SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Soziale Ungleichheit und kulturelle Differenz: zur Bedeutung von Sprache im Schulalltag

Fiechter, Ursula; Kappus, Elke-Nicole

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Fiechter, U., & Kappus, E.-N. (2006). Soziale Ungleichheit und kulturelle Differenz: zur Bedeutung von Sprache im Schulalltag. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 1629-1637). Frankfurt am Main: Campus Verl. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144383

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Soziale Ungleichheit und kulturelle Differenz

Zur Bedeutung von Sprache im Schulalltag

Ursula Fiechter und Elke-Nicole Kappus

In den 90er Jahren warnte Wolfgang Kaschuba vor der langsamen *Kulturalisierung* sozialer Probleme und vor dem »Verschwinden des Sozialen im gesellschaftliche Diskurs«. In Teilen der wissenschaftlichen sowie der öffentlichen Diskussion finde »das Reden über Geschichte, Gesellschaft, und Politik« oft nur mehr in »terms of culture« statt. Der Verweis auf *kulturelle Differenz* ersetze dabei zunehmend die Debatte rund um *soziale Ungleichheit*. Durch Befunde wie »Modernitätsrückstand« oder »sozialer Kompetenzdefizit« würden Machtverhältnisse und strukturelle Rahmenbedingungen diskursiv entschärft und die Auseinandersetzung um Chancenungleichheit aus dem gesellschaftlichen Diskurs verdrängt. Dieser Entwicklung, so fordert der Autor, gälte es durch den »Rückweis auf die (...) soziale Logik kultureller Phänomene« entgegenzutreten (Kaschuba 1994: 31).

Zehn Jahre nach Erscheinen des Artikels hat Kaschubas Beobachtung nichts an Relevanz und Aktualität verloren. Im Kontext von Globalisierung und Migration werden Prozesse sozialer Integration und Exklusion noch immer häufig kulturalisiert. Wo ein essentialisierter Kulturbegriff als Erklärungsmuster für soziale Differenz herangezogen wird, distanziert man sich im multikulturellen Kontext der Migrationsgesellschaft zugleich vom modernen Gleichheitsideal. Kulturelle Differenz gilt es nämlich – selbst wenn es sich dabei um die »alte« soziale Ungleichheit in neuen Kleidern handeln sollte – im Rahmen einer modernen »Politik der Anerkennung« (Taylor 1992) auszuhalten und zu akzeptieren. Das stillschweigende Changieren zwischen den Begrifflichkeiten von *sozialer Ungleichheit* und *kultureller Differenz* reflektiert somit ein Paradox der Moderne selbst, nämlich jenes, Gleichheit zu garantieren und dabei zugleich »die unverwechselbare Identität eines Individuums oder einer Gruppe anzuerkennen(...)« (Taylor 1992: 28f.).

Auch die Interkulturelle Erziehung (IKE) stellt den *Umgang* mit kultureller Differenz ins Zentrum ihrer Auseinandersetzung mit der Schule in den (post-) modernen Migrationsgesellschaften. Ausgangspunkt unseres Forschungsprojektes[1] über

1 Das Forschungsprojekt »Multikulturelle Schulen in der Vorstadt – eine Analyse zum Soll- und Ist-Zustand der interkulturellen Erziehung« findet unter der Leitung von Dr. Kathrin Oester im Zeit-

multikulturelle Schulen in einem schweizerischen Vorstadtquartier war es daher, den »Soll und Ist-Zustand der IKE« aufzuzeigen und den häufig beklagten Bruch zwischen interkultureller Theorie und multikultureller Praxis genauer zu analysieren. In einer Kombination von ethnographischer Schulforschung und Interviews mit Eltern, Lehrern, Schülern sowie Schulleitern und anderen Experten sind wir der Frage nachgegangen, welche schicht- beziehungsweise kulturbezogenen Konzepte und Begrifflichkeiten im Schulkontext verwendet werden, um »Ungleichheit« zu benennen und die Gründe für »ungleiche Schulleistungen« zu erklären.

