs anzusprechen. Tatsächlich handelt es sich um ein migrantisches, genauer gesagt türkischstämmiges Ehepaar, das soeben die Anmeldung seiner Tochter für die erste Klasse an der Mainschule erledigt hatte. Ihr zweites Kind, einen zweieinhalbjährigen Jungen haben die Eltern dabei. Tülay hat mit ihrer engagierten Werbeaktion Erfolg. Nicht viel später ist die Ehefrau Selime Yildirim neue Teilnehmerin im MAMA-Kurs. In der Runde bekommt sie von den interessierten Frauen Fragen gestellt. Mir fällt in dem Moment auf, dass die 25jährige einen weniger starken Akzent als die anderen Teilnehmerinnen im Kurs hat. Etwa wie Elif Aydin spricht auch sie fließender Deutsch, so mein erster Eindruck. Wie einige der anderen Teilnehmerinnen hatte auch Frau Yildirim bereits einen Sprachkurs angefangen. Das war kurz vor der Geburt ihres Sohnes Deniz. Wie mir Selime Yildirim später erzählt, wollte sie sowieso einen zweiten Versuch starten, um auch wieder in ihren in der Türkei gelernten Beruf einsteigen zu können. Dank der Kinderbetreuung war es ihr nun schon früher als gedacht möglich. Fortan bleibt Deniz während des Aufbaukursunterrichts als eines von zwei Kleinkindern unter der Betreuung von Mehtap Coskun.

„Wann gehen wir denn wieder in die Schule?“ – Die Kinder der Teilnehmerinnen

Mehtap Coskun ist seit Beginn der MAMA-Kurse an der Mainschule dort Kinderbetreuerin. Die Stelle vermittelte ihr Brigitte Kaiser vom Förderverein der Schule. Die beiden kennen sich durch ihre Kinder, die dieselbe Klasse besucht haben. Zu Frau Coskuns

Aufgabenbereich gehört es, an jedem Kursvormittag das Klassenzimmer in dem die Kinderbetreuung stattfindet für die Kinder vorzubereiten. Sie legt einen Spielteppich aus, der vom Förderverein der Schule organisiert wurde. Andere Gegenstände, wie Spielzeug und Kassettenrekorder, wurden im Rahmen der Ersteinrichtung des Programms an der Schule vom AmkA mitfinanziert. Auch die Kursleiterin Ellen Fechner stellte nicht mehr gebrauchtes Spielzeug, Musikkassetten und Bücher ihrer Töchter für die Kinderbetreuung zur Verfügung. Jeweils zwei Kleinkinder unter vier Jahren nahmen das Angebot parallel zum Unterricht des Anfänger- sowie des Aufbaukurses während meiner teilnehmenden Beobachtung wahr. „Manche wollen malen oder schreiben. Oder ich male denen was vor. Sie spielen in der Ecke oder ich lese denen auch mal was vor, wenn sie wollen (mm 5, 16), erzählt Mehtap Coskun. Manche Kinder, wie der erst vor kurzem mit seiner Familie aus Eritrea gekommene Robel, sprechen noch kaum Deutsch. „Ich musste mich trotzdem irgendwie mit ihm verständigen“ (ebd.), erklärt Frau Coskun und sieht darin auch keine Schwierigkeiten. Sie stellt aus ihrer Sicht vielmehr einen Vorteil der Kinderbetreuung an der Schule heraus:

Die Kinder gewöhnen sich auch irgendwie und dann hab ich gehört, [...] die wollen sich auch mal nachmittags hier treffen. Oder am Wochenende oder wenn Ferien sind: „Wann gehen wir denn wieder in die Schule?“ [...] Die Kinder fühlen sich wohl und das ist auch für die Schule später gut (mm 5, 16 f.).

Bei den von ihr betreuten Kindern hat Mehtap Coskun beobachtet, dass eine Gewöhnung an das schulische Umfeld stattfindet. Sie wertet das positiv für das Verhältnis der späteren Schulkinder zur Mainschule. Ebenso habe ich in den Pausen bemerkt, dass diese kleineren Kinder sehr interessiert das Verhalten der Schüler in der Hofpause vor den Fenstern beobachten. Die Geräusche der vielen spielenden Kinder, unter denen sich zum Teil auch Geschwister befinden, erwecken ihre Aufmerksamkeit. Auch die Schulkinder der Teilnehmerinnen suchen den Kontakt zu ihren Müttern in der Kursgruppe, wie ein Protokollauschnitt aus einer Pause des Aufbaukurses veranschaulichen soll:

Der zweieinhalbjährige Deniz sitzt auf dem Boden und spielt. Er lacht, während seine Mutter fröhlich auf ihn ein zwitschert. Selime erzählt, dass ihm die Betreuung sehr gut gefallen würde. An den Tagen, an denen kein Kurs sei, würde er trotzdem fragen, wann sie in die Schule gehen würden. Selimes ältere Tochter Cihan, die in die Mainschule geht, kommt während der Pause ein paar Minuten mit in den Raum. Sie läuft umher, spielt mit dem Bruder und spricht auf Türkisch mit ihrer Mutter. Dann geht Cihan wieder und ruft eine Verabschiedung in den Raum. Ihr kleiner Bruder antwortet ihr darauf. Alle lachen (24, 2).

Im Fall von Deniz bestätigt sich noch einmal Mehtap Coskuns Eindruck, dass die Kleinkinder sich in der Betreuung in der Schule wohl fühlen. Auch seine Schwester Cihan nutzt die Gelegenheit in der Hofpause bei Mutter und Bruder vorbei zu schauen. Die Erstklässlerin ist nicht die einzige, die regelmäßig in die Pausen kommt. Die Mehrzahl der Teilnehmerinnen aus dem Anfänger-/Aufbaukurs hat Kinder an der Mainschule. Oftmals

kommen die Schüler und Schülerinnen um sich einfach nur zu vergewissern, dass ihr Mütter da sind, reden kurz mit ihnen und bekommen Kekse oder Früchte angeboten, um dann wieder nach draußen zu ihren Spielgefährten zu laufen. Eine in dieser Hinsicht ungewöhnliche Situation beobachtete ich einmal im Aufbaukurs:

Fadimes Tochter kommt mit einer Freundin in den Betreuungsraum. Sie spricht mit ihrer Tante Ruken, die ihr die kurzen Ponyhaare zurecht streicht und mit einer Klammer feststeckt. Das andere Mädchen fragt nach ihrer Mutter. Keiner weiß etwas mit dem Namen anzufangen, aber Sonja ermuntert sie, ihrer Mutter von dem Kurs zu erzählen. Als die beiden Mädchen weg sind, meint Sonja: „Komisch, sie dachte, weil die anderen Mütter hier sind, muss meine Mama auch hier sein“ (21, 3).

Sogar ein Mädchen, deren Mutter nicht Teilnehmerin des Kurses ist, erwartet diese im Pausenraum oder hätte sie gern dort gesehen, wie sie es bei ihrer Freundin mitbekommen hat. Aber auch die Mütter nutzen die Möglichkeit in den Pausen nach ihren Kindern zu sehen, insbesondere wenn es sich um Grundschüler in den ersten beiden Klassen handelt – so wie Ganga Shankar, deren Sohn Jay gerade eingeschult wurde:

Ganga kann sich heute kaum auf ihrem Stuhl halten. Immer wieder sieht sie aus dem Fenster. Draußen spielen die Schulkinder in der großen Hofpause. Mit dem Blick sucht Ganga ihren kleinen Jay. Sie winkt und ruft, als sie ihn entdeckt hat. Ein fröhlicher kleiner Junge mit einer runden Brille und einer großen, roten Baseballkappe. Sein Gesicht ähnelt dem seiner Mutter unglaublich, nur lacht er viel mehr, wie mir scheint. Bald reiht er sich wieder in eine Schlange Erstklässler ein und springt Hand in Hand mit einem anderen, blonden Jungen, winkend davon. Ganga lächelt stolz. Ob ich ihn gesehen hätte? (21, 3)

Während Frau Shankar hier im Beispiel aus dem Kursprotokoll stolz die Bewegungen ihres Sohnes vom Fenster aus verfolgt, gibt es auch Mütter die sich auf dem Weg vom Unterrichtsraum zum Pausenraum mit ihren Kindern kurz auf dem Hof treffen. Mehtap Coskun erzählt, dass es im schulischen Umfeld nicht immer gerne gesehen wird:

Es gibt bestimmt auch ein paar Lehrerinnen [...] oder es gibt ein paar Eltern, denen das nicht passt, wenn die Frauen hier in der Pause hinter den Kindern rumlaufen. [...] Ich habe auch selbst schon erlebt: „Was haben die Frauen da in der Pause zu suchen?“ Ich habe gesagt: „Ja, die machen MAMA LERNT DEUTSCH-Kurs“. Das ist doch nicht so schlimm, wenn sie in der Pause kurz mal gehen und nach den Kindern gucken. Aber wenn man es nicht so genau weiß, was da abläuft, dann denkt man vielleicht doch ein bisschen negativ. Aber im Großen und Ganzen ist es gut (5, 8 f.).

