

Am wichtigsten die Sprache... Erkundungen zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess

Büttner, Christian; Kohte-Meyer, Irmhild

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Büttner, C., & Kohte-Meyer, I. (2002). *Am wichtigsten die Sprache... Erkundungen zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess*. (HSFK-Report, 11/2002). Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-285735>

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.

Christian Büttner / Irmhild Kohte-Meyer

Am wichtigsten die Sprache...

Erkundungen zur Bedeutung
von Sprache im Migrationsprozess

HSFK-REPORT 11/2002



**Hessische
Stiftung
Friedens- und
Konfliktforschung**

© Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Adresse der Autoren:

HSFK · Leimenrode 29 · 60322 Frankfurt am Main

Telefon: (069) 95 91 04-0 · Fax: (069) 55 84 81

E-Mail: buettner@hsfk.de · Internet: <http://www.hsfk.de/pp>

ISBN: 3-933293-69-3

Euro 6,-

Zusammenfassung

Mehrere Jahrzehnte nach dem Anwerben von Gastarbeitern und der Verstetigung ihrer Präsenz in der Bundesrepublik denkt man nun auch grundsätzlich (und kontrovers) darüber nach, ob und wie Deutschland Einwanderung gestalten und die gesellschaftliche Integration der Immigranten fördern soll: Welche Voraussetzungen – neben den gesetzlichen – gilt es zu schaffen? Wie kann Integration gezielt unterstützt werden? Beide Fragen wird dieser Text nicht erschöpfend beantworten können. Statt Antworten möchten wir Anregungen für die Diskussion geben und konzentrieren uns dabei auf die jüngste Diskussion um den Zweitsprachenerwerb der Einwanderer. Bedingt durch unseren in diesem Text gewählten psychoanalytischen Zugang nehmen wir vor allem solche Fälle in den Blick, in denen Krisen und psychische Störungen manifest geworden sind. Diese Besonderheit gilt es bei den folgenden Ausführungen zu vergegenwärtigen.

Zwar ist man sich bei den Voraussetzungen zu einer gelingenden Integration über alle politischen Differenzen hinweg einig, dass die Beherrschung der deutschen Sprache unabdingbar ist. Die hektische Betriebsamkeit, die inzwischen über pädagogische Institutionen mit dem Bemühen hereinbricht, gewissermaßen aus dem Stand spezielle sprachliche Förderkonzepte zu entwickeln und zu realisieren, passt aber so gar nicht zu einer durchdachten und damit aussichtsreichen Integrationsstrategie. Weder ist bisher klar, wie sprachliche Kompetenz für Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf Integration vermittelt werden soll, noch kann man davon ausgehen, dass Sprachkompetenz allein für eine gelingende Integration ausreicht.

Die Erfahrungen von lange ortsansässigen Migranten lehren, dass es u.a. vor allem von den Teilhabemöglichkeiten am öffentlichen und privaten Leben der Einheimischen abhängt, ob die sprachliche Integration erfolgreich verläuft. Der Kontakt mit Deutschen in Beruf und Freizeit – was die Erwachsenen betrifft – und für Kinder das Aufwachsen im deutschen Sprachraum sowie Freundschaften mit deutschen Kindern werden immer wieder als entscheidende Bedingungen für erfolgreiches Sprachenlernen genannt, durch die Sprachkenntnisse erst zu einer relevanten Kompetenz werden.

Darin liegen aber auch die Tücken der geforderten Integrationsleistungen. Im Sprachlernprozess geht es nämlich zunächst nur um die funktionale Beherrschung der Sprache. Insofern Sprachentwicklung mit der Entwicklung der persönlichen Identität verknüpft ist, steht ebenso die Fähigkeit des Erlernens von Fremdsprachen in einem reziproken Verhältnis zur Entwicklung in der Muttersprache. Fremdsprachenlernen berührt in entscheidender Weise die Identität des Lernenden und kann nur unter bestimmten Bedingungen zum Erfolg führen.

Verschiedene Sprachen sind mit jeweils unterschiedlichen Metaphern und Symbolen durchsetzt, mit denen sie gemeinsam mit anderen Merkmalen das sog. kulturelle Referenzsystem bilden. Wer sich intensiv mit Übersetzungen beschäftigt hat, weiß um das Problem, dass das Beherrschen der Sprache auch die Kenntnis der Metaphern – von den Einheimischen in jahrzehntelangem Sozialisationsprozess angeeignet – voraussetzt. Auf

der Grundlage solcher Überlegungen werden Konzepte zum Sprechen-Lernen, zur Orientierung und zur Integration obsolet, wenn die entsprechenden praktischen Maßnahmen allein funktional begriffen werden.

Wenn zur Integration auf der Seite der Migranten die Sprachbeherrschung als unabdingbar angesehen wird, dann erfordert dies mehr als nur ein Lernen im schulischen Sinne. Es ist dabei nicht nur das Lernsetting zu bedenken, sondern auch die Haltung, in der sich Lernende und Lehrende begegnen. Zum Verständnis des Lernens in interkulturellen Begegnungen kann die Metapher des transkulturellen Raumes hilfreich sein: Beide – Zugewanderte und Einheimische – betreten in ihrer Begegnung diesen Raum, sei es in einer beruflichen, privaten oder Lernbeziehung. Vom Öffnen der Tür an beginnt ein Prozess, der nicht nur den Zugewanderten die Konfrontation mit dem Fremden abverlangt, sondern auch den Einheimischen. Bikulturelle Partnerschaften müssen diese Integrationsleistung täglich erbringen.

Für Einheimische wird der (einseitige) Erwerb interkultureller Kompetenz wahrscheinlich erst dann zu einem Gewinn, wenn in der interkulturellen Beziehung auch die Bereiche jenseits von Sprache fassbar werden und neben dem funktionalen Aspekt von Sprache, der Übersetzung, auch die Übertragung des mit den Worten und Sätzen vermittelten kulturellen Referenzsystems möglich wird. Damit könnte es möglich werden, transkulturelle Räume zu schaffen, in denen Integration als zweiseitiger Prozess einer echten Begegnung stattfinden kann. Institutionen, in denen es eine bi- bzw. multilinguale Tradition gibt, wissen seit langem um den produktiven Respekt gegenüber den Muttersprachen.

In Sprachförderprogrammen müsste es darum gehen, eine Haltung zu implementieren, die eine zweisprachige Begegnung im transkulturellen Raum ermöglicht, sei es, dass die muttersprachlichen Wurzeln gestärkt und gepflegt werden, sei es dass das Sprachenlernen als ein zweiseitiger Prozess verstanden wird, der auch den Pädagogen ein Sprachenlernen in der Begegnung mit den jeweiligen kulturellen Referenzsystemen abverlangt.

Inhaltverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Sprache und Integration: Konzeptuelle Annäherungen	2
2.1.	Der alltagssprachliche Integrationsbegriff	2
2.2.	Was Migranten selbst aussprechen	3
2.3.	Fremdheit trotz Sprachkompetenz	6
3.	Sprache und Identität: Zum psychodynamischen Nutzen von Sprache	9
3.1.	Der Wunsch nach Spiegelung	9
3.2.	Vertrautheit und Neugier	11
3.3.	Sprache in institutionellen Rollen	13
4.	Sprachwechsel: Wege zur Sprache des Fremden	15
4.1.	Muttersprache und transkultureller Dialog	15
4.2.	Neudeinitionen des Ich	17
4.3.	Räume personaler Begegnung	20
5.	Sprachpraxis: Lebenserfahrungen und organisierte Lernfelder	22
5.1.	Lernumgebung: biculturelle Partnerschaft	22
5.2.	Sprachkurse für Migrantenkinder	24

5.3. Aspekte der Professionalisierung
29

6. Zusammenfassende Bemerkungen

33

1. Einleitung

Die Aufnahme von Migranten in die deutsche Gesellschaft scheint für deutsche Verhältnisse trotz inzwischen langer Erfahrung mit Migration etwas sehr Schwieriges zu sein. Nicht nur, dass die Bedingungen, unter denen man sich politisch auf Zuwanderung verständigen könnte, immer noch kontrovers diskutiert werden, es gibt auch noch keine begründeten Vorstellungen darüber, was man im Detail von den Zuwanderern erwarten soll, damit sie sich möglichst besser und schneller integrieren als die Migranten der Gastarbeitergeneration. Ja es besteht noch nicht einmal Einigkeit darüber, von wem man die Integrationsleistungen erwarten soll: allein von den Zuwanderern, von den Einheimischen oder von beiden? Es wird zwar in den politischen und fachöffentlichen Debatten meist von der Zweiseitigkeit der Integrationsverpflichtungen gesprochen, im Detail und im Konkreten bleibt es allerdings zumeist – von wenigen Ausnahmen und der einzigen vollständigen Übereinstimmung in allen politischen Lagern abgesehen – bei einseitigen Forderungen, z.B. der Forderung, Zuwanderer müssten als allererstes Deutsch lernen.

Auch die z.Zt. allenthalben geforderten Sprachprogramme für Kinder schon im Kindergartenalter belegen, dass die Auffassung, die Integration beginne mit einer sprachlichen Anpassung, weit verbreitet ist. Das Sprechenlernen ist aber in der Regel funktional gemeint und verkennt, dass Sprache mit und durch Kultur und – bildlich ausgedrückt – mit der „Muttermilch aufgesogen“ wird.¹ Allein schon die Verwendung von sprachlichen Metaphern ist so stark von deren Vermittlung in der Beziehung zu den frühesten Erziehern (Kinderreime, Kinderlieder, affektive Ebene der sprachlichen Kommunikation etc., über die der Mensch seine Ich-Identität entwickelt)² abhängig, dass das nachträgliche Lernen einer fremden Sprache kaum die muttersprachliche Qualität erreicht. Während z.B. Winnicott voraussetzt, dass zur gelingenden Ich-Integration und damit der zur Verfügung stehenden sozialen Sprachfunktion eine hinreichend gute Mutter-Kind-Beziehung vorausgesetzt werden muss,³ geht Lorenzer noch einen Schritt weiter: Die dem Individuum im Sozialisationsprozess zur Verfügung gestellten rudimentären Interaktionsformen vermitteln sich in Sprache⁴. Es kann also bei dieser Art von Integrationsanforderung nur um ein Umlernen gehen, das die Integrationsfähigkeit der Muttersprache und die Ich-

1 Bender-Szymanski charakterisiert den Menschen im Zusammenhang mit seinen kulturellen Wurzeln „...als das deutende und Bedeutung gebende Wesen, das über seine gesamte Lebensspanne versucht, sich die Welt und seine Erfahrungen in ihr plausibel zu machen. Solche Bedeutungsschemata erleichtern die Orientierung; sie ermöglichen es, Erwartungen aufzubauen, Ereignisse zu erklären, Schlussfolgerungen zu ziehen, Vorhersagen zu machen, (normative) Handlungsentscheidungen zu reflektieren, sie auszuführen, zu begründen oder zu rechtfertigen“ Dorothea Bender-Szymanski, Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung, in: Georg Auernheimer (Hg), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien, Band 13. Opladen (Leske und Budrich) 2002, S. 154.

2 Vgl. Donald D. Winnicott, Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, Frankfurt (Fischer) 1994, S. 77 ff.; Alfred Lorenzer, Sprachspiel und Interaktionsformen, Frankfurt (Suhrkamp) 1977.

3 Vgl. Donald D. Winnicott, Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, Frankfurt (Fischer) 1993.

4 Alfred Lorenzer, Sprachspiel und Interaktionsformen, Frankfurt (Suhrkamp) 1977.

Stabilität voraussetzt, den Wechsel von einer in die andere Sprache vollziehen zu können. Schließlich steht auch in Frage, wie mit der sprachlichen Lernanforderung an Migranten innerpsychische Aspekte von Integrationspotentialen und -grenzen im Detail berührt sind. Dies wollen wir in dem folgenden Text genauer und auf der Grundlage psychoanalytischer Theorieansätze und Erfahrungen ausführen. Diese Theorieansätze sind aus den intimsten Situationen menschlicher Kommunikation gewonnen und erlauben deshalb einen Aufschluss über basale Voraussetzungen des Sprechen-Lernens und des Umlernens von Sprache hin zur Herausbildung einer neuen Identität. Wir wollen fragen, was man unter dem Sprechen-Lernen aus einer psychologischen Perspektive überhaupt verstehen kann, welche Bedeutung der Sprachkompetenz dabei zukommt und letztlich wie die Forderung nach schnellem Deutsch-Lernen zu bewerten ist. Wir setzen uns mit Erfahrungen solcher Menschen auseinander, die an der fremden Sprache zwar gescheitert sind oder zu scheitern drohen, aber über genügend Potential oder helfende Mitmenschen verfügen, um sich in einen (psychotherapeutischen) Auseinandersetzungsprozess über den (Beziehungs-) Kontext dieses Scheitern zu begeben.

2. Sprache und Integration: Konzeptuelle Annäherungen

2.1. Der alltagsprachliche Integrationsbegriff

Menschen verwenden im Alltag Begriffe normalerweise nicht nach wissenschaftlichen Standards. Wir beginnen deshalb mit der alltagsprachlichen Bedeutung⁵ des für Migranten und Einheimische zentralen Begriffs der Integration und dessen metaphorischen Konnotationen. Die Verwendung des Begriffs Integration im alltäglichen Sprachgebrauch signalisiert zweierlei: die aktive und die passive Komponente, die sowohl für den zu Integrierenden als auch für die Gemeinschaft gelten kann, in die hinein integriert werden soll. Allein schon an dieser Verwendung eines sprachlichen Ausdruck lässt sich eine Konnotation ablesen, deren Bedeutungszusammenhang erst im Kontext einer sozialen Situation sichtbar wird. – Hier einige Beispiele zum alltagsprachlichen Gebrauch des Begriffs Integration: Mehmet ist jetzt gut in die Klasse integriert. Die Klasse hat Mehmet integriert. Mehmet hat sich gut integriert.