Während der Untersuchung stellten wir schnell fest, dass sich Zuschreibungen von Schicht und Kultur als Faktor sozialer Ungleichheit häufig überschneiden: So wird etwa der Begriff des »bildungsfernen Milieus« mehrheitlich in Bezug auf Ausländer verwendet und erscheint bisweilen fast als deren Synonym. Sowohl die Kategorie der »bildungsfernen Schweizer« als auch die der »gebildeten Ausländer« wird dabei in den Hintergrund gedrängt und verschwindet aus dem Fokus gesellschaftlicher Diskurse. In der Form des »bildungsfernen Ausländers« begegnet man zu Beginn des 21. Jahrhunderts in gewissem Sinne einem weiteren Projekt der Aufklärung: Der Vorstellung nämlich, dass Bildung der Wegbereiter sozialer Gleichheit ist, indem sie eine dem sozialen Aufstieg hinderliche Kultur *zivilisiert* und in eine *fortschrittliche* konvertiert. Das Changieren der Begrifflichkeiten und die all-tägliche Umetikettierung von Differenz zwischen Schicht und Kultur (aber evtl. auch *gender* oder andere Differenzkategorien) mag unter Umständen somit selbst zur Moderne gehören und kann als Strategie verstanden werden, Ungleichheit dort zu erklären, wo eigentlich Gleichheit angestrebt und proklamiert wird. In der Schule scheint sich die Schwierigkeit, diese widersprüchlichen Ideale gleichzeitig einzulösen, zu kondensieren: Ihr expliziter Auftrag ist es, zu integrieren, die Chancengleichheit aller sicherzustellen und zugleich zu selektionieren. Schulforschung lädt daher ein, den modernen Anspruch auf die »Quadratur des Kreises« näher zu erforschen. Am Untersuchungsort, Ausländer- und Arbeiterquartier zu gleich, vermischen sich Zuschreibungen von Kultur und Schicht besonders deutlich und erlauben es, dem Paradox der Moderne weiter nachzuspüren.

Der lokale Kontext

Das Untersuchungsquartier ist ein typisches Beispiel von Stadt- und Bevölkerungsentwicklung in einer sich globalisierenden Welt. Im nahen Umfeld der Schweizeri-

raum von Oktober 2003 bis September 2005 an der Stelle für Forschung und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons und der Universität Bern statt.

schen Hauptstadt und an günstigen Verkehrswegen gelegen, wuchs der Ort seit Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend in Richtung der Stadt, in die er schließlich 1919 eingemeindet wurde. Die Wohnungsnot im Stadtzentrum führte in der städtischen Peripherie zu massiven Bauschüben, wobei sozialer Wohnungsbau günstige(re) Mieten für junge Familien und neue Städter sicherstellte. Seit Ende der fünfziger Jahre wurden hier die neuesten und modernsten Grossiedlungen der Stadt verwirklicht – heute lebt rund die Hälfte der EinwohnerInnen in Hochhäusern, die sich nicht grundlegend von anderen Satellitenbauten in Prag, Madrid oder Berlin unterscheiden. Entwickelte sich das Quartier im Laufe des gesamten Jahrhunderts zur »Arbeiterstadt«, wurde es mit dem verstärkten Zuzug von ausländischen MigrantInnen seit den 1960er und 1970er Jahren immer mehr zum Arbeiter- *und* Ausländerquartier. Heute sind rund 31,8 Prozent der relativ jungen Bevölkerung AusländerInnen[2] – wobei auch Kinder und EnkelInnen von MigrantInnen oder Drittgeneration-EinwanderInnen zu dieser Kategorie zählen.

Es gibt nichts eigentlich *typisches* an diesem Quartier – vielmehr ist es exemplarisch für einen Lebensraum im (permanent) raschen Wandel, in dessen Spannungsfeld Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern den Anforderungen der Gesellschaft und den ambivalenten Funktionen des Bildungssystems begegnen: Schulen müssen einerseits den Postulaten von Integration und Chancengleichheit nachkommen; andererseits haben Schulen klar den Auftrag, am Ende des Schuljahres, vor allem aber am Ende des sechsten Schuljahres, also beim Übertritt in die Sekundarstufe I, zu selektionieren. Mit diesem Entscheid wird eine Prognose über den weiteren Verlauf der schulischen Karriere der Kinder sowie ein Entscheid über die Zuweisung zukünftiger gesellschaftlicher Positionen gefällt.