Die Kinderbetreuerin führt die Bedenken der Lehrerinnen und Eltern gegenüber dem Verhalten der Kursteilnehmerinnen auf Unwissenheit zurück. Trotz dieser vereinzelt Beschwerden schätzt sie die Reaktionen aus diesem Umfeld generell als gut ein. Das Beispiel zeigt aber ebenso, dass manche Lehrerinnen und Eltern noch nicht gut genug über die Kurse an der Mainschule informiert sind, was meiner Meinung nach für die gute Einbettung eines MAMA-Kurses an einer Schule notwendig ist.

Wie schon erwähnt bietet auch der Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule eine Kinderbetreuung für die Kleinkinder der Teilnehmerinnen. Die zahlenmäßig geringeren Beobachtungen, die ich dort gemacht habe, sind vergleichbar mit den hier beschriebenen aus der Mainschule. Auch hier haben die Kinder der Teilnehmerinnen Anteil an den

Interaktionen in der Pause. Dazu gehören ebenso die Schulkinder, wie mir Kursleiterin Gerlinde Stein im Interview erzählt, ohne dass ich sie darauf angesprochen hätte:

Im Moment ist es komischerweise nicht so, aber sonst kommen hier immer Kinder rein. Also bei den Anfängerinnen. Wahrscheinlich sind die das jetzt so gewöhnt. Früher [...] da waren die Kinder so aufgeregt, dass ihre Mütter in der Schule sind. Die mussten dann immer gucken: ‚Ist meine Mama da?‘ und ‚Was hat meine Mama auf?‘ und ‚Sie kann nicht kommen.‘ Dann musste ich den Kindern sagen: ‚Ihr macht nicht die Hausaufgaben von der Mama und so [lacht]. Also da war ganz viel Kontakt (mm 13, 12).

Frau Stein vermutet, dass die Kinder der Teilnehmerinnen im Fortgeschrittenenkurs anders als in den bisherigen Anfängerkursen weniger davon Gebrauch machen, ihre Mütter in der Kurspause zu besuchen, weil es mittlerweile nicht mehr so neu und aufregend für sie ist. Natürlich kann es noch weitere Gründe geben, wie die neuerdings in den Pausen der Goetheschule gesicherten Schultüren oder einfach das ab einem bestimmten Alter größere Interesse für Gleichaltrige. Bemerkenswert sind diese unabhängig voneinander gemachten Beobachtungen von Frau Stein und mir in den verschiedenen Kursen allemal. Es zeigt, dass eine Einbindung der Teilnehmerinnen in das schulische Umfeld auch mit Hilfe ihrer Kinder geschieht, die selbst Akteure in diesem Rahmen darstellen. Inwieweit diese Entwicklung vom Schulkollegium unterstützt und auch über andere Wege gefördert sowie für die Elternzusammenarbeit genutzt wird, ist eine innerhalb meiner Forschung offen gebliebene Frage.

6.4 Zukunftsperspektiven der Teilnehmerinnen

Offen ist auch die Zukunft der Teilnehmerinnen der beiden MAMA-Kurse. Meine Interviewpartnerinnen habe ich nach ihren Wünschen und Perspektiven für die Zeit nach dem Kurs gefragt. Abgesehen von der durchgängig geäußerten Hoffnung, dass die Familie gesund bleiben möge, wollen einige der befragten Teilnehmerinnen weiter Deutsch lernen. Ruken Ates aus dem Anfänger-/Aufbaukurs an der Mainschule kann sich zum Beispiel vorstellen, einen intensiveren Kurs zu besuchen: „Volkshochschule – das ist jeden Tag oder das sind vier Tage [in] einer Woche. Ich denke, dass [ich einen] anderen Kurs anfangen“ (mm 9, 4). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel 6.1 zu den Gründen der Teilnehmerinnen einen Sprachkurs zu belegen, deutlich geworden ist, wünschen sich viele der Frauen mit den verbesserten Deutschkenntnissen eine Schul- bzw. Berufsausbildung zu machen oder eine Arbeitsstelle zu finden. Faying Krause aus dem Fortgeschrittenenkurs an der Goetheschule hat bereits eine geringfügige Beschäftigung zum Jahresbeginn in Aussicht. Wenn ihr Kurs beendet ist, möchte sie eine Anstellung in ihrem ursprünglichen Beruf als Zimmermädchen finden (vgl. mm 18, 3). Nazanin Rigestan aus demselben Kurs möchte sich dagegen weiter fortbilden. Die gelernte Schneiderin hat vor, eine

Modelfachschule zu besuchen. Ihr pakistanisches College-Zertifikat wurde ihr dafür nicht anerkannt, aber für die Abendschule ist sie zugelassen. Diese möchte sie besuchen sobald der Kurs beendet ist. Mit drei Jahren kommt ihr Sohn Emal in den Kindergarten, bis dahin will sie einen deutschen Schulabschluss erreichen (vgl. mm 14, 2). Auch Zeynep Erol aus dem Anfänger-/Aufbaukurs träumt von einem Arbeitsplatz:

Ich möchte arbeiten, aber ich weiß nicht wohin ich gehen soll, da habe ich Schwierigkeiten. Manchmal steht was in der Zeitung, aber das ist oft nicht vertrauenswürdig. Und mein Mann möchte nicht, dass ich arbeite. Ich werde heimlich arbeiten, wenn ich Arbeit finde. Mein Mann möchte das wirklich nicht. Er möchte nicht mal, dass ich zwei Stunden arbeite. ‚Du sollst nicht arbeiten, du sollst zu Hause bleiben‘, sagt er. Ich kriege Depressionen zu Hause und deshalb will ich arbeiten. *Ich möchte arbeiten* [lacht] [...] Zum Beispiel habe ich eine Freundin, die arbeitet in der Bank. Und sie hat nicht mal einen Kurs besucht, sie hat Deutsch dort durch ihre Kollegen gelernt, durchs Sprechen. Sie kann so ziemlich alles. Sie konnte auch nichts vorher, aber hat alles dort bei der Arbeit gelernt. Deshalb will ich mein Deutsch verbessern und arbeiten gehen und meinen Führerschein machen (mm 10, 15).

Zeynep Erol hat in der Verfolgung dieses Zieles keine Unterstützung seitens ihrer Familie, im Gegensatz zu den vorher genannten Frauen. Die junge Mutter von zwei Kleinkindern leidet darunter im Alltag nur wenige soziale Kontakte zu haben. Auch ermutigt sie das Beispiel einer Freundin, die ihre Deutschkompetenz in der Arbeitswelt beträchtlich ausgebaut hätte. Das deckt sich im Übrigen mit der Erfahrung, die Aliye Dede aus dem gleichen Kurs gemacht hat. In ihrer Arbeit als Küchenhilfe in der Schulkantine der Mainschule hat sie sich in sprachlicher Hinsicht herausgefordert gefühlt. Eine Arbeit im schulischen Umfeld, wie die von Aliye Dede oder auch Elif Aydin, die in einem Kindergarten aushilft, ist außer den gängigen Tätigkeiten als Reinigungskraft, eine der wenigen (Wieder-)Einstiegsmöglichkeiten in Beschäftigungsverhältnisse für die oft gering qualifizierten Migrantinnen. An der Mainschule sind mir noch andere Migrantinnen aufgefallen, die zum Beispiel Betreuungsjobs übernehmen. Im Gespräch mit Brigitte Kaiser vom Förderverein der Schule, welcher unter anderem das Ganztagsangebot und den schulischen Hort organisiert und trägt, frage ich, ob damit ein bestimmter Zweck verfolgt wird:

Ja, dass die ausländischen Mütter, die hier an die Schule kommen und sich nicht so ausgegrenzt fühlen. Die registrieren das schon, dass da auch eine Türkin in der Küche arbeitet. Oder auch in der Frühbetreuung, dass da ausländische Mütter sind, das registrieren die schon. Ich glaube, die Kritik der Lehrer, dass das keine deutschsprachigen Leute sind, die sich gar nicht richtig ausdrücken können, also das finde ich jetzt gar nicht so tragisch, weil das viel mehr Vorteile auch hat (mm 7, 6 f.).