Man muss davon ausgehen, dass im Alltagsverständnis eine Integration immer mindestens zwei Partner umfasst und am besten gelingt, wenn beide Seiten „guten Willens“ sind und die Energien aufbringen, die für eine wechselseitige Annäherung notwendig sind. Diese aus der sprachlichen Perspektive offene Interpretationsmöglichkeit des Begriffs Integration bricht sich jedoch an der Praxis. In der Integrationspädagogik werden schon seit längerem Modelle umgesetzt, die davon ausgehen, dass es eines Integrations-

5 Thomas Leithäuser/Birgit Volmerg u.a., Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins, Frankfurt (Suhrkamp) 1977.

helfers bedarf und dass besondere Bedingungen in der sozialen Gemeinschaft vorhanden sein müssen (Gruppengröße, Räume, personelle Besetzung...Frau S. hilft Mehmet, sich in die Klasse zu integrieren. Mehmet bekommt Förderunterricht, damit er sich leichter integrieren kann. Die Klasse wird auf Mehmet und seine Probleme vorbereitet). Auch hier zeigen die Formulierungen die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten. Bereits der Begriff Integration enthält also die Tücke des Objekts Sprachbeherrschung.

Wie aber gebrauchen Migranten den Begriff Integration? Wer sprechen lernen soll, muss auch über seine eigene Situation sprechen lernen. Er muss in der Lage sein, sich über den Weg mitteilen zu können, der ihm für sein Sprechenlernen am günstigsten erscheint. Nicht zuletzt ist davon die Lernmotivation abhängig, nicht nur die Worte richtig auszusprechen, sondern mit dem Sprechen auch in dem, was man möchte, eine Aussicht auf eine erfolgreiche Integration zu haben.

2.2. Was Migranten selbst aussprechen

Wenn man lange in Deutschland lebende Migranten befragt,⁶ dann scheint für die Integration die allgemeine Kontaktfähigkeit der Migrantinnen und Migranten bedeutsam zu sein. Wer selbst Kontakte suchte oder viele berufliche Kontakte hatte, konnte sich entsprechend schnell und gut einleben. Besonders hilfreich scheint die Motivation zu sein, den beruflichen Weg selbst und aktiv, etwa durch Studium oder Fortbildung und Beschäftigung, zu gestalten. Diesen Weg sind Männer häufiger als Frauen gegangen. Viele von der Frauen sind im Rahmen einer Familienmigration mit ihren Männern eingewandert und hatten als Hausfrauen und Mütter kaum Gelegenheit zu deutschen Kontakten in der Berufswelt oder der Öffentlichkeit.

Der Kontakt mit deutschen Behörden scheint – nicht nur in sprachlicher Hinsicht – nicht besonders hilfreich zu sein.⁷ Auch wenn man davon ausgehen muss, dass in den Herkunftsländern die Behörden in der Bewertung ihrer Dienstleistungsgepflogenheiten wahrscheinlich nicht besser, sondern eher schlechter abschneiden, beeinträchtigt der behördliche Stil einerseits und die Angst, sich sprachlich nicht richtig auszudrücken andererseits, in der sensiblen Phase des Übergangs in die neue Heimat mit allen Unsicherheiten die Grundlagen des Sprechen-Lernens. Da der Kontakt zu deutschen Behörden mit zu den ersten Erfahrungen der Aufnahme gehört und auch in den dann folgenden behördlichen Lebensroutinen existenzielle Bedeutung für Migration hat, finden dort auch die ei-

6 Wir beziehen uns hier außer auf die in der Literatur berichteten Erlebnisse auf die Evaluation des Projektes „Sprach- und Orientierungskurse“ des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt, in deren Rahmen in Frankfurt lebende Migranten befragt wurden, die ihre Integration im weitesten Sinne als gelungen bezeichneten.

7 Vgl. z.B. Migration. Geschichte – Formen – Perspektiven. Ein Arbeits- und Lesebuch für Rheinland-Pfalz, hg. von der Landeszentrale für politische Bildung Mainz o.J., S. 139 ff; Jochen Böhrer: „Soziales und politisches Engagement von Migrantinnen und Migranten in deutschen Organisationen: Sein Beitrag zur Integration und Folgerung für die interkulturelle soziale Arbeit“ (unveröff. Diplomarbeit, EFH-Darmstadt).

gentlichen Tests statt, ob und inwieweit man sich in der deutschen Sprache zu Hause fühlt.

Beim Start in Deutschland spielen Familienangehörige oder Bekannte, mit denen sich Migranten ja in ihrer Muttersprache verständigen könnten, erstaunlicherweise zunächst eine eher untergeordnete Rolle. Sie sind zwar erster Anlaufpunkt, häufig bleiben Neuankömmlinge aber nicht dort, sondern wechseln sehr schnell in ein eigenes, neues Lebensumfeld. Die familiären Kontakte bleiben in der Fremde auf Dauer dennoch bestehen. Unter bestimmten Umständen können sie sogar lebensnotwendig werden, etwa weil es mit ihrer Hilfe gelingt, ein der sozialen Gemeinschaft im Herkunftsland vergleichbares soziales Netz herzustellen. Mit ihm lässt sich über die gemeinsame Sprache so etwas wie eine Stabilisierung und Erneuerung der Energien herstellen, die man für weitere Versuche der Integration und eine neuerliche Entfernung von der ideellen Herkunft braucht, wenn die Einbindung in deutsche Netze fehlt.

Für einen Teil der Migrantinnen und Migranten dürfte dies auch ein wesentlicher Stabilisationsfaktor sein, den Kulturschock zu kompensieren, der sich aus den ungewohnten und oft als „kalt“ empfundenen Beziehungen der Deutschen untereinander ergibt. So erzählt z.B. Fakhri Khalik von seinen ersten Erfahrungen als Migrant in Deutschland: „Ich kam dann zu einer deutschen Familie mit einem Adoptivkind, die in einer Vier-Zimmer-Wohnung lebte. Ab acht Uhr abends wurde es in dem Haus ruhig, das Kind befand sich im Bett und das Ehepaar im Wohnzimmer – lesend. Diese Stille empfand ich wie das Leben in der Kälte eines Kühlschranks. In meiner Ursprungsfamilie waren wir sieben Kinder, ein Onkel lebte im Haus sowie zwei Hausangestellte. Ständig hatten wir Besuch, oft bis zwölf Uhr in der Nacht. In Deutschland fehlten mir die Anwesenheit und die Stimmen der Menschen, die ich für meinen Bedarf an Wärme und Sicherheit, für mein Gefühl von Lebendigkeit benötigte. Die Stille empfand ich als Bedrohung, die ich nicht nur bei dieser Familie erlebte, sondern überall, auf der Straße, in der U-Bahn, in der Universität, überall dort, wo ich Menschen erlebte, die nicht miteinander sprechen. Da das Miteinander-Sprechen in der hiesigen Art des Lebens reduziert ist, wurde ich in jedem Augenblick darauf gestoßen, daß ich mich in einer anderen, in einer fremden Kultur befand. Wenn jemand laut wurde und dies als Störung empfunden und zurückgewiesen wurde, das verwirrte mich. Diese Art, als Einzelperson in der Gesellschaft existieren zu müssen, führte mich so manches Mal an der Rand tiefer depressiver Gefühle – nicht im Sinne einer Einschränkung, eher im Sinne des Anstoßens eines Veränderungsprozesses“.⁸ Meist sind auf solche Erfahrungen weder Migranten noch Einheimische vorbereitet. Je normaler beide ihre jeweils unterschiedlichen Erwartungen an Lebensverhältnisse in Gemeinschaften empfinden, desto schwieriger gestaltet sich auch deren Kommunizierbarkeit. Gleichwohl

8 Vgl. Fakhri Khalik, *Leben in zwei Heimatländern. Erfahrungen aus der psychotherapeutischen Arbeit mit Mitgliedern aus Migrantenfamilien*, in: Christian Büttner/Heinz Krebs/Luise Winterhager-Schmid (Hg.), *Gestalten der Familie im Wandel*, Gießen (psychosozial) 2000, S.117 f.

gehört die Erfahrung von Unterschieden zu den Migrationserfahrungen, die oft lange vor der Beherrschung der Sprache der Einheimischen gemacht werden.

Sprachkurse scheinen für die Nutzung von Sprache vielfach erst in zweiter Linie bedeutsam gewesen zu sein. Die soziale Stabilisierung durch das Engagement und die Interaktion mit Einheimischen z.B. in Vereinen ist von erheblicherer Bedeutung. Sie bestärkt in vielen Fällen überhaupt die Motivation und Fähigkeit, systematisch Sprachkurse zu nutzen.⁹ Das Zusammenwirken (oder dessen Fehlen) von Engagement, persönlicher Anerkennung, beruflichem Anreiz und des auf die individuellen Voraussetzungen bezogenen Sprachkursangebotes bestimmen letztlich die Integrationschancen. Die Erfahrungen, dass und wie praktisches Sprechen in Beruf und Öffentlichkeit als Lernfeld der Durchsetzung eigener Interessen und als Maß des persönlichen Erfolges dienlich ist, tragen deshalb wesentlich zur Verbesserung des Sprachgebrauchs bei und führen im beruflichen und privaten Lebensumfeld auch zu intensiveren Beziehungen zu Deutschen.

Eine interessante sprachliche Metapher, die von einer Migrantin für sehr angenehme Begegnungen mit Angehörigen der Aufnahmegesellschaft verwendet wurde, ist die des „Tauchens“.¹⁰ Mit dem Tauchen versetzt man sich in einen umfassenden, u.U. möglicherweise aber auch lebensgefährlichen Zustand des Verlassens der Oberfläche. Da der Vorgang des Tauchens ein jeweils zeitlich begrenzter ist, sind die Begegnungen mit anderen Schichten der Einwanderungsgesellschaft nicht von anhaltender Dauer. Die Ungleichheiten aufgrund der Kulturzugehörigkeit bestehen – wieder an der Oberfläche angelangt – weiter. Somit fehlen oftmals sichere Zeichen für eine gelungene Etablierung, d.h. also für eine erfolgreiche Integration.

Eine weitere Metapher für Migration ist die „Verpflanzung“. Sie wird oft zufällig zu etwas Endgültigem, z.B. eben dadurch, dass man während eines Studiums im Ausland seinen zukünftigen Lebenspartner trifft und letztlich da bleibt, obwohl man ursprünglich gar nicht endgültig von zu Hause weg wollte. Die Metapher „Entwurzelung“ bezieht sich wiederum auf die Vergangenheit, auf das Land, das verlassen wurde, in dem die eigenen Wurzeln zurückgeblieben sind. Verpflanzung ist im Gegensatz zur Entwurzelung eher positiv besetzt: hier die Verbindung zum Bild der Blume, die neu blühen kann. Es impliziert eher das Bild der Anpassung an den neuen Boden, als das eines gähnenden Loches. Die Vorstellung des Ausgerissen-Werdens ist hier schwächer als bei der Metapher der Entwurzelung. Dennoch beinhalten beide Metaphern eine Art der Verletzung und charakterisieren in der Assoziation der „Organverpflanzung“ die Gefahr einer tödlichen Verletzung oder einer möglichen Abstoßung. Sie enthalten aber auch den Hinweis auf die

9 Dies ist ein Aspekt, der im Projekt des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt (AmkA) „Sprach- und Orientierungskurse für neu zuziehende Ausländerinnen und Ausländer“ seine Berücksichtigung dadurch findet, dass neben Sprachkursen auch Orientierungskurse in der Muttersprache angeboten werden (vgl. http://www.stadt-frankfurt.de/amka/deutsch/projekte/deutsch_projekte_e2_angebot_frame.htm/).

10 Vgl. Böhler a.a.O. (Anm. 7), S. 69: „...es hat uns und mein Mann und ich und den Kinder auch obwohl wahrscheinlich nicht so selbstbewusst bei den Kindern (...) die Gelegenheit gegeben, außerhalb unsere berufliche und sozial Milieu rauszukommen und wirklich zu tauchen ja...“.

mögliche Dauer von Integrationsprozessen: Ein Baum, der verpflanzt wurde – wenn er die Verpflanzung überhaupt überlebt – braucht lange, bis er wieder wächst und neue Triebe hervorbringt.

Die Beherrschung der Sprache ist Voraussetzung zum Verständnis solcher Metaphern. Ob diese einen universalistischen Charakter haben, ist unklar. So lässt sich nur schwer bestimmen, ob und unter welchen Bedingungen die fremde Sprache zu etwas Vertrautem werden kann. Fehlt aber der Zugang zum metaphorischen Verständnis vollständig, dann wird es kaum gelingen, über die rudimentären Verwendungsmöglichkeiten etwa räumlich-zeitlicher Orientierung hinaus eine integrative Kommunikation zu führen. Vor allem im Freizeitbereich werden solche Kommunikationsformen relevant. Die Partizipation dort gehört zu den wesentlichen Aspekten der Integration. Die Einbeziehung von Migrantinnen und Migranten als gleichberechtigte Mitglieder etwa in Vereinen oder Organisationen kann dann die sprachliche Integration fördern, wenn sich die Migranten als selbstverständlicher Teil wahrgenommen und geachtet fühlen – selbst wenn ihre Artikulationsfähigkeit noch nicht perfekt sein sollte etwa, weil sie die unterschwellig und metaphorischen Anspielungen in der informellen Kommunikation nicht verstehen.