Vor diesem Hintergrund interessierte uns, wie Lehrpersonen in den Schulen der »Arbeiter- und Ausländervorstadt« mit den Kategorien *soziale Schicht* und *kulturelle Differenz* umgehen. Wie betten sie diese Kategorien in ihre Argumentationen und Erklärungen ein, um Unterschiede in schulischen Leistungen – die ja zumindest theoretisch die Grundlage für die Selektionsentscheide sind – zu erklären. Wie gehen sie mit der Forderung um, das Recht auf Gleichheit und Differenz gleichzeitig einzulösen? Im bisherigen Untersuchungsverlauf[3] hat sich die Hypothese verdichtet, dass der Sprache dabei eine wichtige Rolle zukommt, indem sie als vermittelndes Element zwischen die Differenz, die Anerkennung fordert (Kultur) und jene, die es zu überwinden gilt (Schicht) tritt. Diese Hypothese soll in der Folge am Beispiel von kleinen Fallstudien und Interviewsequenzen näher erläutert werden.

---

2 Der entsprechende Anteil in der Stadt Bern beträgt 21,4 Prozent. Dies entspricht etwa dem gesamtschweizerischen Anteil von 20,4 Prozent.

3 Die Feldforschung wurde im September 2004 abgeschlossen.

Fallstudien

Marietta ist selber im Quartier aufgewachsen und hat hier ihr ganzes bisheriges Leben verbracht. Seit 30 Jahren unterrichtet sie auf der Primarstufe. Auf die Frage nach Erklärungen für die vergleichsweise tiefen Übertrittsquoten in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen vor Ort antwortet sie:

»Das war immer ein bisschen so, eigentlich. Zu meiner Zeit hat – also das Französisch ist immer schlecht gewesen, wenn man von (hier) gekommen ist, da habe ich auch dazu gehört. Das muss man vielleicht auch sagen: die Fremdsprache, das Ausländerproblem ist das eine, aber es ist auch noch das soziale Verhältnis, das kommt zusammen. Ja wir haben nicht so Akademiker-Kinder. Da kann man – ich weiss auch nicht – nicht mehr als das herausholen. Man sagt schon immer, die gleiche Chance, aber irgendwo muss man das auch eingestehen, was sie mitbringen, dass das auch eine Art eine Beschränkung ist. Es ist ein Arbeiterquartier, es sind Arbeiterkinder. Sicher schaffen es auch manche, aber dann kommen noch die Sprache und noch die andere Kultur dazu. Das sind alles Faktoren, die sich summieren.«

In der Aussage von Marietta spiegelt sich die Entwicklung und die Kontinuität des Untersuchungsortes wieder. Die Bildungschancen im Arbeiterquartier waren durch die Schichtzugehörigkeit der BewohnerInnen schon immer *eingeschränkt*. Mit dem Zuzug der Fremdsprachigen summiert sich Kultur zur Schicht und erschwert bzw. behindert den schulischen Erfolg der jugendlichen QuartierbewohnerInnen. Die »Arbeiterkinder« hatten Mühe mit dem Französisch, also mit der Fremdsprache, die »Ausländerkinder« haben Mühe mit dem Deutsch, also der offiziellen Lokalsprache. Beide entsprechen nicht dem mehrsprachigen Bildungsideal der (viersprachigen) Schweiz.