Die Einstellung von Migrantinnen in Tätigkeiten innerhalb des schulischen Umfelds wird also vom Förderverein – zum Teil auch entgegen der Vorstellungen mancher Lehrer – bewusst betrieben um sie und auch andere migrantische Mütter in den Schulalltag zu integrieren. Allerdings muss Frau Kaiser auch noch einen weiteren Grund nennen:

Wir haben dann auch für die Frühbetreuung ein Rundschreiben an alle Eltern an der Schule geschickt, wer Interesse hat, das hier zu machen. Da haben sich in erster Linie ausländische Mütter gemeldet, weil

die viel zu Hause sind. Deutsche gehen halt arbeiten oder denen ist das nicht genug für ein oder zwei Stunden am Vormittag hier her. Die sagen sich: „Ich geh doch da nicht nur zwei Stunden hin, das lohnt sich gar nicht“. Den ausländischen Müttern reicht das und die wollen eigentlich auch nur gehen, wenn ihre Kinder außer Haus sind oder die wollen vielleicht auch da hin gehen, wo ihre Kinder sind. Dann eine Frau, die da jetzt arbeitet, ist eine Afghanin. Die ist in ihrem Heimatland Kindergärtnerin gewesen, deshalb haben wir die ausgesucht (mm 7, 6 f.).

Schließlich bewerben sich hauptsächlich migrantische Mütter für die unqualifizierten Arbeiten mit geringer Stundenzahl. Dabei achten die Verantwortlichen beim Förderverein trotzdem auf die Qualifikationen der Bewerberinnen, so dass wie im Beispiel die afghanische Kindergärtnerin einerseits eine günstige Fachkraft ist, andererseits diese aber auch die Gelegenheit bekommt, in ihrem ursprünglichen Berufsfeld zu arbeiten. Bei einer Vielzahl von Migrantinnen ist dies nicht der Fall, für sie bedeutet die Migration oft auch eine gesellschaftliche Deklassierung.

Nicht alle der Teilnehmerinnen aus den MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen an Main- und Goetheschule verfolgen solche beruflichen Pläne oder möchten weiterführende Kursangebote wahrnehmen. Frau Khan aus dem Kurs an der Goetheschule zum Beispiel möchte keinen Deutsch-Kurs außerhalb ihres Wohnviertels besuchen. Für Teilnehmerinnen wie sie sind die niedrigschwelligen Rahmenbedingungen des Programms geschaffen worden. Frau Khans Kursleiterin Gerlinde Stein zeigt je nach individueller Lage auch Verständnis für Migrantinnen, die mit dem systematischen Deutsch lernen nicht fortfahren wollen:

Ich weiß aber auch von Frauen, die hier 20, 30 Jahre sind und die vielleicht schon Großmutter sind, die dann nach einem Jahr gesagt haben: ‚Das war gut und schön‘. Ich finde so was trotzdem nicht verloren von anderen Zielen her. Die haben gesagt: ‚Nirgendwo brauche ich Deutsch. Ich spreche nirgendwo Deutsch. Ich mach das nicht weiter, das bringt mir nichts. [...] Irgendwann gehe ich dann hoffentlich auch zurück in mein Heimatland‘. Das deprimiert mich aber eigentlich nicht, das interessiert mich auf einer politischen Ebene. Weil ich hab gesehen, was die Frau – wenn es auch wenig war – hier gelernt hat. Wenn ihre Lebenssituation so ist, dann ist das eine Frage wie Integration überhaupt vonstatten gehen kann. Also, dass so eine Mama mal in einen Deutschkurs kommt, dass kann es nicht alleine sein. Das hängt noch von ganz vielen anderen Faktoren ab. (mm 13, 14 f.).

Damit spricht Gerlinde Stein auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen an, die ebenso bedeutend für die Integration von Migranten sind. Andererseits macht die Kursleiterin im weiteren Verlauf des Interviews auch klar, dass Mütter von mehreren Kindern an sich schon einen Beitrag für die Gesellschaft leisten, der aus ihrer Sicht auch anerkannt werden sollte. Für Gerlinde Stein ist es wichtig, dass die betreffenden Migrantinnen in ihrem Vorhaben unterstützt werden sollten, gleichgültig ob sie weiterführende Deutsch-Kurse besuchen möchten, eine Berufsausbildung ergreifen wollen oder sich der Erziehung ihrer Kinder widmen (ebd.). Schließlich erfahre sie aber nur von wenigen Teilnehmerinnen, welchen Weg sie einschlagen würden: „Das ist im Lehrberuf so, man weiß doch gar nicht, was man angestoßen hat letztendlich. Das kriegt man wieder

oft nur zufällig mit. Ich hab jetzt von zwei Frauen erfahren, die machen jetzt eine Berufsausbildung. Das hätte ich von denen also bestimmt nicht erwartet“ (mm 13, 14 f.).

Im Anschluss an meine einmonatige Feldforschung an der Goetheschule besuche ich im Dezember 2005 noch einmal die Teilnehmerinnen von der Mainschule. Es ist die Abschlussfeier von Aufbau- und Fortgeschrittenenkurs vor den Weihnachtsferien. Alle Frauen haben verschiedene Speisen für das Buffet mitgebracht und sitzen lose verteilt nach Sprachgruppen um eine große Tafel aus zusammengestellten Schulbänken:

Nach dem Essen unterhalte ich mich länger mit Ellen. Es wird eventuell keinen Kurs drei nach dem Aufbaukurs geben, befürchtet sie. Sonja hätte das von Frau Laue aus dem AmkA erfahren. Ellen bedauert dies. Gerade im jetzigen Kurs zwei hätte sich gezeigt, dass eine vertrauensvolle Basis in der Gruppe Zeit zum Wachsen bräuchte. Ellen führt ein Beispiel aus dem Unterricht an. Neulich wären sie auf das Thema Aufklärung zu sprechen gekommen. Dabei wäre heraus gekommen, dass einige Frauen aus ihrem Herkunftsland keine Aufklärung kennen würden. Ellen meinte dazu, dass es hier üblich wäre schon früh in Kindergarten und Grundschule aufzuklären. Sie hätte dann Bücher und Material mitgebracht, das die Frauen sich auch interessiert angesehen hätten. Darauf gekommen seien sie, weil eine der Teilnehmerinnen erzählte, dass in ihr Haus eine Prostituierte eingezogen sei. Ein Wort, das die Teilnehmerin vorher auch nicht in ihrem Wortschatz hatte. Das Problem mit der neuen Nachbarin war, dass die Teilnehmerin nun nicht wusste, wie sie ihren Kindern die Geräusche aus der Nachbarwohnung erklären sollte. Solche Gespräche und Fragen von Seiten der Teilnehmerinnen kämen erst nach einer gewissen Zeit, die man im Kurs miteinander verbracht habe, meint Ellen (Eintrag vom 20.12.05).