2.3. Fremdheit trotz Sprachkompetenz

Integration läuft zunächst auf eine sprachliche Anpassungsforderung hinaus, weil die Gemeinschaft, in die hinein integriert werden soll, die Andersartigkeit der Fremden um so eher zu akzeptieren bereit sein wird, je weniger Sprachanforderungen etwa an Übersetzungsleistungen abverlangt. Dies wird nicht zuletzt an den Eindeutschungen ausländischer Namen oder an dem Rückfall Erwachsener auf die Kleinkindsprache deutlich, wenn sie ein reales oder vermeintliches Sprachdefizit ihres Kommunikationspartners diagnostizieren. Gerhard Polts Film „Man spricht deutsch“¹¹ ist zu einer Metapher dafür geworden, dass das sich Sicher- und Wohl-Fühlen von dem vertrauten Klang der Muttersprache abhängt.

Dass sprachlich einwandfreies Deutsch nicht die Garantie für Akzeptanz ist, wird an Folgendem deutlich: Telefoniert ein Deutscher beispielsweise mit einem perfekt deutsch sprechenden Migranten, so könnte er den Eindruck gewinnen, mit einem Deutschen zu sprechen. Sieht er seinen Gesprächspartner dann und stellt fest, dass dieser eine dunkle Hautfarbe hat, könnte er noch denken, dass es sich um ein Exemplar eines südländischen aussehenden Deutschen handelt. Identifiziert er allerdings die äußerlichen Merkmale als

11 „Familie Löffler verlebt den letzten Urlaubstag am sonnigen Adriastrand Italiens. Noch einmal sind sie heftig bemüht, Hitze, Lärm und Enge zu „genießen“, nicht ohne sich dabei über die Italiener aufzuregen, ohne die das Land doch so schön wäre. Bevor sich das Ehepaar wieder in die Blechlawine gen Heimat einreihet, gibt es sich seinen Tagträumen von heftigen Flirts hin, während Sohn Heinz-Rüdiger Eis in sich hineinstopft. Witziges und krass überspitztes Portrait deutscher Urlauber in Italien, das, dank des bewährten Kabarettisten-Trios Polt, Schneeberger und Hildebrand beste Unterhaltung garantiert – solange man sich nicht selbst wiedererkennt“ (<http://www.film.de/film/kino/2599.shtml>); vgl. auch Gert Ueding: Man spricht deutsch, in: Welt am Sonntag vom 28.10.2001.

außereuropäisch, können sich leicht Irritationen einschleichen. Vollends schwierig kann es werden, wenn es sich um einen schwarzen Deutschen handelt. Eine paradoxe Situation schließlich entsteht dann, wenn ein Migrant aufgrund seiner äußeren Erscheinung für einen Deutschen gehalten wird. Von Einheimischen kann intimsprachlich seine Loyalität gegen Ausländer eingefordert und er als unerkannter Fremder in eine fremdenfeindliche Haltung gegen seinesgleichen genötigt werden. So wurde eine Polin stumme Zeugin einer fremdenfeindlichen Szene, in der sie dann von einer deutschen Frau – für eine Deutsche gehalten – dem fremdenfeindlichen Impetus zuzustimmen aufgefordert wurde. Das Beispiel zeigt, dass es – jenseits aller sprachlichen Kompetenzen – einseitige Grenzen verweigerter Inklusion gibt, betrachtet man Integration vor allem als eine sprachliche Anpassungsleistung der Zuwanderer. Die Aufnahmegesellschaft definiert in diesem Fall die Merkmale von Zugehörigkeit aus der Abstammung!

Die sprachliche Eingemeindung von Zugewanderten ist nach traditionellen Vorstellungen der Weg, für den Integrationskonzepte gedacht werden, der letztlich zu solchen Überlegungen der Zugehörigkeit führt. Bei solchen Versuchen, sich auf Zugewanderte aus dem Blickwinkel der Einheimischen einzustellen, besteht das Problem der rassistischen Perspektive: „Selbst wenn du dich auf mich einstellst, kann ich dir letzten Endes die Integration verweigern“. Die Integrationsnotwendigkeit der Migranten liegt auf der Hand, die der Einheimischen hängt – so gesehen – nicht von ihrer Pflicht, sondern von ihrem Wohlwollen ab. Eine solche Einstellung wird wahrscheinlich dort besonders weit verbreitet sein, wo sich Einheimische als Mittelpunkt in der eigenen Kultur fühlen.

Man kann davon ausgehen, dass weder alle Migranten noch alle Deutschen gleichermaßen gewillt sind, sich den traditionellen Routinen des Aufnahmelandes zu beugen. Die Kultur beinhaltet neben der Mitte zahlreiche Varianten von Positionen bis hin zu nicht mehr von der Mehrheit tolerierten Abweichungen. Der Gebrauch von Sprache ermöglicht in diesem Zusammenhang sowohl die gezielte Verweigerung als auch das In-Anspruch-Nehmen von Privilegien („Sonderangebote“), die man nur in besonderen sprachlichen Wendungen als solche erkennt, oder die Verteidigung in sozial schwierigen Situationen. Sich adäquat mitzuteilen, kann auch für Einheimische schwierig sein, da auch sie nicht alle in gleicher Weise der Sprache mächtig sind. Es geht ja nicht nur um Worte, sondern es geht um Interessen und deren Konfrontation mit den Interessen anderer. Ein besonders eklatantes Beispiel dafür, wie schwer auch Deutschen die Kommunikation mit ihresgleichen fällt und wie stark davon deren Akzeptanz abhängt, haben wir in der Oliver-Geissen-Show („Schockiert! So wie du könnte ich nicht leben“, RTL, 18.1.2001) gefunden. Dort waren Sozialhilfeempfänger einem immer wütender werdenden Publikum ausgesetzt, das partout nicht begreifen, geschweige denn akzeptieren wollte, dass diese sichtbar dazu unfähigen Menschen ihr Leben nicht wie die Zuschauer – strebsame, arbeitende Putzteufel – in den Griff bekamen: „Man kann arm sein, aber sauber!“ Die Sozialhilfeempfänger waren weder in der Lage, ihr Anliegen sprachlich angemessen mitzuteilen, noch konnten sie die rhetorische Energie aufbringen, sich geschickt zu verteidigen. An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass eine Empathie gegenüber einer randständigen Position von Vorteil ist, das jenseits der sprachlichen Kompetenz liegende Unvermögen richtig einzuschätzen und daraus die richtige Schlüsse zu ziehen. Zu fordern, man

müsse erst einmal richtig deutsch lernen, enthält eher die Botschaft, in einer bestimmten (Mittelschicht-) Art und Weise sozialisiert zu sein.

Mit der randständigen Position, so der Kulturanthropologe Milton Bennett,¹² hat man als Integrationswilliger die Möglichkeit, Kategorien zu entwickeln, mit denen das Fremde als etwas ebenso Differenziertes wie das Eigene wahrgenommen werden kann. Erst wenn man innerhalb der eigenen Kultur gelernt hat, Differenzen wahrzunehmen und diese sprachlich zu fassen, hat man auch in Sprache fassbare Kategorien zu Verfügung, um Differenzen gegenüber Fremden in positiven Begriffskategorien beschreiben zu können. Eine Integration Fremder ohne die Reflexion dieser Position hält Bennett nicht für denkbar.

Die Selbstwahrnehmung, man befinde sich in einer Position mitten in der eigenen Kultur (gegenüber einer randständigen) zeigt sich z.B. in der Auffassung, man müsse etwas über die verschiedenen Kulturen wissen, um ihnen angemessen begegnen zu können (von der Sprache bis hin zu besonderen kulturellen Gewohnheiten). In dieser Position ist man mit der Haltung konfrontiert, das Fremde sei etwas Homogenes – genau so homogen, wie das Eigene (die Türken, die Deutschen), man könne es im Sinne beschreibbarer Merkmale lernen. Die beiden Homogenitäten des Eigenen und des Fremden sind nicht ineinander überführbar, sie können sich zwar begegnen, sie gelten aber nur für jeweils eine Person: entweder die eine oder die andere. Wissen zu wollen, „wie der Türke wirklich ist“, unterstellt nämlich erstens, dass es „den Türken“ und „den Deutschen“ gäbe. Es unterstellt zweitens – und dies ist wahrscheinlich gravierender – dass man selbst „der Deutsche“ sei, dass es also um eine Bipolarität gehe, bei der es nur das eine oder das andere gäbe. Da aber sowohl unter Deutschen als auch unter Türken eine große Vielfalt besteht, lassen sich im einzelnen mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede vermuten.

Die nach mehr als zehn Jahren z.T. immer noch bestehenden Spannungen zwischen Ost- und Westdeutschen belegen, dass selbst zwischen Menschen, die die gleiche Sprache sprechen und aus der historischen Perspektive gesehen gemeinsame Wurzeln haben, eine fremdenfeindliche Spannung nicht ausgeschlossen ist. Dies ist um so irritierender, als von Menschen aus dem gleichen Sprachraum eine kulturell spannungsfreie Ähnlichkeit, wenn nicht gar Übereinstimmung erwartet wird. Aber es belegt, dass der „Ton die Musik macht“, d.h. das Wissen um die Konnotationen einen wesentlichen Anteil an gelingender Kommunikation hat.

12 Milton Bennett, In the wake of September 11, in: Reiner Leenen (Hg.), Enhancing intercultural competence in police organizations, München (Waxmann) 2002, S. 23-42.

3. Sprache und Identität: Zum psychodynamischen Nutzen von Sprache

3.1. Der Wunsch nach Spiegelung

Dem Fremden sprachlich angemessen zu begegnen, erfordert die Unterscheidung zwischen der Position: den kenne ich, weil ich schon mal davon gehört habe (ob der Fremde in die Erwartungen dann schließlich passt, ist eine andere Frage) und der Haltung, sich auf das Fremde als etwas wirklich Unbekanntes – wie einen fremden Einheimischen – gefasst zu machen (den anderen mit den eigenen vorhandenen Möglichkeiten zu erspüren wie einen Marsmenschen). Was sind dazu die Voraussetzungen?

Im allgemeinen brauchen Menschen den Anderen, das Fremde, das Ausland, den Ausländer, um sich selbst spiegeln und der eigenen Identität versichern zu können – dies gilt für beide Seiten (Inländer und Ausländer). Die großen Bühnen internationaler Sportwettkämpfe sind dafür ein Beleg. Die Vorstellungen, Meinungen, Mentalitäten und Einstellungen über Ausländer eilen dem Fremden voraus. Sie werden durch internationale, historische, politische, ökonomische Beziehungen und Gesetzgebungen gebildet – sie sind also in gewissem Grade gesellschaftsabhängig: So ist es in Frankreich eher negativ besetzt, sich als ein Ausländer in der dritten Generation in Frankreich zu sehen, denn es verweist auf die ausländische Herkunft, was eine wirkliche Integration erschweren kann. In den USA hingegen wird dies als Hinweis auf eine weit zurückreichende amerikanische Identitätsbildung gesehen.¹³

Eine weitere das Fremdbild bestimmende Komponente ist die Kategorisierung. „Natürlich sind es nicht die Wörter, die uns festlegen, sondern die Menschen, die in verkürzenden Formeln über uns reden. Ebenso sind es nicht die Kulturen, die ‚aufeinanderprallen‘, sondern die Menschen, die sich auf sie berufen.(...) Alle Kategoriebildungen haben ihre Geschichte. Sie setzen sich über die Sprache durch und verwandeln unsere Sicht der Wirklichkeit; sie schaffen diese Wirklichkeit“.¹⁴

Jede soziale Einheit bestimmt ihre Mitglieder sowie „ihre anderen“. Im Unbewussten finden Interpretationen, Zuschreibungen statt. Es existieren viele bewusste und unbewusste Phantasien übereinander. Sie gehen auf das Spiegelungsphänomen zurück, in dem es um die ersten Bestätigungen und Abgrenzungen der eigenen Person geht.¹⁵ Die Antwort der geliebten Menschen auf die ersten Laute vermitteln Bestätigung oder Ableh-

13 Gabrielle Varro/Gunter Gebauer (Hg.): Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands, Opladen (Leske und Budrich) 1997.

14 Varro/Gebauer ebd., S. 177.

15 Das Konzept der Spiegelung wurde von Kohut entwickelt, um die Entstehung der Identität als Entwicklung der Selbstrepräsentanzen im Kind zu beschreiben; vgl. Heinz Kohut, Narzißmus, Frankfurt (Suhrkamp) 1973.

nung, und sie vermitteln das, was man lernen muss, um akzeptiert zu werden („das hast du richtig/falsch gesagt/ausgesprochen). Der, den man am besten kennt (wenn auch in manchen Teilen unbewusst), ist man selbst. Die Erwartung an den anderen ist zu allermeist davon geprägt, sich in seinem Gegenüber zu spiegeln. Es ist vergleichbar mit der Urerfahrung, dass man sich im Gesicht der Mutter bzw. der ersten vertrauten Person zu spiegeln versucht hat – versucht deshalb, weil dies 1. natürlich nicht immer gelungen ist und 2. die Frage nach der Differenzierung zwischen Ich und Nicht-Ich in der individuellen Entwicklung und der Hinwendung zum Dritten, dem Fremden (Triangulierung)¹⁶, noch dazu kommt.