Auf die Frage, ob denn die Schule demnach einseitig auf Schweizer »Mittelschichtkinder« ausgerichtet sei, die sich an einem nationalen (d.h. überkantonalen und mehrsprachigen**)** Standard orientieren, meint Marietta:

»Ich glaube nicht. Es ist Grundwissen, das man vermittelt. Ich weiss jetzt nicht wie man das anpassen könnte an sie, damit das besser wäre. (...) das Lesen lernen, das Einführen ins Rechnen, ich weiss nicht, was ich jetzt bei Akademikern anders machen würde als bei anderen. (...) Und die Sprache, mit dem Lesen, das ist einfach ein Problem. Es läuft eben viel über die Sprache, Mathematik geht auch über die Sprache. Da spricht man manchmal schon etwas über die Köpfe hinweg. Das bemerkt man manchmal an den Äusserungen der Kinder. Eh, jetzt hat es wieder etwas ganz anderes verstanden. Jetzt hat man lange darüber gesprochen und es hat an etwas ganz anderes gedacht. Da verpassen sie als Fremdsprachige einige Sachen.«

Nun wird das Problem nicht länger auf die Schichtzugehörigkeit der SchülerInnen zurückgeführt, sondern explizit den Fremdsprachigen zugeschrieben: Die *Fremdsprachigen* können dem Unterricht bisweilen nicht folgen. Marietta weiß nicht, was sie bei *Akademikern* anders machen würde. Das Verständnis der offiziellen lokalen Unterrichtssprache, erscheint als die Grundvoraussetzung für Lernfähigkeit und

»Schulbarkeit« schlechthin, das mangelnde Sprachverständnis der Kinder als Hauptproblem für den Unterricht.

Auch Beat ist im Quartier aufgewachsen. Seit fünfzehn Jahren unterrichtet er hier in der Sekundarstufe (mit erweiterten Ansprüchen). Über die Fremdsprachigen in seiner Klasse äußert er sich folgendermaßen:

»Es wäre mir wichtig (...) Folgendes zu sagen. Wir sprechen jetzt (...) über Fremdsprachigkeit, aber was ich hier beobachte ist, das hier, das ist nicht eine Fremdsprachigkeit, das ist die Umgangs-sprache in diesem Quartier. Der enge Wortschatz ist – wenn man genau hinhört – auch bei den Schweizer Kindern da. Es ist quartierbedingt, schichtbedingt, einfach ›das von hier‹. Das typische Beispiel ist für mich immer Dario, Dritt- oder Viertgeneration-Italiener, also problemlos, Gymna-siast, intellektuell absolut gut. Er war in einem Multiplikatoren-Kurs über Alkohol und Tabak (in einem anderen, mittelständischen Stadtviertel) und kam zurück und sagte, es sei komisch, mit den Kindern von (dort) könne er fast nicht sprechen, diese würden sprechen wie die Lehrer und sie bräuchten dauernd Wörter, die er nicht kennen würde. Das könnte jeder aus der Klasse gesagt haben. Die schmale Sprache, die entwickelt sich hier.«

Beat verweist somit explizit auf den Schichtfaktor, der sich aus seiner Sicht deutlich auf die Sprache und die Sprachkompetenzen aller SchülerInnen des Quartiers auswirkt. Im Arbeiterquartier wird eine *andere Sprache* gesprochen als zum Beispiel im Mittelschichtvorort. Dies fällt – wie er an einem Beispiel ausführt – sogar einem seiner *besten Schüler* auf. Sprache ist für Beat Ausdruck von Quartierzugehörigkeit und – wo städtischer Raum sozial segregiert ist – sozialer Herkunft. Damit ergänzt er die Aussage von Marietta: Nicht nur die mangelnden Französischkenntnisse, auch die »schmale« Sprache weisen die QuartierbewohnerInnen aus. Die *andere Sprache*, die *mangelnde Sprache*, die *Fremdsprache* markieren die relative Distanz zum Bildungsideal, welches im Bildungssystem das Maß der Selektion definiert. Sprache ist in diesem Sinne stets verräterisch, weil sie die Herkunft erkennbar macht und die Zugehörigkeit des Sprechenden Preis gibt. Im Kontakt mit der »Mittelschicht« und den »Gebildeten« empfindet auch *der Beste aus dem Arbeiterquartier* die Abweichung seiner lokalen und sozialen Herkunft. Formal egalitär schafft die Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft sogleich »differentielle Normen, die sich massiv mit den Klassenunterschieden decken« (Balibar 1990: 127).