Die Kursleiterin Ellen Fechner bedauert, dass die Zukunft des Aufbaukurses ungewiss ist. Für sie steht die gewachsene Beziehung zu den Teilnehmerinnen im Vordergrund, welche nach Fechners Meinung vonnöten ist, um MAMA LERNT DEUTSCH-spezifische Themen im Unterricht ansprechen zu können. Während der Aufbaukurs noch zwei weitere Monate im neuen Jahr läuft, endet der Fortgeschrittenenkurs mit diesem Tag. Vier Teilnehmerinnen aus jenem Kurs haben sich entschieden in einen Integrationskurs zu wechseln:

Damit es für die vier Frauen weiter geht, hätten die Kursleiterinnen dafür gesorgt, dass sie in der Lehrervereinigung eine Beratung hinsichtlich des Besuchs eines Integrationskurses bekommen. Bei der Antragstellung hilft Ellen auch. Heute hatten die Frauen ihre Pässe dabei, damit Ellen sie für die Anträge kopieren konnte. Das könnte dann eine Weile bis zum Bescheid dauern, aber die Frauen wollten sich weiter treffen, erzählt Ellen (ebd.).

notiere ich dazu in meinem Feldtagebuch. In ihrem Vorhaben werden die vier Migrantinnen von den Kursleiterinnen unterstützt. Einerseits um sie in der Fortsetzung ihres bisherigen Lernerfolgs zu fördern, andererseits natürlich auch, weil es eine Vorgabe des Programms ist, möglichst viele Teilnehmerinnen in weiterführende Kurse zu vermitteln. Wie ihre Kollegin an der Goetheschule stellt auch Ellen Fechner fest, dass für sie oft ungewiss bleibt, wie sich die Teilnehmerinnen weiter entwickeln und welchen Weg sie in der Zukunft einschlagen.

Im Frühjahr 2006 treffe ich die Kursleiterin zufällig wieder. Über die vier ehemaligen Teilnehmerinnen des Fortgeschrittenenkurses hat sie wie erwartet keine neuen Auskünfte. Aber der Aufbaukurs hätte vom AmkA die Sondergenehmigung bekommen, als

Fortgeschrittenenkurs fortgeführt werden zu dürfen, erzählt sie freudig. Ein letztes Mal schaue ich dort im Mai in einer Kurspause vorbei. Neben ein paar neuen Teilnehmerinnen sind auch Ruken Ates, Tülay Ceylan, Aliye Dede, Oliwia Lubanski, Selime Yildirim, Elif Aydin und Sumaira Bhajan wieder dabei. Von Zeynep Erol höre ich, dass sie in einen einfacheren Kurs gewechselt ist, ebenso Bitu Durrani und Meskerem Kebede, die beide zuvor alphabetisiert wurden. Ganga Shankar hat aus persönlichen Gründen auf die Weiterführung des Kurses verzichtet, erklärt mir Ellen Fechner. Nachdem ich mich in der Pause mit einzelnen Teilnehmerinnen unterhalten habe, schlägt mir die Kursleiterin vor, eine gemeinsame Gesprächsrunde im Kurs durchzuführen. Zum ersten Mal in der bisherigen Forschung war Ellen Fechner bei einem Gruppeninterview anwesend und redete vor allem selbst mit. Die Teilnehmerinnen sprachen davon, was ihnen die Kurse aus ihrer Sicht bis dahin gebracht haben (vgl. Feldtagebuch, 10.05.06). Viele bemerkten positive Veränderungen in ihrem Alltag durch mehr Selbstständigkeit, wie zum Beispiel Sumaira Bhajan, die mittlerweile ihre Arzttermine selber vereinbart oder Elif Aydin, die erzählte, dass sie nun auch alleine zum Arzt gehen würde oder Versandhausbestellungen am Telefon machen würde, was ihr Mann ihr früher abgenommen hätte. Insbesondere den erweiterten Wortschatz hoben mehrere Teilnehmerinnen hervor. Aliye Dede erklärte beispielsweise, dass sie früher dachte, das Verb „mögen“ würde sich nur auf das Essen beziehen. Jetzt würde sie es auch in anderen Kontexten verwenden und hätte gelernt nach neuen Wörtern zu fragen, die sie nicht verstehen würde. Als Beispiel nannte sie das Wort „rechtzeitig“, das sie heute gelernt hätte. Auch Ruken Ates betonte, dass sich ihr Gebrauch von treffenderen Wörtern verbessert hätte. Zudem sei sie aufmerksamer gegenüber ihrem alltäglichen, ungesteuerten Spracherwerb geworden – sie sagte: *„Zum Beispiel auf dem Ordnungsamt. Heute habe ich gelernt: Pass – Pässe. Morgen mache ich es richtig. Dieser Kurs ist gut für mich. Ich bin lange in Deutschland und habe viel falsch gesagt. Ich mag jetzt austauschen“* (Feldtagebuch, 10.05.06). Damit bringt Frau Ates ihre Motivation zum Ausdruck, ihre Sprachkompetenz im Deutschen zu verbessern. Die Aussagen der Teilnehmerinnen wurden gelegentlich von der Kursleiterin mit Sätzen wie *„Das ist der Prozess des in der Sprache zu Hause seins“* (ebd.) oder *„Unser Wortschatz wird reicher“* (ebd.) kommentiert. Aufmerksam hörte sie den Teilnehmerinnen zu. Tülay Ceylan berichtete von einem Erlebnis am vorigen Tag im Park. Sie hätte mit einem alten Mann auf der Bank gesessen und sich unterhalten. *„Ich hab geschwitzt“* (ebd.), meinte Frau Ceylan über ihre Aufgeregtheit. Ihre Freude darüber, dass sie verstanden hat und antworten konnte

war groß. Nachdenklich stimmte mich ein letzter Beitrag von Aliye Dede, die in der Runde sagte:

Wir lernen hier – aber warum brauche ich das? Ich lerne hier wie man [einen] Termin macht, aber dann macht es mein Mann oder meine Schwägerin. Ich kenne viele deutsche Frauen im Haus, aber immer nur: „Hallo, hallo“. Wenn türkische Frauen [kommen], dann reden [wir] viel. Viele türkische Frauen gehen auch nicht alleine raus. Ich finde den Kurs sehr gut, aber ich spreche nicht so viel draußen (Feldtagebuch, 10.05.06.).

Frau Dede bemerkte hier kritisch ihre selbst gering eingeschätzte deutsche Sprachpraxis im Alltag. Keine der anderen Teilnehmerinnen äußerten sich weiter dazu. Der skeptische Kommentar von Aliye Dede beschäftigte mich noch, als ich mich mit Ellen Fechner abschließend austauschte. Die Kursleiterin gab mir zu verstehen, dass sie einen anders gewichteten Gesamteindruck aus dem gemeinsamen Gespräch gezogen hätte. Für sie vermittelte die Gruppe Stärke und Selbstbewusstsein, zum Beispiel durch Tülays Parkbankgespräch. Das wäre auch ein Ansporn für Aliye, die daran zweifelt, dass sie in der Praxis so viel können würde (ebd.). Ellen Fechner zeigte sich insgesamt erfreut über diese Gelegenheit im Gruppengespräch mehr oder weniger zum ersten Mal eine Rückmeldung von den Teilnehmerinnen erhalten zu haben. Für die Zukunft überlege sie, den Teilnehmerinnen im Kurs weiter die Möglichkeit zu geben über Erfolgserlebnisse als auch Rückschläge zu sprechen.

Zusammenfassung

Ziele und Vorstellungen, die ihre Zukunft betreffen, führen wieder zurück zu den Gründen der Teilnehmerinnen einen Sprachkurs zu besuchen. Von der ausgebauten mündlichen wie schriftlichen Sprachkompetenz im Deutschen erhoffen sich viele der Migrantinnen mehr Selbstständigkeit im Alltag und bessere Chancen in Ausbildung oder Beruf. An einzelnen Fällen war auch zu erkennen, dass die regulativen Bedingungen des neuen Zuwanderungslandes Deutschland verinnerlicht wurden, indem der MAMA-Kurs zur Vorbereitung auf Sprachtests innerhalb des Einbürgerungsverfahrens genutzt wurde. Analog zu dem primären Ziel des Programms geben die meisten Teilnehmerinnen selber an, die schulische Entwicklung ihrer Kinder unterstützen zu wollen und auch deswegen ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessern zu wollen. Am Beispiel von Oliwia Lubanski war zu sehen, dass dieses Ziel insbesondere dann in den Vordergrund rückt, wenn die Sprachkompetenzen ansonsten eine recht gute Alltagsbewältigung erlauben. Letztere sind bei den heterogen zusammengesetzten Kursgruppen individuell unterschiedlich ausgebaut. Auch die Abweichungen zwischen Sprech- und Schriftkompetenz fallen auf. Zugrunde liegen hier, neben dem Bildungsstand, die verschieden ausfallenden deutschen

Sprachpraxen der Teilnehmerinnen. Ausschlaggebend dafür sind vor allem die sprachlichen Problemlösungsaufgaben, denen sich die Migrantinnen alltäglich stellen (vgl. Maas 2005, 105 f.). Diejenigen unter den Hausfrauen und Müttern mit Nebenerwerbstätigkeiten in einem deutschsprachigen Umfeld sind in dieser Hinsicht im Vorteil.