Wer – idealerweise – frei von dem Wunsch nach Spiegelung ist, d.h. in dem anderen nicht sich selbst sucht, hat gute Chancen, den anderen zu erkennen, wie er wirklich ist – und sei es, dass er den Spiegelungswunsch im anderen entdeckt. Eltern eines behinderten Kind haben z.B. auch die Kränkung zu verarbeiten, dass die Spiegelung des Kindes sie (unbewusst) mit ihren eigenen Anteilen von Behinderung konfrontiert. Diese, mit basalen Selbstwertgefühlen verknüpfte Problematik ist nur mit erheblichen Anstrengungen auszuhalten. Die erste Voraussetzung dafür ist einerseits eine Haltung, mit der man als Kind die Unterschiedlichkeit von zwei Personen aushalten lernt, selbst dann, wenn zwischen ihnen eine Spannung besteht, und andererseits die Fähigkeit zur Übernahme einer dritten Position. Unabhängig vom Problem ethnischer Fremdheit lässt sich dies an dem einheimischen Problem der Scheidungskinder demonstrieren. Ihnen geht es (verhältnismäßig) gut, wenn sich die Eltern ohne Feindschaft trennen, wenn sie nach wie vor weitgehend spannungsfrei miteinander sprechen können. Zu jedem Elternteil kann das Kind eine gute Beziehung aufrecht erhalten. Im anderen Fall kann das Kind deshalb nur schwer eine dritte – i.e. seine eigene Position – entwickeln, weil es ständig die konträren Personen von Vater und Mutter spiegeln muss (bei Vater/Mutter geht es dir sicher schlecht; er/sie ist der/die einzige, die sich dir gegenüber nicht richtig verhalten kann; sag, dass du mich mehr liebst als Mama/Papa). Die Gefühle der inneren Zerrissenheit von Scheidungskindern erinnern sehr an die Zerrissenheitsgefühle, die Migranten – interpretiert man ihre Aussagen aus der psychoanalytischen Perspektive – als Lebende zwischen zwei Kulturen berichten.¹⁷

Die zweite Voraussetzung ist, dass man – um mit Bennett zu sprechen – die Identität des dritten annehmen (nicht aufnehmen!) kann. Der Wechsel von der Mutter zum Vater sollte so gelingen können, dass man die Trauer der Mutter aushält, weil man sie zum Vater hin verlässt und umgekehrt. Diese als Triangulierung bezeichnete Entwicklungsaufgabe gehört – wenn sie zum Erfolg einer eigenen stabilen Existenz führen soll – zum Schwierigsten, was Menschen nach ihrer Geburt zu bewältigen haben. Die mit Regression bezeichnete Sehnsucht nach dem scheinbar paradiesischen Zustand in vollständiger Ge-

16 Vgl. Lothar Schon, *Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind*, Stuttgart (Klett) 1995.

17 Vgl. Christian Büttner, *Psychoanalytische Pädagogik und interkulturelle Erziehung. Zum psychoanalytisch-pädagogischen Umgang mit Fremdheit*, in: Christian Büttner u.a. (Hg.), *Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem*, Gießen (psychosozial) 1998, S. 141.

borgenheit (der Dyade) ist mit der Gewissheit gepaart, in der Neugier auf das Neue und noch Fremde (die Triade) möglicherweise in Gefahren zu geraten, von denen man nicht weiß, ob man sie auszuhalten imstande sein wird. Diese Sehnsucht trifft auf Beziehungspartner, die oft selbst den Halt in Beziehungen suchen, die ihnen vertraut sind (als erstes die familiären Beziehungen). Bindungstheoretiker haben herausgearbeitet, dass ein wesentlicher Faktor der Psychodynamik das Verhältnis von Neugier und der Suche nach Sicherheit ist.¹⁸

Soweit zu den psychodynamischen Voraussetzungen der Aufnehmenden, aber auch der Aufzunehmenden. Für sie gilt das Gleiche deshalb, weil auch sie nicht erwarten können, dass sich – um in der Spiegel-Metapher zu bleiben – die Aufnehmenden lediglich in ihnen spiegeln sollen. Vielmehr muss man von ihnen genauso erwarten können, dass sie gegenüber dem ihnen Fremden in der Aufnahmegesellschaft offen sind. Das ist nicht selbstverständlich. Zum einen sind die Vorstellungen und Konzepte zur theoretischen Beschreibung individueller und sozialer Entwicklung Ergebnis einer (sprachlich vermittelbaren) Selbstreflexion, also einer Rückschau und Rückbesinnung auf das Eigene. Zum anderen befinden sich Fremde am Beginn ihrer Ankunft in einem starken Regressionsdruck, weil ihnen fast alles fehlt, was ihnen Sicherheit geben könnte.

3.2. Vertrautheit und Neugier

In der psychoanalytischen Literatur zur Migration wird der Zustand des Ankommens im fremden Land u.a. auch mit der Metapher der Geburt verknüpft,¹⁹ und diese versetzt einen Menschen nun nicht gerade in den Zustand erwachsener Fähigkeiten und Energien. Gleichwohl sind erwachsene Migranten keine Neugeborenen. Vielmehr verfügen sie über höchst unterschiedliche Voraussetzungen, was ihre individuelle Entwicklungsgeschichten und ihre Motivation betrifft. Die Frage ist nur: Wie soll man diese gewichten? Ein Migrant, der mehrere Sprachen in seinem Heimatland gelernt hat, schon oft im Ausland war oder gar gelebt oder gearbeitet hat, bringt sicherlich andere Voraussetzungen mit als ein Migrant, der bis dato keinen Schritt aus seinem Dorf getan hat und muttersprachlicher Analphabet geblieben ist, der sich deshalb nur mit größter Mühe einer fremden Sprache nähern kann.

Bei den Aufnehmenden muss man ebensolche Differenzierungen in den Haltungen gegenüber Zuwanderern annehmen. So gibt es unbestreitbar gewaltige Unterschiede zwischen einem Manager, der im Auftrag seiner Firma in der Welt herumreist, und einem Menschen, der sein Land höchstens für einen Urlaub in eine Gegend verlässt, in der er von Deutschen umgeben ist (der Badeabschnitt „Ballermann“ auf Mallorca als Beispiel

18 Vgl. z.B. Karlheinz Brisch, Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie, Stuttgart (Klett) 1999.

19 So z.B. bei: Léon Grinberg /Rebecca Grinberg, Psychoanalyse der Migration und des Exils, München (Internationale Psychoanalyse) 1990.

für die Eingemeindung durch die eigene Sprache).²⁰ Man kann sich die damit verbundenen Differenzierungsanforderungen leicht deutlich machen, wenn man sich die Spannungen zwischen Menschen aus verschiedenen Herkunftsmilieus und unterschiedlichen privaten, politischen oder beruflichen Bezugsgruppen verdeutlicht. Sowohl innerhalb der Migrantengruppierungen als auch bei denen Einheimischer kann es massive Verständigungsschwierigkeiten bis hin zu Gewalteskalationen zwischen diesen Menschengruppen derselben nationalen Herkunft geben.

Die Tendenz zu Dichotomisierung zwischen den Vertrauten und Fremden, den Freunden und den Feinden zu unterscheiden, geht zwar auf die bereits beschriebenen Faktoren in der Entwicklung des Menschen zurück, der zu mehr als einer Person ein gutes, freundliches Verhältnis entwickeln kann (oder eben nicht). Sie bekommt aber eine besondere Brisanz dadurch, dass erst durch das soziale Arrangement einer Gruppe, Gemeinschaft oder Organisation die Möglichkeit besteht, dieses Schema auch ständig neu und zur eigenen Versicherung der Existenz leben zu können bzw. sich dessen sprachlich zu versichern. Wenn man nämlich unterstellt, dass das Festhalten an der sicheren dyadischen Beziehung die Entwicklung zu einem *zoon politikon* erschwert oder verhindert, mithin also auch erhebliche Aggressions- und Schuldpotentiale in sich birgt, dann wäre zu fragen, wie sich die entsprechenden Gefühle in den alltäglichen Beziehungen artikulieren können, ohne allzu zerstörerisch auf diese zu wirken. Ob es sich um die Kindergartengruppe handelt, in der endlos das Hin und Her der Beziehungsfigur „ich bin dein Freund, der andere ist nicht mehr dein Freund“ gespielt wird, ob es in der Schule um den geliebten/gehassten Lehrer, die Mehrheit der Schüler und den Außenseiter geht oder ob in der Diskussion der weltpolitischen Lage die Staaten als (böse) Väter, die Natur als (gute) Mutter oder die Verbündeten als Brüder bezeichnet werden – wenn sich in der Gemeinschaft eine besonders gelungene oder eine besonders misslungene Konfliktszene anbietet oder die Gemeinschaft sich anderen Gemeinschaften in Konflikten gegenüber sieht, dann hat jeder einzelne die Möglichkeit, sich in diesen Gefühlen zu entlasten, in dem er sie auf die anderen projiziert.

Während die Beziehung des einzelnen Einheimischen zum einzelnen Fremden mit der Unsicherheit einhergeht, ob das jeweilige Gegenüber die eigene Angst und/oder die Aggression unmittelbar spiegelt, sind die soziodynamischen Aspekte der Begegnung mit Fremden eher von entpersönlichenden und auf die Identifizierung mit dem Gruppenideal bezogenen Prozessen begleitet. Man kann mit seinem Feind während einer Feuerpause durchaus gemeinsam ein Festmahl verzehren (1. Weltkrieg, im Elsass kämpfende deutsche und französische Soldaten) oder ergriffen einer Beethovensonate lauschen (2. Weltkrieg, Stalingrad), um sich im nächsten Augenblick wieder mit dem Kampf des eigenen Führers gegen den Feind und den anderen Führer zu finden. Die persönliche Beziehung ist etwas durchaus Verschiedenes zu den kollektiven Beziehungen: Den Ali mag ich ja ganz gerne, aber die Türken!

20 Vgl. www.ballermann.de.

Diese nur schwer verständlichen Differenzierungen hängen damit zusammen, dass im Verlauf der adoleszenten Entwicklung die Ablösung von einer personalen Identifikation hin zu einer Identifikation mit einer Idee bzw. einem Gruppenideal erfolgt, die mit der personalen Präsentation von Identifikationsobjekten im Widerspruch stehen kann. So kann man einen Menschen persönlich durchaus mögen. Begegnet man ihm aber als Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft, dann kann die persönliche Beziehung durch eine ablehnende Haltung überdeckt werden, diese ihre Energie aus der Bindung an die Ideale der eigenen Gemeinschaft bezieht. Das Wechselspiel zwischen individueller Persönlichkeit und Mitglied in einer Gemeinschaft mit mehr oder weniger starken Bindungen hat seinen Ursprung in der Erfahrung familiärer Beziehungen. Auch dort gibt es ja neben den einzelnen Bindungen der Kinder an die Eltern die Familiengemeinschaft, die mehr oder weniger als Vorbild dafür dient, welche Richtung die Haltung gegenüber welchen fremden Menschen in welcher Situation nimmt. Es setzt sich fort in den institutionellen Beziehungsverhältnissen, sei es im schulischen Bildungsweg, sei es am Arbeitsplatz. Ob sich die Entwicklungspotenziale, die aus diesen Bindungsmustern herausführen, entfaltet werden können, hängt davon ab, ob ein entsprechendes (Beziehungs-) Angebot außerhalb der Familie zur Verfügung steht.

Die Balance von vorwärts gewandter Neugier und Rückzug in die Vertrautheit entspricht der Erfahrung, dass menschliche Lernprozesse nicht linear verlaufen. Sie muss in jeder professionellen Arbeit mit Fremden, besonders aber dort beachtet werden, wo im Dialog die Barriere Sprache diesen Rhythmus zwischen Konfrontation und Rückzug als lebensnotwendigen Erhalt des persönlichen Gleichgewichts erzwingt.

3.3. Sprache in institutionellen Rollen

Außerhalb der Familie kommt eine weitere Bindungsmodalität hinzu, die die Menschen in ihrer Berufsrolle, etwa als Mitglieder von Institutionen oder Organisationen betrifft. Die institutionelle Bindung enthält eine für die Institutionsmitarbeiter nicht mehr frei verfügbare, sondern in institutionelle Regeln, Normen und Rituale gegossene Verhaltenserwartung gegenüber Fremden. Diese institutionelle Voraussetzung kann sich sowohl mit den Bindungen der Mitarbeiter an spezifische Gruppenzugehörigkeiten, als auch mit den individuellen psychodynamischen Voraussetzungen in Übereinstimmung befinden. Sie kann aber auch zu mehr oder weniger heftigen inneren Konflikten führen, wenn sie mit der persönlichen Haltung nicht übereinstimmt. Da Institutionen aus eher starren Beziehungsstrukturen bestehen, fehlt ihnen weit gehend die Möglichkeit, sich verändernden Verhältnissen kurzfristig anzupassen. Institutionelle Strukturen korrespondieren deshalb mit konservativen psychodynamischen Verhältnissen, d.h. Neugier ist in Institutionen eher ein beängstigender Affekt.

Je mehr Menschen in eine soziale Gemeinschaft einbezogen sind bzw. je größer eine Institution oder Organisation ist, desto mehr tritt das unmittelbar Persönliche in einer Haltung etwa gegenüber Fremden zurück, desto mehr sind Menschen als Angehörige einer Gruppierung gemeint. Diese Entpersönlichung betrifft aber nicht nur die ethnisch bzw. kulturell Fremden, sie kann gleichermaßen die Einheimischen betreffen, die der In-

stitution ähnlich fremd gegenüberstehen und ihre Routinen und inneren Gesetzmäßigkeiten nicht kennen. Das Fremde ist grundsätzlich alles, was von außen an die Institution herantritt und die Schranke zur Institution nur dann durchschreiten darf, wenn die Institution sich zuständig fühlt.