Beat stellt in dieser Interviewsequenz den Einfluss der Quartier- und Schichtzugehörigkeit deutlich über die Relevanz ethnischer Herkunft. Als Beispiel zieht er jedoch Dario heran, einen »problemlosen Ausländer«, dessen Distanz vom Bildungsideal sich – trotz Schulerfolg – in der doppelten Marginalisierung durch Schicht- und Herkunftskultur (wenn auch in dritter oder vierter Generation) manifestiert.

Konrad stammt ebenfalls aus dem Quartier, in dem er auf der Oberstufe unterrichtet. Auf die Frage, ob er sich nach »Muttersprachen« (das heißt nach Ethnien, Nationalitäten oder Migrantengruppen) getrennte Klassen bzw. Schulen vorstellen könnte, antwortet er:

»Nein, letztendlich möchten wir ja diese Leute, die hier sind, integrieren, auch sprachlich, also, wo es vor allem auch um Sprachintegration, von mir aus gesehen, geht. Wenn wir jetzt die da in ihren eigenen Sprachen aufwachsen lassen, denke ich, ist weitgehend dann die Möglichkeit, sich mit unserer Kultur auseinander zu setzen, verloren. Also ich sehe schon die Schwierigkeit natürlich, wenn sehr viel fremdsprachige Kinder da sind, dass dann natürlich die Aufgabe für die Lehrkräfte enorm schwierig ist. Also das habe ich auch schon erlebt, dass wir Kinder hatten, die die deutsche Sprache sehr schlecht beherrscht haben, und nachher jedes einfachste Textlein einfach zur Unmöglichkeit (wird)... und ich frage mich. Ja: Wie soll ich jetzt eigentlich diese Kinder noch bilden, wo kann ich sie abholen?«

Wie Marietta sieht Konrad die Kenntnisse der offiziellen Standardsprache als Grundvoraussetzung für die Beschulung von Kindern. SchülerInnen, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um dem Schulstoff zu folgen, kann er nicht *bilden*. Ebenso wie Marietta und Beat, aber auch die meisten anderen Lehrpersonen unserer Untersuchung, sieht Konrad die »mitgebrachten Sprachen« der Kinder, das heißt die Migrationssprachen, nicht als Ressource oder alternative Möglichkeit zur Vermittlung von Lerninhalten oder auch von Wissen über die Schweizerische Kultur. In Konrads Aussage wird jedoch deutlich, dass die offizielle Lokalsprache nicht nur für die Beschulung und den Transfer von (Schul-)wissen relevant ist; sie ist für die Auseinandersetzung mit »unserer Kultur«, für die Integration in die Schule und in die Gesellschaft schlechthin unumgänglich. Schulische Bildung in der offiziellen Lokalsprache legt somit den Grundstein für eine erfolgreiche soziale Integration in die außerschulische, gesellschaftliche Umwelt. Konrad setzt Sprache mit Kultur gleich. Sie ist für ihn Ausdruck einer kulturellen Zugehörigkeit. Dazugehören kann nur, wer sich auch über die Sprache »zugehörig« zeigt. In diesem Sinne erscheint Sprache nicht nur als Grundlage der »Bildungsfähigkeit«, sondern auch als Gradmesser eines Integrations- und Zugehörigkeitswillens, der für einen eventuellen sozialen Aufstieg aus dem Arbeiterquartier unausweichlich erscheint. Dass dies möglich ist – und zwar durch Bildung, das heißt auch durch die Erweiterung der Sprachkompetenz und Modifizierung des *habitus* – dafür sind Marietta, Beat und Konrad, aber vielleicht eines Tages auch Dario, lebende Beispiele.

Diskussion

In Anlehnung an Gita Steiner-Khamsi (1992) möchten wir die Analyse der Interviewausschnitte nun noch einen Schritt weitertreiben. Während Steiner-Khamsi das Ethnizitätsparadigma von Robert Park dekonstruiert, um gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Kontext der Einwanderung aufzuzeigen (Steiner-Khamsi 1992: 22ff.), wenden wir ihr Vorgehen an, um zu veranschaulichen, auf

welche Weise Lehrpersonen Ungleichheit an Sprachkenntnissen festmachen und diese als Maßstab für den Schulerfolg setzen.