In den meisten Fällen unterstützen Ehemänner und übrige Familie den Sprachkursbesuch der Teilnehmerinnen. Die Teilnahme an den MAMA-Kursen wird durch die organisatorischen Rahmenbedingungen erleichtert, welche von allen befragten Migrantinnen geschätzt werden. Im Kurs selbst konsumieren die Teilnehmerinnen nicht nur das Lernangebot, vielmehr ist anhand der Beobachtungen auch deutlich geworden, dass sie aktiv und kreativ damit umgehen. Indem die Kursleiterinnen die Beiträge der teilnehmenden Migrantinnen ernst nehmen, kann der Kurs ein Forum zum Austausch von Meinungen, Erfahrungen aber auch Schwierigkeiten sein. In diesem Rahmen entstehen – wie bei jeglichem zwischenmenschlichen Miteinander – Beziehungen der Teilnehmerinnen zueinander. Ausgehend von meinen Beobachtungen führe ich jene Freundschaften oder Konflikte jedoch eher auf ähnliche bzw. differierende Lebenslagen und -vorstellungen zurück, als sie vorwiegend kulturell zu deuten. Diesbezüglich spielen ebenso die Sprachkenntnisse der Teilnehmerinnen eine entscheidende Rolle.

Neben den teilnehmenden Migrantinnen sind in diesem Teil der Arbeit auch deren Kinder angesprochen worden. Nicht nur die Mütter, auch die Kleinkinder in der Betreuung gewöhnen sich an das schulische Umfeld. Zudem nutzen die Schulkinder der Teilnehmerinnen die Möglichkeit diese in den Kurspausen zu treffen und assoziieren so Schule und Elternhaus miteinander.

7. Schluss

In der Darstellung des Programms MAMA LERNT DEUTSCH in Frankfurt am Main wurde klar, dass es sich hierbei um mehr als einen reinen Sprachvermittlungskurs handelt. Seine Einführung an Schulen und Kindergärten hat auch zum Ziel, einen größeren Kontakt dieser Einrichtungen zu den migrantischen Eltern zu bewirken und ihnen über den Kurs bestimmte aus schulischer Sicht relevante Inhalte zu vermitteln. Einseitig betrachtet, könnte man in dem Programm den Versuch der staatlichen Bildungseinrichtungen sehen, die Verantwortung für den allgemein geringen Bildungserfolg der Migrantenkinder auf deren Eltern zu übertragen. Indem sie diesen ausschließlich an den deutschen Sprachkompetenzen der Familien festmachen, entziehen sich die pädagogischen

Einrichtungen ihrer Zuständigkeit in der Förderung der migrantischen Schüler. Gerade im Zusammenhang mit dem übergeordneten Projekt MITSPRACHE hat sich jedoch am Beispiel der Goetheschule gezeigt, dass die MAMA-Kurse nur ein Teil eines umfassenden Konzepts zur Einbindung von Migranteneltern in die Schularbeit sein können, das unter anderem die Mehrsprachigkeit dieser Familien wertschätzt und auch dem Schulkollegium Fortbildungen innerhalb diesbezüglicher Themenbereiche ermöglicht. Sowohl in dieser Schule als auch an der Mainschule, an der die MAMA-Kurse ohne eine solche weitere programmatische Einbindung laufen, hängt der Erfolg der Maßnahme hinsichtlich der Elternarbeit hauptsächlich vom Engagement des jeweiligen Schulpersonals ab: Ein Vorgang, den das zuständige Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) „interkulturelle Öffnung“ der Schulen nennt. Hintergrund dessen ist das Verständnis von Integration als interaktivem Prozess an dem Mehrheitsgesellschaft und Migranten gleichermaßen beteiligt sind und der diese Gesellschaft insgesamt prägt.

Andererseits werden mit MAMA LERNT DEUTSCH nicht nur Ziele im Hinblick auf die schulische Integration der migrantischen Mütter und ihrer Kinder verfolgt, im Kurs sollen den Teilnehmerinnen auch gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten erschlossen und ihre individuelle Entwicklung gefördert werden. Dies geschieht zum einen maßgeblich über die Vermittlung der Verkehrssprache Deutsch, zum anderen wird mit der Themenwahl versucht, gesellschaftliche Handlungsspielräume der teilnehmenden Migrantinnen zu erweitern und deren vermutete institutionelle Schwellenängste zu reduzieren. Im Rahmen der Feldforschung hat sich gezeigt, dass die Teilnehmerinnen der untersuchten MAMA-Kurse diesbezüglich eine aktive Rolle innehaben und auf den Verlauf und die Intensität der Thematisierungen Einfluss nehmen. Hier erfahren sie Unterstützung von den Kursleiterinnen, die sprachlich als auch inhaltlich auf ihre Bedürfnisse und Kompetenzen eingehen. Dementsprechend liegt die Hauptverantwortung für die Umsetzung des Curriculums des Programms bei den zum Teil recht unterschiedlich ausgebildeten Sprachlehrerinnen, die dabei vermehrt auf eigene Erfahrungs- und Wissensbestände zurückgreifen. Anhand der Aussagen mancher Kursleiterinnen sowie einiger Akteure aus dem schulischen und auch institutionellem Hintergrund der Kurse ist davon auszugehen, dass teilweise eine stark verallgemeinerte Sicht auf die Kursteilnehmerinnen besteht, welche sich aus dem Bild der „unterdrückten muslimischen Ehefrau“ speist. Die Zielgruppe der MAMA-Kurse entspricht zwar einer insbesondere strukturell benachteiligten Gruppe von Migrantinnen, meist bildungsunbewohnten Hausfrauen respektive Müttern mit kleinen Kindern, jedoch ist eine solche zum Teil auf kulturellen Zuschreibungen beruhende

Generalisierung angesichts der festgestellten Heterogenität der Kursgruppen nicht zutreffend. Vielmehr vermute ich darin ein auch im öffentlichen Diskurs etabliertes Migrant*innenbild, das mit der Kulturalisierung von Lebensbedingungen dieser gesellschaftlichen Gruppe einhergeht. Aspekte der kulturellen Vielfalt der Kursgruppen werden demgegenüber marginal in den MAMA-Kursen thematisiert, dabei handelt es sich jedoch um eine gegenseitig respektvolle, gemeinschaftsstiftende Form, die kaum inhaltliche Tiefe zulässt, sondern vielmehr als kulturelle Markierungen zur gegenseitigen Verständigung gebraucht werden.

Hinsichtlich der rein sprachlichen Verständigung ist zu betonen, dass die Kursleiterinnen die Muttersprachen der Teilnehmerinnen auf verschiedene Art und Weisen anerkennend und wertschätzend im Unterricht hervorheben und damit in Beziehung zur dominanten Kurs- und Verkehrssprache Deutsch setzen. Das Deutschlernen hat in den Lebensentwürfen der befragten Teilnehmerinnen eine starke, wenn auch unterschiedlich ausgeprägte Bedeutung. Neben dem Wunsch – analog zu den Zielen des Programms – die schulische Entwicklung der Kinder fördernd begleiten zu können, wollen die Teilnehmerinnen vor allem Ziele bezüglich der persönlichen Entwicklung verwirklichen. Die eigene deutsche Sprachpraxis wird von manchen Teilnehmerinnen noch kritisch hinterfragt, obwohl sie vielseitige Sprachkompetenzen im Alltag nutzen. Wie die Sprachwissenschaftler um Utz Maas erklären, bildet der Deutschkurs nur eine Grundlage dafür:

Wie erfolgreich Zuwanderer mit ihren sprachlichen Ressourcen agieren können, wird vom Sprachkurs nur zu einem kleinen Teil beeinflusst. Der Deutschkurs kann nicht den Kontakt mit Deutschsprachigen und dessen Qualität regulieren, auf die Einstellungen der Deutschen einwirken oder für ein gemischtes Wohnumfeld sorgen. Erfolgreich ist ein Sprachkurs dann, wenn er dem Deutschlerner Hilfestellungen bietet, die ihn bei der Bewältigung seiner kommunikativen Aufgaben im Alltag im Blick auf eine möglichst umfassende Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unterstützen (Maas et al. 2004, 124).