Wann immer sich Fremde begegnen, sei es als Personen oder als Menschen in institutionellen Rollen, wird möglicherweise auf beiden Seiten die Bandbreite von Gefühlen und ihrer Verarbeitung aktiviert. Solche Gefühle sind dann vergleichsweise weniger virulent, wenn der Anschein besteht, dass es sich irgendwie doch um Gleiche handelt, in denen man sich spiegeln könnte. Geht man aber davon aus, dass die Herkunft des Fremden eine solche Spiegelung a priori nicht zu ermöglichen scheint (Aussehen, Sprache, Gewohnheiten etc.), dann hängt es von der jeweiligen Verfassung der Partner ab, ob sie sich neugierig aufeinander zu bewegen (wie die Menschen auf E.T., das Wesen von einem fremden Stern in dem gleichnamigen Film von George Lukas) oder ob sie eine eher feindselige Haltung zueinander einnehmen. Das Fremde im ethnischen Sinne ist dabei wahrscheinlich nicht das eigentlich Problematische, sondern die Besorgnis oder Angst, dass die Spiegelungsversuche wenig oder gar keine Chance haben und etwas Drittes in der Beziehung zum Fremden entwickelt werden muss, etwa ein Interesse aneinander, für das höchstwahrscheinlich sehr viele Energien und viel Zeit mobilisiert werden müssen.²¹

Das ethnische Moment bei der Begegnung mit einem Fremden kann dann zu Irritationen führen, wenn sich der Fremde als vermeintlicher Fremder erweist. Die Peinlichkeit, einem Fremden nicht angesehen zu haben, dass er ein Einheimischer ist, enthält zugleich die Kränkung, dazu nicht in der Lage zu sein, d.h. die Grundlagen für die Selbstvergewisserung entzogen zu bekommen. Man muss dann befürchten, dass die Maßstäbe für die alltägliche Sicherung der eigenen Identität verloren gehen. Das grundsätzliche Problem, ob man überall auf der Welt davon ausgehen könne, es gäbe etwas allen Menschen Gleiches oder ob man sich dieses als ein Ergebnis eines sprachlichen Verständigungsprozesses immer wieder neu erarbeiten müsse, verweist auf das Problem der Ethnisierung von Begegnung: Macht man aus der Begegnung mit Fremden ein ethnisches Problem, selbst wenn es gar keines gibt, oder ist das Ethnische an einer Begegnung ein vorgeschobenes Argument, mit dem man sich vor einer Identitätskrise schützt?

21 So postuliert z.B. Christoph Wulf verschiedene Etappen, die durchlaufen werden müssen, bis es zu einer tatsächlichen Integration kommen kann (Christoph Wulf, *Der Andere: Perspektiven zur interkulturellen Bildung*, in: Pascal Dibie/Christoph Wulf (Hg.), *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt/Main (Campus) 1999, S. 67.

4. Sprachwechsel: Wege zur Sprache des Fremden

4.1. Muttersprache und transkultureller Dialog

Was bedeuten diese Überlegungen für die Anforderungen eines Sprachwechsels? Wir diskutieren hier die besonderen Bedingungen sprachlichen Neu- und Umlernens im Zusammenhang mit Kernbereichen der Persönlichkeitsentwicklung. Wir tun dies aus der psychotherapeutischen Erfahrung mit Migranten. Denn: Sprache spielt die zentrale Rolle bei der Strukturierung der Seele und in der psychotherapeutischen Behandlung; ihre Grundlage ist ein sprachgebundener Prozess. Und die psychotherapeutische Haltung ist eine, die das Erforschen der seelischen Bedingungen und Grenzen persönlicher Veränderungen ermöglicht. Zu Psychotherapeuten kommen Menschen (rsp. Migranten), die durch psychische Konflikte und Leiden belastet sind. Ihre Strategien und Versuche eines persönlich und zwischenmenschlich erfolgreichen und zufriedenen Lebens sind offensichtlich gescheitert. Es geht im psychotherapeutischen Dialog dann darum, gemeinsam zu verstehen und zu klären, welche psychosozialen Faktoren die psychischen Probleme verursacht haben und herauszufinden, welche alternativen Handlungsoptionen indiziert sind, die durch therapeutische Interventionen gezielt zu verstärken wären. Das psychotherapeutische Vorgehen bietet gleich mehrere Voraussetzungen des empirisch-verstehenden Zugangs (Junktim von Forschen und Heilen): das uneingeschränkte Primat des Dialogs im Interesse des Patienten, die Muße des therapeutischen Dialogs in einem konstanten und sicheren Rahmen und das selbstreflexive Moment in der Rolle der Psychotherapeuten.²²

Die Patienten selbst thematisieren ihre Erfahrungen im Wechsel von Sprache und kulturellem Raum kaum, fast nie von sich aus. Das Beobachtungsfeld in der psychotherapeutischen Praxis muss neu geordnet werden, zu den üblichen Dimensionen muss eine weitere in den psychotherapeutischen Raum eingeführt werden: die der Begegnung im transkulturellen Spannungsfeld. Wie kann eine psychotherapeutische Begegnung möglich werden, die nicht muttersprachig und nicht im gleichen kulturellen Raum, sondern transkulturell und gar im Sprachwechsel stattfindet? Kann psychotherapeutisches Wissen und Denken bei Migranten-Patienten sinnvoll eingesetzt werden?

Im transkulturellen Dialog etabliert sich leicht eine Angst vor wechselseitiger Unerreichbarkeit. Als Erwachsener kennt man die Schwierigkeiten des Nichtverstehens und hat gelernt, dies auszuhalten und abzuwarten. Im transkulturellen Dialog jedoch muss aktiv der Kontakt gesucht werden, die Ängste und Unsicherheiten des vielleicht Sich-Nicht-Verstehens müssen benannt werden. Dazu fassen wir noch einmal die Grundvoraussetzungen des Sprache-Lernens zusammen: „Das Erlernen sprachlicher Kommunikation ist genetisch programmiert und wird durch ein Verhaltensrepertoire abgesichert....auf Seiten

22 Vgl. Karl König, Gegenübertragungsanalyse, Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht) 1991.

der Eltern durch eine so genannte Ammensprache, die transkulturell eingesetzt wird, ...verminderte Geschwindigkeit, überdeutliche Artikulation und Wiederholungen.. Auf Seiten des Kindes ist die Verhaltensleistung, Lautbilder aufzusaugen und zu wiederholen usw... Zum zweiten Lebensjahr nehmen die Synapsen der linken Gehirnhälfte explosionsartig zu, so wird gewährleistet, dass jedes Kind – vorausgesetzt Erkrankungen, Hörstörungen bestehen nicht – mit Sicherheit die Sprache seiner Umgebung erlernt: die Muttersprache“.²³

Wie früh dies bereits geschieht, ist einerseits überraschend, andererseits wird damit doch deutlich, welche Leistungen im Spracherwerb und weiteren Versprachlichungen erbracht werden müssen. Babies wissen offensichtlich schon viel über ihre Muttersprache. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen ergaben, dass Kleinkinder schon im Mutterleib über größere sprachliche, also geistige Kompetenzen verfügen.²⁴ Jede Sprache weist charakteristische rhythmische Strukturen auf, dieser muttersprachliche Lautrhythmus wird vom Kind richtig erkannt, das heißt: dass es über ein entsprechendes Sprachwissen bereits verfügt. Z.B. werden deutsche zweisilbige Wörter typischerweise auf der 1. Silbe betont („Máma, Pápa“), französische dagegen auf der 2. Silbe: („mamán, papá“). Im Experiment zeigte sich, dass die Aufmerksamkeit (deutscher) Kinder signifikant länger von Lautfolgen gefangen genommen wird, die auf der ersten Silbe rhythmisch betont sind. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass bereits das Lallen der Babys die Beherrschung grundlegender muttersprachlicher Strukturen verrät. Französische Babys lallen anders als deutsche. Vergleichbares gilt, so die Sprachforscher, vermutlich auch für das Schreien und Lallen der Säuglinge, sie sind die Ausdrucksformen bereits weit gehend ausgestalteter muttersprachlicher Fertigkeiten. Andere Experimente zeigen, dass Kinder bereits im Alter von zwanzig Monaten grammatikalisch korrekte Sätze von grammatikalisch inkorrekten Sätzen unterscheiden können, auch wenn Kinder in diesem Alter das aktive Sprechen scheinbar äußerst mangelhaft beherrschen.

Offenbar ist es so, dass die Kinder in die rhythmischen und grammatikalischen Strukturen ihrer Muttersprache, die sie passiv sehr früh beherrschen, nun tastend nach und nach auch die korrekten sprachlichen Ausdrücke gewissermaßen einfüllen. D.h., die Kenntnis des korrekten Gebrauchs der Sprache, der muttersprachlichen Regeln, ist in den untersuchten Bereichen anscheinend schon weit gehend ausgeprägt.

Erleben und Reflexion sind an Sprache gebunden; sie ermöglicht Denken und Kommunikation. Sprache hat zu bezeichnen, darzustellen, was wirklich ist. Doch sie ist nicht nur der Mittler und Vermittler kognitiver Prozesse. Sprachlich werden die allerfrühesten Rollenmuster und Identifizierungen internalisiert, die in Familie und sozialer Gruppe an-

23 R. Klinke./A. Kral/R. Hartmann, Sprachanbahnung über elektronische Ohren - So früh wie möglich. Deutsches Ärzteblatt, Jg. 98, H. 46, 16.11.2001., S. A-3049- 3052.

24 Jürgen Weissenborn, Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Hannelore Grimm (Hg.), Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache), Göttingen (Hogrefe) 2000, S. 141-169; Z. Penner/J. Weissenborn/A. Friederici, Sprachentwicklung. In H.-O.Karnath/P.Thier (Hrsg.), Neuropsychologie. Berlin (Springer) 2002, S. 677-684.

geboden werden. Sprache ist Träger und Vermittler von Riten, Bräuchen und gibt Zugehörigkeit. Sprache ist als eine handlungsorganisierende Kraft an ein Netz von Bedeutungen geknüpft. Ihre Grammatik und ihr Aufbau können Ausdrucksmuster von kulturellen Beziehungen und Strukturen in einem symbolischen Formungsprozess sein. Sprache, bzw. genauer: Die Muttersprache wird mit der Benennung der materiellen Elemente der Welt und den psychischen Repräsentanzen zum Zugangsweg zu Phantasien und Symbolen und wird ebenso wie das soziale Gewissen im identifikatorischen Prozess erworben. Sie ist in ihrer Vermittlung an die Außenwelt der zentrale Organisator der Psyche. Durch sie erst werden Denk-, Urteils-, Realitätsprüfungs-Funktionen möglich und mitteilbar. Wortvorstellungen vermitteln zwischen kognitiven und affektiven Zuständen. Sie verleihen dem Denkvermögen eine affektive Qualität. Wortvorstellungen ermöglichen Bewusstseinsfähigkeit – erst das Benennbare ist bewusstseinsfähig.

4.2. Neudefinitionen des Ich

Sprache wird und ist Brücke zwischen Ich-Struktur und sozialer Funktion im interaktionellen Prozess; sie wird zur Brücke, zur Verbindung zwischen Ich und vorbewusst gespeichertem Wissen. Frühe, lebensgeschichtlich erworbene Internalisierungen finden ihren Niederschlag in den verschiedenen zentralen Gedächtnissystemen. Die sinnlichen Erfahrungen, Erinnerungen sowie sensorische und motivationale Zustände und Handlungsschemata werden subkortikal abgespeichert und sind jederzeit abrufbereit. Es ist wiederum die Sprache, die dem Ich diesen autobiographischen Erinnerungsvorrat erschließt und interaktiv benutzbar macht. Eine geglückte Kommunikation beinhaltet die sprachliche Koordination sehr verschiedener Inhalte: Der kognitive Inhalt, Emotionalität, Verbindungen zu inneren psychischen Repräsentanzen und der Zugriff auf diese frühen Gedächtnissysteme. Vorstellungen, Phantasien, Triebwünsche und Befriedigung werden sprachlich erschlossen. Symbolisierungsprozesse werden ermöglicht, denkbar und mitteilbar. Wenn Sprache zu mehr als nur einer groben und pragmatischen Orientierung im neuen Kulturraum dienen soll, kommt dem Sprachwechsel eine immense Bedeutung zu, der alle innerpsychischen Prozesse, insbesondere die Ich-Funktionen betrifft.

Anhand dieser kurzen Überlegungen wird deutlich, was es für einen Menschen bedeutet, sich in den Anpassungsversuchen an eine neue Lebensumwelt einem kompletten Sprachwechsel zu unterziehen, sich in den Äußerungsformen des Ichs völlig neu zu definieren und eine Trennung von der vertrauten Muttersprache in der Abwendung vom alten traditionellen Kulturraum zu vollziehen. Elias Canetti benennt die Anstrengung, die ein Leben in zwei Welten erfordert, wenn er sagt: „Wer in zwei Sprachlüften leben will, braucht zwei Herzen und zwei Lungen“.²⁵ Ein 18jähriger (Deutsch-Italiener) formuliert in einem Gespräch mit der Psychotherapeutin: „Es ist, als wenn man gleichzeitig an zwei ganz verschiedenen Tischen zwei ganz verschiedene Schachspiele machen will.“ Jede einzelne soziokulturelle Gruppe, jedes „Schachspiel“, jede „Sprachluft“ zeichnet sich

25 Elias Canetti, *Die gerettete Zunge*. Ges. Werke, Band 6., München (Hanser) 1994.

durch eigene Normen, Regeln und Riten aus. Diese zu kennen und zu beherrschen schafft ein Gefühl der Zugehörigkeit.