Das Ethnizitätsparadigma von Robert Park basiert nach Steiner-Khamsi auf drei Stadien der Konstruktion. In einem ersten Konstruktionsschritt wurden Einwanderer aus Süd- und Osteuropa im Chicago der 1930er Jahre als »Andere« homogenisiert und mit der ländlichen Bevölkerung in den USA gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung ermöglichte es nach Park, beide Gruppen – die ländliche Bevölkerung der USA und die EinwanderInnen aus Süd- und Osteuropa – als Angehörige von bestimm- und beschreibbaren Herkunftskulturen zu fassen und im Verhältnis zur städtischen amerikanischen Gesellschaft als *vormodern* zu bezeichnen. Der zweite Konstruktionsschritt bestimmt ein Subjekt – Objektverhältnis und etabliert eine deutliche Hierarchie: Der moderne amerikanische Städter erscheint als Subjekt; während der Einwanderer oder die Amerikanerin aus den ländlichen Regionen der USA noch wenig Individuelles an sich hat, sondern vielmehr als Repräsentantin ihrer Herkunftskultur erscheint. Sie gilt es erst als Person in die moderne, das heißt städtische amerikanische Gesellschaft einzuführen. Die dritte Ebene der Konstruktion umfasst den Prozess der Assimilation und Akkulturation der Eingewanderten: Die binären Positionen vormodern – modern markieren dabei die beiden Enden eines Kontinuums. In einem Akkulturations- und Assimilationsprozess bewegen sich die Eingewanderten in Richtung des positiven, das heißt modernen Endes der Binarität. Dieser Anpassungs- und Übernahmeprozess ist im Ethnizitätsparadigma von Park als *Subjektivierung* gedacht. Subjekte definieren schließlich das Verhältnis zu ihrer Herkunftskultur neu. Auch wenn diese nicht geleugnet oder aufgegeben wird, so wird sie doch der eigenen und individuellen Subjektivität untergeordnet. Die Zugewanderten werden also zunächst kategorisiert, dann klassifiziert und schließlich assimiliert. Sie akkulturieren sich, um zu Subjekten im Sinne eines hegemonial und universalistisch gedachten Menschenbildes, des modernen Städters, zu werden. (Steiner-Khamsi 1992: 27).

Steiner Khamsis Analyse von Parks Ethnizitätsparadigma lässt sich fast nahtlos auf unsere Fallbeispiele und die Frage nach der Bedeutung der Sprache im Schulalltag übertragen. Die mangelhaften Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft werden – wie zum Beispiel die Aussagen von Marietta aufzeigen – mit quartierspezifischen Sprachkenntnissen der ansässigen Schweizerischen Unterschicht oder auch der Jugendlichen der zweiten oder dritten Migrationsgeneration gleichgesetzt. Lehrpersonen im Quartier sind bereits gewohnt, dass ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich eher schwach sind, sei es in Bezug auf die erste schulische Fremdsprache, das Französisch, sei es auf die deutsche Standardsprache. Damit werden auf der ersten Ebene der Konstruktion die ausländischen Kinder und Jugendlichen mit den Unterschichtkindern im Quartier gleichgesetzt. Sie werden im Verhältnis zu den schulischen Standards als »Andere« gefasst. Auf der zwei-

ten Ebene der Konstruktion werden die »Anderen« in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt. Kinder und Jugendliche, deren Sprachkenntnisse nicht genügen, werden zu Angehörigen »bildungsferner Milieus«. Dadurch wird eine größtmögliche Distanz zwischen ihnen und der Institution Schule hergestellt, denn Ziel schulischer Erziehung und Bildung ist bekanntlich schulischer Erfolg oder eben »Bildungsnähe«. Die Angehörigen der bildungsfernen Milieus werden zu Repräsentanten ihres (ethnischen oder sozialen) Herkunftsmilieus homogenisiert. Sie sind in dieser Logik noch keine eigenständigen Subjekte. Erst auf der dritten Konstruktionsebene wird deutlich, auf welche Weise das Ziel des Schulerfolgs erreicht werden kann. Wie die Ausführungen von Beat und Konrad beleuchten, braucht es dazu einen Prozess der Assimilation und Akkulturation, konkret die Übernahme von als fortschrittlich verstandenen Bildungsvorstellungen und Lebensentwürfen. Dies impliziert, dass sich die »bildungsfernen« Kinder und Jugendlichen den sprachlichen und habituellen Normen des Schulsystems angleichen. Zwar sollen sie ihre eigene Herkunft akzeptieren, gleichzeitig aber bereit sein, sich davon ein Stück weit zu distanzieren und sie als Aspekt ihrer Persönlichkeit, als *Eigenheit* zu begreifen. In dieser Distanzierung und Überwindung werden die Angehörigen »bildungsferner« Milieus schließlich als »Subjekte« konstruiert. Erst auf diesem Umweg lässt sich für sie Chancengleichheit und sozialer Aufstieg überhaupt denken.