In Anbetracht dessen stellen die MAMA LERNT DEUTSCH-Kurse eine auf die Sprachpraxis der Teilnehmerinnen sehr gut zugeschnittene Möglichkeit des Sprachlernens dar, da sie sich nicht auf Vermittlung von Faktenwissen konzentriert, sondern sich am Alltagsleben der Migrant*innen ausrichtet (vgl. Bade/Bommes 2004, 37). Hinsichtlich der Sprachpraxis ist eine weitere Beobachtung im schulischen Umfeld der MAMA-Kurse interessant, nämlich die Beschäftigung von Migrant*innen an der Mainschule, zum Beispiel in der Betreuung oder Kantinenarbeit. In diesem Rahmen werden sie sprachlich gefordert und gleichzeitig in den Schulzusammenhang einbezogen. Der Förderverein der Mainschule verfolgt hiermit eine integrative Politik, zum Teil auch gegen Einwände aus dem Schulkollegium, welche sich auf sprachliche Defizite der Migrant*innen beziehen.

Ein anderer beobachteter Effekt, der im Vorfeld der Forschung nicht abzusehen war, ist der Einfluss der schulischen Einbettung der MAMA-Kurse auf die Kinder der Teilnehmerinnen. Nicht nur die Schulkinder der Migrantinnen an den betreffenden Schulen, sondern auch die in der Kinderbetreuung der Kurse betreuten Kleinkinder erleben offensichtlich einen positiven Bezug zur Schule durch die Anwesenheit und Kontakte der Mütter im schulischen Umfeld. Welche Zusammenhänge hier bestehen, habe ich im Rahmen meiner Arbeit nicht erschöpfend bearbeitet. Auch ist offen geblieben, wie sich Vorannahmen und Einstellungen in den jeweiligen Schulkollegien bilden und auf der Praxisebene im Umgang mit den Migranteltern auswirken. So habe ich mit dem MAMA LERNT DEUTSCH-Kursen nur einen kleinen Rand des Mikrokosmos Schule ausgeleuchtet. Ebenso könnte in einer zukünftigen Untersuchung der Blick auf die Alltagspraxen dieser Migrantinnen erweitert werden, ihre Teilhabe an dieser Gesellschaft sowie auch ihre transnationalen Erfahrungen, die sich hier nur teilweise angedeutet haben. Eine längerfristige Erforschung dieser Akteurinnen würde zudem die Möglichkeit eröffnen, ihre „Strategien, mit den Bedingungen und Hindernissen der deutschen Integrationslandschaft umzugehen“ (Römhild 2003, 11), zu beobachten.

8. Literaturverzeichnis

Ackermann, Andreas (1997): Ethnologische Migrationsforschung: ein Überblick. In: Bräunlein, Peter J./Lauser, Andrea (Hg.): Ethnologie der Migration. Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Nr. 10. Bremen: kea, 1-28

Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) (2003a): Mama lernt Deutsch. Curriculum, Lehrerhandreichungen, Unterrichtsmaterialien. 8. überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main

Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) (2003b): mitSprache. Deutsch als Zweitsprache - Mehrsprachigkeit - Elternarbeit - Fortbildung. Frankfurt am Main

Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) (2005): Multikultureller Ratgeber für Frankfurt. 5. überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main

Appadurai, Arjun (1996): Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis/London: University of Minnesota Press

Appadurai, Arjun (1998): Globale ethnische Räume. Bemerkungen und Fragen zur Entwicklung einer transnationalen Anthropologie. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven einer Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11-38

Asemann, Karl H. (2005): Frankfurt am Main: Die veränderte Gesellschaft und die Religion. In: Stadt Frankfurt am Main, Amt für Statistik, Wahlen und Einwohnerwesen (Hg.): Frankfurter Statistische Berichte 2/3'2005, 77-191

Bade, Klaus J./Bommes, Michael (2004): Einleitung: Integrationspotentiale in modernen europäischen Wohlfahrtsstaaten – der Fall Deutschland. In: Dies./Münz, Rainer (Hg.): Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus, 11-42

Bash, Linda/Glick Schiller, Nina/Szantos Blanc, Cristina (1997): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In: Pries, Ludger (Hg.): Transnationale Migration. Soziale Welt Sonderband 12. Baden-Baden, 121-140

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005): Wie werde ich Deutsche(r)? Einbürgerung: Fair. Gerecht. Tolerant. 3. überarbeitete Auflage. Bonn www.einbuengerung.de/Einbuengerung_2006_neu.pdf (23.07.06)

Beck, Stefan (1997): Umgang mit Technik. Kulturelle Praxen und kulturwissenschaftliche Forschungskonzepte. Berlin

Bergmann, Sven/Römhild, Regina (2003): global heimat. Ethnographische Recherchen im transnationalen Frankfurt. Frankfurt am Main: Kulturanthropologie Notizen Bd. 71

Bommes, Michael (2002): Migration, Raum und Netzwerke. Über den Bedarf einer gesellschaftstheoretischen Einbettung der transnationalen Migrationsforschung. In: Oltmer, Jochen (Hg.): Migrationsforschung und interkulturelle Studien: Zehn Jahre IMIS, Osnabrück, 91-106

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller Verlag

Bovermann, Monika/Penning, Sylvette/Spocht, Franz (2004): Schritte 2. Kursbuch und Arbeitsbuch. Deutsch als Fremdsprache. Hueber: Ismaning

Bräunlein, Peter J./Lauser, Andrea (1997): Grenzüberschreitungen, Identitäten. Zu einer Ethnologie der Migration in der Spätmoderne. In: kea. Zeitschrift für Kulturwissenschaften 10: Ethnologie der Migration, I-XVIII

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten von Ingrid Googlin (Federführung), Ursula Neumann, Hans-Joachim Roth, Universität Hamburg: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107 www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf (23.03.06)

Büttner, Christian/Kunz, Thomas/Nagel, Helga (2004): Ankommen in Frankfurt. Orientierungskurse als kommunales Angebot für Neuzuwanderer. Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt am Main

Clifford, James (1997): Diasporas. In: Ders.: Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century. Cambridge/London: Harvard University Press, 244-278

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Baacke, Dieter (Hg.): Grundriss der Pädagogik Band 3. Stuttgart: W. Kohlhammer

Ehlich, Konrad (2005): Hermeneutik als interkulturelle Alltagskompetenz. In: Maas, Utz (Hg.): Sprache und Migration. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, 47-61

Erfurt, Jürgen/Budach, Gabriele/Hofmann, Sabine (2003): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Erfurt, Jürgen (Hg.): Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich

Grießhaber, Wilhelm (1995): Probleme, Aspekte, Chancen und Möglichkeiten Interkultureller Kommunikation. In: Eberding, Angela (Hg.): Sprache und Migration: Landesweite Fachtagung in Essen. Frankfurt am Main: IKO, 8-31

Hannerz, Ulf (1995): „Kultur“ in einer vernetzten Welt. Zur Revision eines ethnologischen Begriffes. In: Kaschuba, Wolfgang (Hg.): Kulturen – Identitäten – Diskurse. Perspektiven Europäischer Ethnologie. Berlin: Akademie, 64-84

Hannerz, Ulf (1996): Transnational Connections. Culture, People, Places. London: Routledge

Hennig, Eike et al. (1997): Ethnisch-residentielle Segregation von Migranten in Frankfurt am Main und Amsterdam. In: Stadt Frankfurt am Main, Amt für Statistik, Wahlen und Einwohnerwesen (Hg.): Frankfurter Statistische Berichte 59, Nr. 3, 139-162