In einer zweiten Sprache müssen die oben beschriebenen inneren Verbindungen, Koordinierungen und Handlungsschemata völlig neu erstellt werden. Triebe, Affekte und Sprachentwicklung wurden frühkindlich miteinander verwoben. Der Zugang zur Emotionalität, zu Phantasien und Symbolen, zu Identifikationen und Internalisierungen muss sprachlich völlig neu erschlossen werden; dies ist ein sehr aufwändiger, anstrengender und belastender psychischer Prozess. Wird der Prozess einer zweiten Versprachlichung von Emotionen und Phantasien nur unvollständig vollzogen oder scheitert er gar ganz, so können vorbewusst gespeicherte Affekte und Phantasien völlig unbewusst und unzugänglich bleiben; eine besondere Form von Unbewusstheit und Stummheit entsteht. Dies bezeichnen wir als „transkulturelles Entstehen von Unbewusstheit“.²⁶ Diese spezifische Unbewusstheit löst Angst aus, denn dem Ich fehlen verfügbare szenische Phantasien und identifikatorische Modelle und die Fähigkeit zur Symbolisierung.

Einige Fallszenen aus der psychotherapeutischen Praxis sollen diese Überlegungen zum Zusammenhang von Sprachwechselanforderungen und massiven Ich-Störungen konkretisieren:

- Die 5-jährige Julia, ein Kind deutsch-polnischer Aussiedler, kommt in die Psychotherapie wegen partiellen Mutismus; sie war erst polnisch aufgewachsen, sollte nun rasch deutsch können. Sie beschreibt, wie ihr deutsche und polnische Worte gleichzeitig einfallen, und sie zeigt dabei auf zwei verschiedene Stellen am Kopf. „Dann kann ich gar kein Wort sprechen, und ich muss warten, bis beide Wörter weggehen.“ Sie erlebt beide Sprach-Pole gleichzeitig, jedoch in einer sich gegenseitig aufhebenden Spannung, die ihre Ich-Funktionen bis zur Sprachlosigkeit lähmt.
- Ein 17-jähriger Patient klagte über heftige Konzentrationsprobleme und Vergesslichkeit. Er ist Sohn eines nigerianischen Vaters und einer deutschen Mutter, hatte in seinem Leben die DDR, Nigeria, West-Berlin kennen gelernt und lange in Afrika gelebt. Es ist „etwas blockiert in mir, als wenn ich zwei Gedächtnisse hätte, zwei Gehirne. Eines sagt, wo der Gedanke enden könnte. Das andere sagt ‚nein‘, es geht nicht weiter.“

So können in einem Sprachwechsel eines Migrationsprozesses die synthetisierenden Fähigkeiten des Ich erheblich gestört, die Fähigkeit des psychischen Apparates, Affekte und Impulse zu integrieren, beeinträchtigt werden. Ein psychischer Konflikt findet nun eventuell keinen symbolischen Ausdruck mehr, er wird nicht mehr bewusstseinsfähig, bleibt aus der Kommunikationsmöglichkeit ausgeschlossen. Die Lösung geschieht nur

26 Irmhild Kohte-Meyer, „Ich bin fremd, so wie ich bin.“ Migrationserleben, Ich-Identität und Neurose, in: Ulrich Streek, (Hg.), Das Fremde in der Psychoanalyse. Erkundungen über das 'Andere' in Seele, Körper und Kultur. München (Pfeiffer) 1993; vgl. auch Mario Erdheim, Gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit, Frankfurt (Suhrkamp) 1984.

noch auf dem Wege der Symptomentstehung. Vor allem unmittelbar somatische Störungen i.S. einer Re-Somatisierung²⁷ können die nicht seltene Folge sein.²⁸

Eindrücklich belegen die Fallbeispiele den transkulturellen Konflikt in der Zweisprachigkeit und das Scheitern daran. Eine Lösung, ein Erleben von Ganzheit und Authentizität, ist nicht möglich. Die Eltern, die ihre Kinder auf Drängen von Erzieherin oder Lehrerin in die Psychotherapie schickten, sahen diese spezifischen Nöte ihrer Kinder nicht und leugneten Probleme im Migrationserleben. Sie können nicht zwischen altem und neuem Sprach-Umfeld vermitteln, auch wenn sie erkennen, dass die Kinder psychische Konflikte haben. Häufig wird jedoch die Vorstellung zur Psychotherapie fremdbestimmt etwa wegen Entwicklungsproblemen, Lern- oder Verhaltensstörungen von anderen Bezugspersonen dringlich empfohlen.

Eine Türkin sagt, im diagnostischen Erstgespräch auf ihre inkomplette Zweisprachigkeit angesprochen: „Sie haben recht, ich kann deutsch nur so grob“. Sie war zwei Jahre wegen Migräne und depressiver Verstimmung in neurologischer und jetzt wegen starker innerer Spannung und „Aufgeregtheit“, wie sie sagte, in psychotherapeutischer Behandlung. In den ersten Gesprächen wurde ganz auf den Prozess ihrer Migration als Jugendliche und äußerst schwierigen Integrationserfahrung fokussiert. Mit ihren in Berlin geborenen Kindern sprach sie deutsch, leider verstünden diese wenig türkisch. Wenn in der türkischen Familie der zweiten Generation statt der Muttersprache die deutsche Sprache häufiger eingesetzt wird, diese aber nicht wirklich von den Eltern gekannt wird, so muss dies für die dritte Generation zu großen Schwierigkeiten führen. Die Familie kann die Sprache nicht wirklich als dialogisches Prinzip nutzen. Dieses erlernen die Kinder nicht oder nur unvollkommen und können es deshalb zu einer gelingenden Verständigung komplexer, auch innerer Vorgänge nicht einsetzen. Die Fähigkeit zur Versprachlichung und zur Internalisierung der versprachlichten Beziehung wird nur unvollständig ausreifen können. Emotionales Analphabetentum ist die mögliche Folge. Einige psychosoziale Entwicklungsstörungen und psychische Probleme der dritten Generation können hier ihren Ursprung haben. Und in der Tat, als mit der Türkin hinreichend über ihre schwierige Situation und ihre erheblichen Anpassungsleistungen gesprochen worden war, teilte sie mit, dass die fünfjährige Tochter „seit fast von Geburt an“ unter schweren Trennungsängsten leidet.

27 Vgl. Max Schur, Zur Metapsychologie der Somatisierung, in: Carola Brede (Hg.), Einführung in die psychosomatische Medizin, Frankfurt (Syndikat) 1980.

28 Vgl. Tahar Ben Jelloun, Die tiefste der Einsamkeiten, Frankfurt (Stroemfeld) 1986; Ben Jelloun beschrieb bereits in den achtziger Jahren aus der Perspektive einer psychoanalytisch orientierten Beratung von nordafrikanischen Migranten in Frankreich die Exklusion der Leidensursachen aus sprachlicher Mittelbarkeit und die Somatisierung; vgl. auch Heribert Kantenich/Peter Reeg/Karl-Heinz Wehkamp, Zwischen zwei Kulturen: Was macht Ausländer krank? Frankfurt (Mabuse) 1990 und Matthias David/Heribert Kantenich (Hg.), Migration und Gesundheit: Zustandsbeschreibung und Zukunftsmodelle, Frankfurt (Mabuse) 1998.

4.3. Räume personaler Begegnung

Der Übergang von einer alten Heimat zu einer neuen ist in den meisten Migrationschicksalen durch das Fehlen eines „Transitraumes“ gekennzeichnet. Ein solcher Raum ist ja normalerweise als ein Aufenthaltsraum gedacht, in dem der Durchreisende erst einmal verweilen kann, bevor er im Zielland ankommt – ohne sich um neue Regeln kümmern zu müssen. Der Transitraum kann wie ein Moratorium wirken, in dem – bereits auf fremdem Boden – eine innere Sammlung und Vorbereitung stattfinden kann – anders als bei einer Reise, die am Heimatflughafen beginnt und mit dem Aussteigen in z.B. einem völlig anderen „Klima“ des Gastlandes endet. Ein solcher Raum ist allerdings nur in seltenen Fällen a priori vorhanden²⁹, so dass es von den Gelegenheiten abhängt, die sich Menschen bieten oder die sie aktiv suchen, wenn sie von einem Sprachraum in einen anderen wechseln.

Die Wechselwirkung von äußerer, sich verändernder Realität durch den neuen äußeren Raum und der Antwort der inneren – sich notwendigerweise ebenfalls verändernden – Realität (des innerpsychischen Raumes) macht alte innere Strukturen obsolet und konstituiert neue. Diese psychische Dynamik im Erleben des Migrationsprozesses bezeichnen wir als „transkulturellen Grundkonflikt“³⁰, dem nicht nur die Immigrierenden, sondern auch die Einheimischen ausgesetzt sind. Die Bewältigung oder Nichtbewältigung dieses Grundkonflikts können das weitere Leben des Einzelnen und das der nächsten Generationen prägen.

Das kohärente Erleben der Ich-Identität, die innerhalb eines spezifischen Kulturraumes in Interaktion mit Familie und Gruppe erworben wurde, wird in Frage gestellt, ist im neuen Umfeld nicht mehr gültig. Die Sicherheit, vermittelt von gültigen Normen und Traditionen, fehlt. Wie und ob diese Erfahrungen, diese heftigen emotionalen und affektiven Erschütterungen, bewältigt werden, hat Auswirkungen auf das Ich und seine steuernden Funktionen. Die individuellen Gründe zur Migration, die verschiedenen äußeren und inneren Anlässe zu einem Wechsel aus einem Kultur- und Sprach-Raum in einen anderen, d.h. die Ursachen und Motive der Migration tragen ganz wesentlich dazu bei, wie vom Ich der transkulturelle Grundkonflikt gelöst und bewältigt werden kann.

Für den Fremden und den „sich-zu-Hause-Fühlenden“ Einheimischen können das Sich-Einlassen auf die transkulturelle Begegnung, das Sich-Öffnen und das Zulassen von innerem Kontakt mit dem Gegenüber im günstigen Fall zur Frage führen: Wer bin ich selbst? Wer ist der andere? Wie können wir uns verständigen, näher kommen und uns verstehen? Für wen hält er mich, für wen halte ich mich? Und umgekehrt: Mit Hilfe eines

29 Eine der wenigen kommunalen Ausnahmen bildet das Frankfurter Modellprojekt „Sprach- und Orientierungskurse“, das intern zu Beginn auch „Begrüßungsprojekt“ genannt wurde, und indem es als ein wesentliches Prinzip gilt, neu zuziehende Migranten mit muttersprachlichen Angeboten zu empfangen („Begrüßungsmappen“ und Orientierungskurse in der Muttersprache), vgl. http://www.stadt-frankfurt.de/amka/deutsch/projekte/deutsch_projekte_e2_angebot_frame.htm.

30 Vgl. Kohte-Meyer a.a.O. (Anm. 26).

wechselseitigen inneren stummen Abtastens von verbalen und averbalen Mitteilungen wird geklärt, ob es bekannte Muster in der Begegnung gibt, Verhaltensformeln und -rituale vertraut sind. In konkreter Interaktion werden dann die wechselseitigen Vorannahmen des Verhaltens überprüft, treffen verschiedene individuelle und kulturspezifische Verhaltensstrukturen, klar definierte Umgangsweisen aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Räumen aufeinander. Die Kommunikation kann missverständlich, verwirrend und chaotisch verlaufen, wenn diese inneren Vorstellungen über das Gegenüber nicht zutreffen, wenn die inneren Möglichkeiten zweier Menschen im Aufeinandertreffen der soziokulturellen Rollen und Normen sich nicht entsprechen und dies weder erkannt noch geklärt werden kann. Hier stellt sich dar und ereignet sich, was für den Einzelnen in sich selbst und zwischen sich und den anderen bis zum „Entgleisen der Kommunikation“ gehen kann. Eine solche Situation im transkulturellen Feld führt nun zu gemeinsamem Unverständnis, wechselseitiger Schuldzuweisung. Und oft kann auch Ärger aufkommen, falls dieser „entgleiste Dialog“³¹ nicht zum Thema gemacht und verstanden werden kann.

Dies ereignet sich beispielsweise in der psychotherapeutischen Begegnung mit einer südamerikanischen Patientin. Sie konnte ihren Leidensdruck und Therapiewunsch – Hilfe bei der Bewältigung ihrer Depression – zunächst gut vermitteln, doch dann stoppte der Kommunikationsprozess. Das Therapiegespräch kam nicht mehr – wie anfangs gewohnt – in Gang, obwohl das Vorgehen in der Psychotherapie mit ihr besprochen worden war. Sie begann niemals spontan zu sprechen, sondern wartete darauf, gefragt zu werden. Doch erst nachdem ihre Verwunderung darüber thematisiert worden war, dass die Psychotherapeutin auf ihre Worte warten wolle und nicht umgekehrt sie auf die der Psychotherapeutin, konnten sich Dialog und therapeutische Beziehung entwickeln. Beide hatten verstanden, dass ihre kulturellen Normen der Höflichkeit die Probleme bereitet hatten.