Schluss

Sprachkenntnisse fungieren in den Interviewausschnitten als eindeutiges Merkmal der Differenz. Dabei kann Sprache bisweilen Ausdruck von Schicht, bisweilen von (Herkunfts-)Kultur sein. Der monolinguale Habitus der Schule (Gogolin/Neumann 1997) setzt Sprachstandards, denen Fremdsprachige aber auch Unterschichtkinder nur um den Preis einer Anpassungsleistung zu genügen vermögen. Sprachkenntnisse in der lokalen Standardsprache sind dabei das zentrale Selektionskriterium für den Übertritt in die weiterführenden Schulen und gleichzeitig Indiz für Bildungsfähigkeit und Lernkompetenz. Die Kenntnisse der deutschen Sprache und die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder in diesem Bereich lassen sich als Leistungsmerkmale festlegen, die zugleich Aussagen über ihren Lern-, aber auch über ihren Integrationswillen zuzulassen scheinen. Damit ist das Potential schulischer Leistung eines Kindes relativ genau abgesteckt – ebenso wie das seiner Integration und seines potentiellen sozialen Aufstiegs im Bildungskanon. Lehrpersonen können auf diese Weise ihren Integrations- aber auch ihren Selektionsauftrag erfüllen. Die Quadratur des Kreises ist geschafft – auf der Strecke bleibt dabei allerdings häufig (wie nicht zuletzt die PISA-Studien zeigen) die Chancengleichheit der »sprachschwachen« bzw.

»fremdsprachigen« Kinder. Eine Sensibilisierung von Lehrpersonen und Schulen für diese Mechanismen der Selektion und der Integration wäre gerade in den multikulturellen Arbeiter- und Unterschichtquartieren der Migrationsgesellschaft vordringlich. Denn in der Beurteilung der Sprachkenntnisse umgehen Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit Chancengleichheit im Sinne der Überwindung diskriminierender Voraussetzungen wie sozialer Schicht und kultureller Differenz. Um auf Kaschuba zurückzukommen: Soziale Ungleichheiten werden im Kontext der Schule stillschweigend in sprachliche Leistungsdefizite umetikettiert.

Literatur

Bähler, Anna u.a. (2003), *Bern – die Geschichte der Stadt im 19. und 20. Jahrhundert. Stadtentwicklung, Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur*, Bern.

Balibar, Etienne (1990), »Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie«, Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.), Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten, Berlin, S. 107–130.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1997), *Großstadt Grundschule. Über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Münster.

Kaschuba, Wolfgang (1995), »Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs«, *Zeitschrift für Volkskunde*, Jg. 91, H. 1, S. 27–47.

Kronig, Winfried (2001), »Probleme der Selektion in den Grundschuljahren«, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 23, H. 2, S. 357–364.

Moser, Urs (2001), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000, Neuchâtel.

Steiner-Khamsi, Gita (1992), *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*, Opladen.

Sulzer, Jürg (1989), *Stadtplanung in Bern. Entwicklung und Perspektiven*, Bern.

Taylor, Charles (1992), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt.

Ziegler, Maya (2002), *Marginalisierung peripherer Arbeiterquartiere. Schleichender soziostruktureller Wandel in städtischen Aussenquartieren und seine Auswirkungen auf die Weltanschauung aufgezeigt am Beispiel Zürich, Bern und Winterthur*, Zürich.