Hess, Sabine (2005): Globalisierte Hausarbeit. Au-Pair als Migrationsstrategie von Frauen aus Osteuropa. Geschlecht & Gesellschaft, Band 38. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Karpf, Ernst (1993): „Und mache es denen hiernächst Ankommenden nicht so schwer...“. Kleine Geschichte der Zuwanderung nach Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hg.), Frankfurt am Main/New York: Campus

Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Ders. (Hg.): Kulturen – Identitäten – Diskurse. Perspektiven Europäischer Ethnologie. Berlin: Akademie, 11-30

Kaschuba, Wolfgang (1999): Einführung in die Europäische Ethnologie. München: Beck

Krischke, Wolfgang (2006): Ich geh Schule. In: Die ZEIT Nr. 27/29.06.2006, 86

Knobel, Claudia/Schmid, Alfons (2005): Migration und Arbeit in Rhein Main. Eine kurze Datenübersicht und Analyse zur Arbeitsmarkt- und Sozialsituation von Migrantinnen und Migranten in Frankfurt, Offenbach, dem Main-Taunus-Kreis und dem Kreis Offenbach. Migration und Arbeit Regionale Entwicklungspartnerschaft (M.A.R.E.) (Hg.): Offenbach

Kohlheim, Rosa/Kohlheim Volker (2003): Duden. Das große Vornamenlexikon. 2. Auflage. Mannheim: Dudenverlag

Krüger, Georg/Merkelbach, Matthias (2003a): Pluspunkt Deutsch 1a. Kursbuch. Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Cornelsen

Krüger, Georg/Merkelbach, Matthias (2003b): Pluspunkt Deutsch 1b. Kursbuch. Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Cornelsen

Krüger, Georg/Merkelbach, Matthias (2003c): Pluspunkt Deutsch 2a. Kursbuch. Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Cornelsen

Leichsering, Tatjana (2000): Evaluation des Projekts „Mama lernt Deutsch“. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten (unveröffentlicht)

Leichsering, Tatjana (2003a): Migration – Integration – Sprachkompetenz: Eine ethnologische Untersuchung im Schulmilieu der Stadt Frankfurt am Main. Magisterarbeit am Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Arbeitspapiere Nr. 30, www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/LeichseringMag.pdf (25.06.05)

Leichsering, Tatjana (2003b): Viele Sprachen – eine Schulklasse. Vom Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In: Erfurt, Jürgen et al. (Hg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Erfurt, Jürgen (Hg.): Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang, 227-238

Maas, Utz/Mehlem, Ulrich/Schneider, Christoph (2004): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland. In: Bade, Klaus J./Bommes, Michael/Münz, Rainer (Hg.): Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt am Main: Campus, 117-149

Maas, Utz (2005): Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: Ders. (Hg.): Sprache und Migration. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, 89-133

Meyer, Hilbert (2005): Unterrichts-Methoden II: Praxisband. 11. Auflage (1987), Berlin: Cornelsen Scriptor

Nagel, Helga (2001): „Mama lernt Deutsch“ – Sprache und Partizipation: Die Bedeutung der Zweitsprache im Integrationsprozess. In: Christian Büttner, Berthold Meyer (Hg.): Integration durch Partizipation. „Ausländische Mitbürger“ in demokratischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 89-105

Nagel, Helga (2003): Integration gestalten. Initiativen des Amtes für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main. In: Erfurt, Jürgen et al. (Hg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Erfurt, Jürgen (Hg.): Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel Band 2. Frankfurt am Main: Peter Lang, 211-216

Natschke, Michaela (2004): Nation – Kommune – Integration: Strukturelle Eingliederung von Immigranten in Frankfurt am Main und Birmingham. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin

OECD Programme for International Student Assessment (PISA) (2006): Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf (15.07.06)

Pries, Ludger (1997): Neue Migration im transnationalen Raum. In: Ders. (Hg.): Transnationale Migration. Soziale Welt; Sonderband 12. Baden-Baden: Nomos, 15-46

Pries, Ludger (1998): Transnationale Soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko – USA. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main, 55-86

Pries, Ludger (2002): Transnationalisierung der Sozialen Welt? In: Berliner Journal für Soziologie. Jahressinhaltsverzeichnis 2002, Band 12. Verlag Leske + Budrich: Opladen, 263-272

Radtke, Frank-Olaf (1994): Multikulturalismus: Ein postmoderner Nachfahre des Nationalismus? In: Ostendorf, Berndt (Hg.): Multikulturelle Gesellschaft: Modell Amerika? Wilhelm Fink Verlag, München, 229-235

Radtke, Frank-Olaf (2004): Schule und Ethnizität. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 625-646

Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim et al. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Bildung und Sport www.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/Gutachten_Spracherwerb.pdf (23.03.06)

Römhild, Regina (1998): Die Macht des Ethnischen. Grenzfall Russlanddeutsche. Perspektiven einer politischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Lang

Römhild, Regina (2003): welt raum frankfurt. In: Bergmann, Sven/Römhild, Regina (Hg.): global heimat. Ethnographische Recherchen im transnationalen Frankfurt. Frankfurt am Main: Kulturanthropologie Notizen Bd. 71, 7-19

Schiffauer, Werner (2002): Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation In: Ders./Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann

Schüler- und Klassenliste Schuljahr 2004/05, *Mainschule*

Spiwak, Martin (2006): Mama muss jetzt lernen. In: Die ZEIT Nr. 28, 06.07.06, 25-26

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2004. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn: KMK, www.kmk.org/dossier/dossier_dt_ebook.pdf (23.08.06)

Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main (2005): Bürgeramt, Statistik und Wahlen

Straßburger, Gaby (2001): Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Studie zur Erforschung des Standes der Integration von Zuwanderern und Deutschen in Frankfurt am Main am Beispiel von drei ausgewählten Stadtteilen. Bamberg: Europäisches Forum für Migrationsstudien

Welz, Gisela (1996): Inszenierungen kultureller Vielfalt. Frankfurt am Main und New York City. Berlin: Akademie

Welz, Gisela (1998): Wie verwaltet man die kulturelle Vielfalt einer Weltstadt? Das Frankfurter Amt für multikulturelle Angelegenheiten. In: Greverus, Ina-Maria et al. (Hg.): Frankfurt am Main. Ein kulturanthropologischer Stadtführer. Frankfurt am Main: Kulturanthropologie Notizen Bd. 62, 33-48