Die Ethnopschoanalytikerin Maya Nadig, für längere Zeit in einer ihr fremden Kultur lebend, beschreibt an sich selbst grobe „Erschütterungen des eigenen Rollensystems“ und die Notwendigkeit der inneren Umstrukturierung als ein Gefühl eines „sozialen Sterbens“.³² Die Erweiterung des selbstreflexiven Beobachtungsfeldes um diese transkulturelle Situation verändert die Selbstbeobachtung sehr. Die eigene subjektive Wirklichkeit, die internalisierten „inneren Handlungsentwürfe“³³ werden zusätzlich wichtig, so wie sie in der Beziehung zum Migranten mobilisiert werden, und dies werden sie mehr als üblich. „Oft habe ich“, so Nadig „das Gefühl, für ‚fremde‘, ausländische Menschen keinerlei Entwürfe für eine gelungene Interaktion zu haben bzw. nur sehr ungenügende“.³⁴ Der Prozess der Migration, der Wechsel des individuellen kulturellen Lebensraumes, bringt das Individuum in einen „Zustand der Desorganisation“.³⁵ Der Wegfall „der anderen“, die

31 Kohte-Meyer a.a.O. (Anm. 26).

32 Maya Nadig, *Die verborgene Kultur der Frau*, Frankfurt/M. (Fischer) 1986, S. 43.

33 Alfred Lorenzer, *Sprachspiel und Interaktionsform*, Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1977.

34 Maya Nadig a.a.O. (Anm. 32), S. 43

35 Vgl. Grinberg/Grinberg a.a.O. (Anm. 19).

sonst psychosoziale Identität bestätigen und teilhabend absichern, kann das narzisstische Gleichgewicht des Individuums erschüttern und das Selbst in Frage stellen.

Im Verlauf der persönlichen Entwicklung kann sich der eigene Lebenshorizont verändern. Die damit verbundenen Schwellensituationen erfordern Anpassung und werden häufig als Brüche erlebt. Diese Brüche, vielleicht schmerzliche Wechsel in der vertrauten Kontinuität der eigenen Lebensgeschichte gehen – als Spezialfall einer Begegnung von Einheimischen und Migranten – in die Kommunikation ein und müssen reflektiert werden, will man sie begreifen und bewältigen. So entstehen eine ganz besondere Sensibilität und ein sorgfältig fokussiertes Beachten der eigenen Gefühle und Einfälle; aus anfänglicher Verwirrung entwickelt sich Klarheit in den Schwierigkeiten und möglichen eigenen Abwehrstrategien für transkulturelle Probleme.

5. Sprachpraxis: Lebenserfahrungen und organisierte Lernfelder

Wären dies alles Überlegungen, die auch für die nicht-therapeutische Arbeit mit Zugewanderten und Einheimischen hilfreich sein könnten? Was kann man aus all dem über Versuche sagen, die interkulturelle Kompetenz bei Deutschen und Migranten zu erhöhen? Wir greifen aus den vielfältigen Versuchen die Erfahrungen mit bikulturellen Partnerschaften, Vorstellungen zur Sprachförderung von Kindern sowie die Modellvorstellungen erwachsenbildnerischen Vorgehens heraus.

5.1. Lernumgebung: bikulturelle Partnerschaft

Erfahrungen aus bikulturellen Partnerschaften sind vor allem deshalb geeignet, Aufschluss über Möglichkeiten und Grenzen sprachlicher Annäherung zu geben, weil sie – in anderem Sinne als in der Psychotherapie – ebenfalls intime Kommunikationssituationen beschreiben, zu denen man normalerweise keinen Zugang hat.

Für bikulturelle Paare wird die sprachliche Ethnisierung von Konflikten in den Auseinandersetzungen zum point-of-no-return. Viele der Streitigkeiten in solchen Partnerschaften scheinen aus Gründen der verschiedenen Nationalität und Kultur zu erwachsen. Bei genauerer Betrachtung kann sich jedoch zeigen, dass dies eher eine Art Alibi liefert, um sich einzubilden, dass Ehekonflikte statt auf persönliche auf kollektive Antagonismen zurückzuführen sind: „Jeder verschanzt sich hinter seiner nationalen Zugehörigkeit, aus der sich seine Reaktionen angeblich erklären. Auf diese Weise kommt man defensiv darum herum, seine tieferen Beweggründe offen zu legen.“³⁶ Es scheint in solchen Partnerschaften also die Gefahr zu bestehen, dass normale partnerschaftliche Probleme in einen überdimensionierten, letztlich völlig unpassenden Interpretationsrahmen gezwängt werden. So kann sich ein Paar eher über die unterschiedliche Herkunft, als über andere Un-

³⁶ Varro/Gebauer a.a.O. (Anm. 13), S. 67.

terschiede polarisieren, und der Ehekrach wird oft unter dem alleinigen Aspekt der Herkunft uminterpretiert.

Ein weiterer Konfliktpunkt dreht sich um das Gefühl, beherrscht zu werden. Wenn z.B. die Sprachbeherrschung eines Partners als unzureichend empfunden wird, kann dies zu einer Ungleichheit innerhalb des Paares führen.³⁷ Ebenso wird die Angst deutlich, dass durch die Übernahme der Sprache des Partners die eigene Sprache geschwächt und so letztlich die eigene Identität gefährdet wird. Die eigene Sprache wird zur beherrschten Sprache.

Der Begriff des interkulturellen Diskurses als Schlüssel zur wechselseitigen Verständigung impliziert, dass beide Partner in der eigenen Kultur gefestigt sein und eine für beide lebendige Verbindung ihrer jeweiligen Kulturmuster entwickeln müssen, in der alle Differenzen ausgesprochen werden können.³⁸ Voraussetzung für eine interkulturelle Kommunikation ist also, dass beide Partner jeweils in ihrem Kulturkreis verwurzelt sind: „Vorstellungen sind kulturell integriert. Sie zeigen der Frau, wie eine Situation sein kann. Dies bietet ihr die Sicherheit und das Selbstvertrauen, womit sie die Erwartungen an ihren Partner stellt. Wird ihrer Erwartung nicht entsprochen, weil der ausländische Mann eben ganz andere Vorstellungen hat, werden beide frustriert. Gleiches gilt auch für die Situation des Mannes. Im günstigsten Fall können sich beide, wenn es ihnen gelingt, mit ihren kulturell geprägten Vorstellungen flexibel umzugehen, in Form eines Kompromisses einigen“.³⁹ In den meisten Fällen allerdings ist der Verlauf des interkulturellen Diskurses eher einseitig (statt gemeinsam und gleichberechtigt), denn der kulturelle Lebensentwurf desjenigen Partners, der in dem Land einheimisch ist, wird als vorrangig gesehen, und der andere Partner ordnet sich dem unter.

Das Verhalten der Partner wird nur innerhalb eines räumlichen, zeitlichen, kulturellen und historischen Kontext verständlich. Kann dieser nicht mit einbezogen werden, werden eine Interpretation oder Einschätzung des Verhaltens schwierig, da die Partner von ihrem jeweiligen eigenen Kulturverständnis ausgehen.⁴⁰ Vielleicht erklärt sich daraus, dass in bikulturellen Partnerschaften häufig der Wunsch anzutreffen ist, in beiden Kulturen – wenn nicht gleichzeitig, so doch abwechselnd – zu leben.

Das subjektive Gefühl, nicht in zwei Sprachen gleichartig zu Hause sein zu können und in den verschiedenen Sprachen als ein anderer Mensch zu erscheinen, scheint eine andere als die gewohnte Komplexität der Beziehung in den Vordergrund zu rücken. Die Schauspielerin Heike Makatsch z.B. lebt mit ihrem Freund in London. Auf eine Interview-Frage, was es für ihre Beziehung bedeute, dass ihre gemeinsame Sprache nicht Deutsch, sondern Englisch sei, antwortet sie: „Ich denke, dass ich als Gesamtmensch

37 Ebd., S. 54.

38 Béatrice Hecht-El Minshawi, „Wir suchen, wovon wir träumen“. Zur Motivation deutscher Frauen, einen Partner aus dem islamischen Kulturkreis zu wählen, Frankfurt (Nexus) 1988, S. 261.

39 Ebd. S. 261.

40 Ebd. S. 261.

meinem Freund noch gar nicht erschlossen worden bin. Ich bin anders und mehr als das, was ich in Englisch kommunizieren kann. Ich fühle mich manchmal immer noch gehandicapt... Hier in Deutschland genügt es manchmal, ein einziges Wort aus der Kindheit zu sagen, und schon erzählt sich eine ganze Geschichte von selbst. Das geht in unserer Beziehung eben nicht. Aber ich beschwere mich nicht: Die Öffnung meines Horizonts durch das Eintauchen in eine andere Kultur ist viel mehr wert als das, was ich verliere, weil ich meine Sätze nicht ganz so komplex oder so akkurat formulieren kann wie im Deutschen“.⁴¹

Die in einer bikulturellen Beziehung vorhandenen sprachlichen, rechtlichen und kulturellen Unterschiede spielen für Partner aus einem gemeinsamen Kulturkreis offenbar eine nur untergeordnete Rolle – vielleicht deshalb, weil sie statt dessen von der Umwelt aufgegriffen werden, um sich einzumischen oder Kritik zu äußern.⁴² Die kann besonders dann zu Irritationen führen, wenn der fremde Partner im Heimatland des anderen gewissermaßen einem Test ausgesetzt ist, wie authentisch er sich in der Kultur seiner Partners bewegen kann. Eine deutsche Frau z.B. stößt mit ihrem Verhalten (...) in der Türkei auf Unverständnis und Ablehnung, was wiederum zu Konflikten mit ihrem türkischen Ehepartner führt: „Für mich war das der erste Aha-Moment, wo ich dachte, du verhältst dich also nicht immer richtig, auch wenn es dir so scheint, weil du es so gelernt hast“.⁴³

Die sprachliche Stilisierung der Differenz kann die Bedeutung eines interessanten oder gar exotisch-attraktiven Topos annehmen. Eine typische Frage von Menschen, die sich interkulturell fortbilden wollen oder die sich Fortbildungsprogramme für interkulturelle Kompetenz ausdenken, besteht darin, wie die Ausländer in ihrer Heimat leben und welche Differenzen es zu unserer Kultur gibt – so als ob die fremden Lebensverhältnisse homogene Gebilde darstellten, deren Erscheinungsformen man sich durch Auswendiglernen aneignen könne – und als ob es im Gegenzug um die Typisierung deutscher Umgangsformen ginge. Wie viele Informationen braucht man, um den Fremden in all seinen Aspekten zu verstehen? Wir schließen die Frage an: Wie lernt man verstehen? Und: Wie muss man sich als Deutscher verhalten?

5.2. Sprachkurse für Migrantenkinder

Sprachkurse für Kinder werden dem Alltagsverständnis nach deshalb eingefordert, weil kleiner Kinder ja noch so außerordentlich leicht lernten und man nicht früh genug anfangen könne. Es ist einleuchtend, dass man sich dazu erst einmal der vorhandenen Institutionen bedient, etwa der Kindergärten und Grundschulen. In einer Zeit, in der die deutschen Kinder ihr in der Familie gelerntes Deutsch in Gruppenbezügen und unter der An-

41 „Je älter ich werde, desto entspannter bin ich.“ Die Schauspielerin Heike Makatsch über das Zusammenleben mit ihrem Freund, Tagesspiegel vom 30.07.2002, S. 11.

42 Dietrich Gronau/Anita Jagota, Über alle Grenzen verliebt. Beziehungen zwischen Deutschen und Ausländern, Frankfurt (Fischer) 1991, S. 11f.

43 Ebd., S. 121.

leitung pädagogisch geschulter Kräfte sozialisieren, bietet die Elementar- und Primärerziehung scheinbar die besten Voraussetzungen, auch die Migrantenkinder (sprachlich) auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten.

Eine ähnliche Initiative zur sprachlichen Förderung von Kindern mit ungleichen Bildungschancen hat es bereits in den 70er Jahren in den USA und der Bundesrepublik gegeben. Damals wurden für Kinder aus sozial benachteiligten Milieus Programme entwickelt, die vor allem auf die Sprachförderung abzielten. Grundlage war die Erkenntnis, dass Sprachentwicklung der fördernden Anregung bedarf, die in verschiedenen Bevölkerungsschichten durchaus unterschiedlich ist. In den damaligen Sprachtheorien war vom „elaborierten Code“ der Mittelschichtkinder gegenüber dem „restringierten Code“ der Unterschichtkinder die Rede.⁴⁴ Die Bemühungen haben einerseits u.a. die Fernsehfolge „Sesamstraße“ hervorgebracht, die in der Tat ein breites Publikum erreichen konnte. Sie sind andererseits in zahlreiche Konzepte allgemeiner Vor- und Grundschuldidaktik eingegangen. Sie erbrachten allerdings nicht die prognostizierten Erfolge, z.T. auch deshalb, weil die Chancengleichheit für Bildungsentwicklung, die mit ihnen erreicht werden sollte, auch von anderen Faktoren, etwa der nur schwer erreichbaren Veränderung der Lebenssituationen der Kinder, abhängt. Zudem profitierten Kinder aus bildungsorientierten Familien von solchen Angeboten weitaus mehr als diejenigen, für die diese Programme eigentlich gedacht waren. Verglichen mit dem heutigen Problem der Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund weiß man, dass die Sprachförderung entscheidend von der Kooperation mit den Eltern, deren Fähigkeit und der Bereitschaft des Lebensumfeldes abhängt, Integration voranzubringen.

Auch heute wird mehr experimentiert als auf der Grundlage sicheren Wissens vorgegangen. So herrscht Unklarheit, wie Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten sprachlich gefördert werden könnten. Hingegen wird in der Grundschule auf der Grundlage traditioneller didaktischer Überlegungen⁴⁵ operiert. So geht es dort etwa um die Schulung des Symbolverständnisses, die Förderung der Fähigkeiten zur auditiven Analyse sowie die Zusammenstellung eines „mental Lexikons“. Neben speziellen Materialien, die für die systematische sprachliche Förderung von Migrantenkindern mit erheblichen Sprachdefiziten entwickelt wurden, werden in Sprachprogrammen für den Elementar- und Primarbereich auch Texte und Bücher vorgeschlagen, die für deutsche Kinder gedacht sind. Dies erweckt den Eindruck, als könne man die Sprachentwicklungsbegleitung bei deutschen Kindern auf die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund übertragen.