9. Übersicht Feldforschungsmaterial

9.1 Protokolle

Nr.	Veranstaltung	Datum	Uhrzeit	Ort	Leitung
1	Anfängerkurs	08.06.2005	8:45-12:30	Mainschule	Ellen Fechner
2	Anfängerkurs	13.06.2005	9:00-12:30	Mainschule	Sonja Schmitz
3	Anfängerkurs	15.06.2005	9:00-12:30	Mainschule	Ellen Fechner
4	Fortgeschrittenenkurs	16.06.2005	8:45-12:00	Mainschule	Ellen Fechner
5	Anfängerkurs	22.06.2005	9:00-11:10	Mainschule	Ellen Fechner
6	Fortgeschrittenenkurs	23.06.2005	8:45-11:30	Mainschule	Ellen Fechner
7	Fortbildung Kursleiter	23.06.2005	15:40-18:30	AmkA	Barbara Laue
8	Anfängerkurs	27.06.2005	9:00-12:30	Mainschule	Erika Kelle
9	Anfängerkurs	29.06.2005	9:00-12:15	Mainschule	Ellen Fechner
10	Fortgeschrittenenkurs	30.06.2005	8:45-11:20	Mainschule	Ellen Fechner
11	Anfängerkurs	06.07.2005	9:00-12:30	Mainschule	Ellen Fechner
12	Fortgeschrittenenkurs	07.07.2005	8:45-12:15	Mainschule	Ellen Fechner
13	Anfängerkurs	11.07.2005	9:00-12:15	Mainschule	Erika Kelle
14	Anfängerkurs	13.07.2005	9:00-12:15	Mainschule	Ellen Fechner
15	Fortgeschrittenenkurs	14.07.2005	8:45-11:15	Mainschule	Ellen Fechner
16	Anfängerkurs	18.07.2005	9:00-12:15	Mainschule	Sonja Schmitz
17	Anfängerkurs	20.07.2005	9:00-12:15	Mainschule	Ellen Fechner
18	Kursabschlussfeier	21.07.2005	9:00-12:00	Mainschule	Ellen Fechner
19	Aufbaukurs	05.09.2005	9:00-11:00	Mainschule	Sonja Schmitz
20	Fortgeschrittenenkurs	08.09.2005	9:00-11:30	Mainschule	Erika Kelle
21	Aufbaukurs	12.09.2005	9:00-12:15	Mainschule	Sonja Schmitz
22	Fortgeschrittenenkurs	15.09.2005	9:00-11:15	Mainschule	Erika Kelle
23	Aufbaukurs	19.09.2005	9:00-12:15	Mainschule	Sonja Schmitz
24	Aufbaukurs	21.09.2005	9:00-12:15	Mainschule	Ellen Fechner
25	Aufbaukurs	28.09.2005	9:00-12:15	Mainschule	Ellen Fechner
26	Aufbaukurs	05.10.2005	9:00-12:15	Mainschule	Ellen Fechner
27	Aufbaukurs	10.10.2005	9:00-12:15	Mainschule	Sonja Schmitz
28	Aufbaukurs	12.10.2005	9:00-12:15	Mainschule	Ellen Fechner
29	Fortgeschrittenenkurs	07.11.2005	9:00-11:30	Goetheschule	Gerlinde Stein
30	Fortgeschrittenenkurs	09.11.2005	9:00-11:30	Goetheschule	Gerlinde Stein
31	Fortgeschrittenenkurs	14.11.2005	9:00-11:30	Goetheschule	Gerlinde Stein
32	Fortgeschrittenenkurs	16.11.2005	9:00-11:30	Goetheschule	Gerlinde Stein
33	Fortgeschrittenenkurs	21.11.2005	9:00-11:30	Goetheschule	Gerlinde Stein
34	Fortgeschrittenenkurs	23.11.2005	9:00-11:30	Goetheschule	Gerlinde Stein
35	Fortgeschrittenenkurs	28.11.2005	9:00-11:30	Goetheschule	Gerlinde Stein
36	Fortgeschrittenenkurs	30.11.2005	9:00-11:30	Goetheschule	Gerlinde Stein

9.2 Interviews

mm	Name	Datum	Zeit	Ort
1	Barbara Laue	13.07.05	14:10-17:00 Uhr	AmkA
2	Rosario Meisner	14.07.05	11:30-12:05 Uhr	Mainschule
3	Ursel Winkler	14.07.05	12:30-13:20 Uhr	Mainschule
4	Sonja Schmitz	21.09.05	12:30-14:00 Uhr	Offenbach
5	Mehtap Coskun	26.09.05	09:15-10:15 Uhr	Mainschule
6	Ellen Fechner	26.09.05	11:50-13:00 Uhr	Offenbach
7	Brigitte Kaiser	29.09.05	10:30-11:00 Uhr	Mainschule
8	Gruppeninterview	05.10.05	10:40-11:00 Uhr	Mainschule
9	Ruken Ates	10.10.05	12:20-13:00 Uhr	Mainschule
10	Zeynep Erol	12.10.05	12:20-13:10 Uhr	Mainschule
11	Oliwia Lubanski	31.10.05	10:30-10:45 Uhr	Mainschule
12	Kerstin Bregl	09.11.05	12:30-13:00 Uhr	Goetheschule
13	Gerlinde Stein	14.11.05	11:30-12:30 Uhr	Goetheschule
14	Nazanin Rigestan	21.11.05	10:30-10:45 Uhr	Goetheschule
15	Hediyeh Khan	21.11.05	11:45-12:15 Uhr	Goetheschule
16	Shafiqqa Quadami	21.11.05	11:30-11:45 Uhr	Goetheschule
17	Siema & Madina	21.11.05	12:30-12:45 Uhr	Goetheschule
18	Faying Krause	28.11.05	12:00-12:30 Uhr	Hugendubel, Frankfurt
19	Brigitte Loreth	28.11.05	14:00-15:00 Uhr	Lehrerkooperative
20	Günther Faust	28.11.05	15:30-16:45 Uhr	VHS Frankfurt
21	Vidya Damodaran	5./12.12.05	11:30-12:15 Uhr	Goetheschule
22	Simin Abdali	30.11.05	12:15-12:40 Uhr	Goetheschule
23	Jamila Schneider	30.11.05	11:30-12:15 Uhr	Goetheschule

Eidesstattliche Erklärung zur selbstständigen Verfassung der Magisterarbeit

Hiermit erkläre ich, Michaela Meinicke, dass die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt sowie die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, durch Angabe der Quellen kenntlich gemacht wurden.

Offenbach, den 19.09.06

Lebenslauf

Name: Michaela Meinicke

Geburtsdatum und -ort: 18. September 1981 in Sangerhausen

Schulbildung: 1988 – 1992 Grundschule Heinrich Heine, Sangerhausen
1992 – 2000 Friedrich Schiller-Gymnasium, Sangerhausen
Juli 2000 Abitur

Weiterhin: Aug. – Okt. 2000 Sprachreise nach London, England
Nov. 2000 – Juni 2001 Work & Holiday-Visum Australien, weitere
Aufenthalte in Neuseeland (WWOOF) und Indonesien

Hochschulstudium: seit WS 2001/02 Johann Wolfgang Goethe Universität,
Frankfurt am Main
Magisterstudiengang:
Hauptfach: Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie
1. Nebenfach: Historische Ethnologie
2. Nebenfach: Pädagogik

Parallel zum Studium: - SoSe 2003 – WS 2003/04 Mitarbeit an „Phantom Afrika“,
Ausstellung im Deutschen Ledermuseum, Offenbach
(Leitung: Dr. Andrea Reikat, Institut für Historische Ethnologie)

- seit Sept. 2003 Sozialpädagogische Lernhilfe an einer
Grundschule, Frankfurt am Main

- seit April 2005 freie museumspädagogische Tätigkeit im
Deutschen Filmmuseum, Frankfurt am Main; u. a. Mitarbeit an den
Sonderausstellungen „Ausgezeichnet! Oscars in Animation“
(2004) und „Stop Motion. Die fantastische Welt des
Puppentrickfilms“ (2005)

Michaela Meinicke, 19. September 2006

Danksagung

Mein Dank gilt in erster Linie allen Teilnehmerinnen, Kinderbetreuerinnen und Kursleiterinnen für ihre Zeit, Freundlichkeit, Offenheit und das Vertrauen, das sie mir geschenkt haben. Sie haben mir die Möglichkeit gegeben im Kurs dabei zu sein. Ich habe großen Respekt vor der Arbeit und dem Engagement der Kursleiterinnen. Ebenso empfinde ich für die Leistungen der Teilnehmerinnen.

Auch den Mitarbeitern der Schulen, Sprachkursträger und der – zum Zeitpunkt der Forschung – Projektkoordinatorin im AmKA Barbara Laue möchte ich herzlich danken. Insbesondere das intensive Gespräch mit Frau Laue wird mir in Erinnerung bleiben.

Ein ganz besonderer Dank gilt auch meiner Betreuerin Gisela Welz für ihre fachliche aber auch moralische Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit. Danken möchte ich auch meinen lieben Kommilitoninnen Gunvor Schmidt, Katharina Schwab und Jennifer Baden für ihre vielseitige Unterstützung.

Mein größtes Dankeschön ist für meinen Schatz. Ohne seine Liebe, sein Verständnis, seine Lebensfreude und natürlich seine Qualitäten im Haushalt, hätte ich das alles nicht mal halb so gut überstanden.

Mama, dir möchte ich diese Arbeit widmen. Du hast eine schwere Zeit erlebt, genau von dem Zeitpunkt an als ich gerade in die Feldforschung eingestiegen war. Jetzt ist die Arbeit geschrieben, über ein Jahr später und es ist noch nicht alles wieder gut für dich. Aber das ist nicht das, was zählt. Danke, dass du dich nie aufgegeben hast und weiter für mich da bist!