Dies erscheint uns für die Lernvoraussetzungen, was die Bedeutung der Muttersprache für die Identitätsentwicklung betrifft, nur bedingt zuzutreffen. Immer noch ist unklar, ob und wie eine muttersprachliche Förderung aussehen sollte, wird doch der Zusammenhang

44 Vgl. z.B. Basil Bernstein, *Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle*, Düsseldorf (Schwann) 1975.

45 Vgl. Claudia Benholz, *Sprachkurse vor der Einschulung. Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund: Allgemeine Überlegungen und kommentierte Literaturempfehlungen*, hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (NRW) 2001.

zwischen dem Sprechen-Lernen als ein genereller, an die primären Beziehungen gekoppelter Prozess gesehen: „Zwischen der Muttersprache der Kinder mit Migrationshintergrund und dem Erlernen der Zweitsprache besteht eine enge Wechselwirkung. Es ist daher wichtig, dass in der Schule auch die Weiterentwicklung der Muttersprache gefördert wird. Auch die Orientierung der Eltern über die Bedeutung der sprachlichen Förderung in der Muttersprache und die Chancen einer entwickelten Zweisprachigkeit fällt in diesen Bereich...Auch in vorschulischen Sprachfördergruppen sollen Kinder erfahren, dass ihrer Muttersprache Wertschätzung entgegengebracht wird“.⁴⁶

In der Schweiz gibt es gute Erfahrungen mit einem Ansatz, der in Deutschland z.T. umgesetzt, aber nicht weitergeführt wurde: Unterricht in der Muttersprache: „Optimale individuelle Sprachförderung ist nur unter Einbezug der Muttersprachen der Kinder möglich. Zudem sehen wir in der Stärkung des Selbstbewusstseins und der kulturellen Identität aller Kinder einen wichtigen Aspekt auch zur Erlangung von Sprachkompetenz“.⁴⁷ In Deutschland wollte man in den achtziger Jahren Kindern mit Migrationshintergrund den Zugang zur ihrer Herkunftskultur erleichtern, scheiterte aber an vielfältigen, vor allem organisatorischen Hürden (Angebote außerhalb der Stundentafel; Vielfalt der Herkunftssprachen; zu geringe Teilnehmerzahlen pro Sprachangebot; geringe Motivation der Eltern; mangelhaft vorbereitete Lehrer etc.).

Den Versuchen, etwa Sprachkursangebote für Kinder im Kindergartenalter zu entwickeln, stehen in Deutschland Verhältnisse gegenüber, die die Bildung homogener Lerngruppen kaum zulassen: Nicht nur die höchst unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen verschiedener Migrantenfamilien müssen berücksichtigt werden, auch die inzwischen mehr und mehr geforderten Unterstützungen der Eltern und der Großeltern erfordern jeweils unterschiedliche Zugangsweisen (vgl. z.B. „Mama lernt Deutsch“).⁴⁸ Da sich der Kontakt zwischen pädagogischen Fachkräften und Migranteneltern bzw. -großeltern oft sehr schwierig gestaltet und sich zumeist auf negative Anlässe wie Leistungsversagen und Disziplinprobleme oder eine Vorwurfshaltung beschränkt, die Migrantenfamilie täte zu wenig zu ihrer Integration (man spreche z.B. in der Familie zu sehr die Heimatsprache statt Deutsch) können pädagogische Fachkräfte hier nur wenig Unterstützung erwarten. Dadurch entstehen zwischen ihnen und Migranten mitunter heftige Spannungen, die nicht zuletzt wegen der Verständigungsschwierigkeiten, nur schwer abgemildert werden können.

46 Ebd. S. 11; vgl. auch BAGIV (Hg.), Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht, Hamburg 1985; Wassilios Fthenakis, u.a., Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes, München 1985; Hans Barowski, Begriffsentwicklung interkulturell, in: Sjak Kroon/Dietmar Pagel/Ton Vallen (Hg.), Multiethnische Gesellschaft und Schule in Berlin, Münster & New York 1993; Rehbein, Jochen, Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache, in: Ernst Apeltauer (Hg.), Gesteuerter Zweitspracherwerb, München 1987, S. 113-172.

47 <http://psw.edubs.ch/st-johanns/mod1.htm>.

48 Vgl. Helga Nagel, „Mama lernt Deutsch“. Sprache und Partizipation im Zuwanderungsprozess, in: Christian Büttner/Berthold Meyer (Hg.), Integration durch Partizipation. „Ausländische Mitbürger“ in demokratischen Gesellschaften, Frankfurt (Campus) 2001, S. 89-105.

Ein weiteres Problem der Sprachförderung bei sehr kleinen Kindern – etwa in Krabbelgruppen – ist, dass die Sprachentwicklung individuell sehr unterschiedlich verläuft: „Manche Kinder lernen bereits mit zehn Monaten, ganze Wörter zu sprechen. Andere beginnen erst mit zwei Jahren. Manche Kinder sprechen anfangs nur einzelne Wörter, andere schon ganze Sätze“.⁴⁹ Die weit verbreitete Vorstellung, dass man besonders kleinen Kindern eine Sprachförderung angedeihen lassen könnte, hat in den vergangenen Jahren vor allem im Kindergartenbereich zu der Hoffnung geführt, dass sich diese Kinder ihrer Deutschkenntnisse schon irgendwie selbst im Kontakt mit deutschen Kindern und den Erzieherinnen aneignen würden.

Auch wenn von kleineren Kinder eine hohe Lernbereitschaft zu erwarten ist, so muss man doch auch vom Kindergarten erwarten, dass es nicht nur bei der Hoffnung bleibt, die Kinder würden aufgrund ihrer Lernfähigkeit schon selbst das Nötige tun. Die Erzieherinnen müssten ihre Kompetenz im Hinblick auf ein systematisches Angebot und eine systematische Unterstützung zur Sprachentwicklung erweitern und eine entsprechende Didaktik in den Kanon ihrer zentralen auf die kindliche Spiellust bezogenen Erziehungskonzepte aufnehmen. Dies ist deshalb nicht selbstverständlich, weil der deutsche Kindergarten in einer gewissen Opposition zur Schule steht. Die in Deutschland übliche (Über-)Betonung der Bedeutung des Spiels für kleine Kinder lässt oft genug den Verdacht aufkommen, dass das, was Kinder im Kindergarten täten, nicht ernst zu nehmen sei, der Ernst des Lernen von Lebensbewältigungsstrategien beginne eigentlich erst in der Schule. So wie man sich für die Schule wünschen könnte, dass dort das freie Spiel der Kinder die gleiche Wertschätzung erfahre wie Unterricht, so könnte man sich für den Kindergarten erhoffen, dass dort die Kinder auch einen anspruchsvollen (Sprach-)Unterricht genießen (etwa nach dem Würzburger Trainingsprogramm).⁵⁰ Dies muss nicht Unterricht im schlechtesten Sinne sein. Vielmehr meinen wir das authentische Bemühen in Inhalt und Methodik, Kinder bei der Entwicklung ihrer Sprachfähigkeiten zu unterstützen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Erfahrungen bilingualer Einrichtungen, etwa eines Kindergartens in Hamburg. Dort werden die deutschen und türkischen Kinder zweisprachig erzogen: „Die Leiterin der Kita ist sich einiger Dinge sicher: dass die türkischen Kinder durch die zweisprachige Betreuung besser Deutsch lernten als Altersgenossen, die im Kindergarten nur auf Deutsch angesprochen würden; dass die sprachlichen Ergebnisse ihrer Schützlinge vor allem deshalb so gut seien, weil der Respekt für ihre Herkunftskultur in der Kita groß geschrieben werde...“.⁵¹ Auch wenn die Frage offen bleibt, ob dies umgekehrt auch für die deutschen Kinder und ihrer türkischsprachigen Fähigkeiten gilt, lässt das Beispiel Hoffnung aufkommen, dass an den damit verbundenen

49 Ute Ritterfeld, Elternratgeber zur Sprachförderung. Göttingen (Hogrefe) 2002.

50 Vgl. Stadt Heidelberg: Stadtblatt Online 14/2002 (<http://www.heidelberg.de/stadtblatt/stbl402/themadwo.htm>).

51 Die Zeit 21/2001; vgl. auch Michaela Ulich, Die Familiensprachen der Kinder im pädagogischen Angebot, in: Michaela Ulich/Pamela Oberhuemer/Monika Soltendieck (Hg.), Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung, Neuwied (Luchterhand) 2001, S. 43-50.

Problemen Erzieherinnen lernen können, wie Sprachen gelernt werden und welche Voraussetzungen man dabei im Auge behalten muss.

Sprachunterricht gehört zu den grundlegenden Aufgaben der schulischen Bildung. Insofern kann und muss sie auch prinzipiell an den Sprachschwierigkeiten von Schülern anknüpfen. Durch die nicht mit unterrichtlichen Weisungen gelenkten Kontakte der Kinder untereinander, vor allem die der älteren mit den jüngeren, können effektive – im Gegensatz zu traditionellem Sprachunterricht, in dem die inhaltlichen Impulse und die Gestaltung des Lernprozesses vom Lehrer ausgehen – selbstmotivierende Lernmöglichkeiten realisiert werden. Eine in diesem Sinne sprachförderliche Umgebung wird z.B. folgendermaßen beschrieben: „Da die Kinder den Inhalt ihres Erzählens selbst bestimmen, konstituieren sie einen bedeutungsvollen Hintergrund, auf dem sie Sprache sinnvoll einsetzen können. Die Sprechzeit der SchülerInnen wird gegenüber dem gelenkten Unterricht um ein Vielfaches erweitert. Dabei kommen Mutter-, Zweit- und Fremdsprache nebeneinander zur Anwendung. Die Schüler verfügen frei über den Augenblick, zu dem sie in die Interaktion einsteigen wollen. Diese Freiheit ist sehr wichtig, da die Schüler Vertrauen in ihre eigenen Möglichkeiten entwickeln müssen, um aktiv Sprache zu produzieren. Die Schüler entscheiden also frei, wann sie ihre Schweigeperiode beenden. Die Schüler erfahren eine große Vielfalt von Perspektiven in der Interaktion mit ihren Mitschülern. Diese Erfahrungen erlauben es ihnen, mit verschiedenen (Sprach)möglichkeiten zu experimentieren und diese auf ihre Brauchbarkeit hin zu testen. Fehler bekommen einen ganz anderen Stellenwert, als dies im herkömmlichen Sprachunterricht der Fall ist. Fehler, welche während der Interaktionen auftreten, können sogar für den Lernprozess von weitaus größerer Bedeutung sein als eine korrekt formulierte Aussage. Fehler können zu tiefgehenden metasprachlichen Überlegungen führen“.⁵²

Gegenüber der gezielten Förderung durch traditionellen Unterricht würde dies erfordern, Sprechanlässe zu schaffen, die die Kommunikation der Kinder untereinander anregen, ein Vorgehen, das für deutsche schulische Verhältnisse, aber auch für so manchen Kindergarten eher ungewohnt ist. Da die Kommunikation zwischen den Kindern häufig über den Erwachsenen läuft, ist die Kind-Kind-Kommunikation eher gering. Auch das gemeinsame Arbeiten und Spielen könnte vorteilhaft sein, wird aber – vor allem in der Schule – häufig nicht für besonders wertvoll gehalten und unterstützt. Hinzu kommt, dass Gruppen oft ohne die Überlegung zusammengesetzt werden, ob sich die Kinder überhaupt etwas zu sagen haben. Die angeordneten Sitzordnungen sind häufig durch die Befürchtungen von Lehrern begründet, zwei Kinder nebeneinander könnten sich zu viel zu sagen haben.

In der Rolle des Pädagogen ist die Verbalisierung und Kommentierung eine der wichtigsten Aufgaben bei der Begleitung der nicht-sprachlichen Aktivitäten der Kinder. Dies kann als ähnliches Vorgehen verstanden werden, wie die generell für die Sprachentwick-

52 Vgl. Stadt Heidelberg: Stadtblatt Online 14/2002
(<http://www.heidelberg.de/stadtblatt/stbl402/themadwo.htm>).

lung förderliche sprachliche Begleitung des Kindes durch die Mutter, die all das benennt und kommentiert, was das ganz kleine Kind noch lernen muss. Erst die enge Verbindung von Handlung und Sprache schafft die Voraussetzungen zum Sprechenlernen. Fehlt sie, dann fehlt nicht nur die Motivation, es fehlt auch die Möglichkeit zur Verknüpfung. Auch das Aufgreifen des Gesprochenen, dessen Expansion und die Reverbalisierung werden als hilfreich angesehen.⁵³

5.3. Aspekte der Professionalisierung

Zu den Problemen um die wünschenswerten sprachlichen Fähigkeiten von Migranten kommt die Unsicherheit, welche Anstrengungen Einheimische zur Unterstützung der Integrationsbemühungen von Migranten unternehmen müssten. Nach den abgebrochenen Versuchen der Ausländerpädagogik, muttersprachlichem Unterricht zu fördern und auf Grund der heutigen Einstellung, dass die deutsche Sprache für Integration entscheidend sei und deshalb verstärkt Sprachkurse angeboten werden müssten („Mama lernt Deutsch“),⁵⁴ ist auch von „Orientierungskursen“ die Rede, die in der Aufnahmegesellschaft angeboten werden sollten. Man überlegt heute vielerorts, in welcher Art solche Kurse zu gestalten wären, um integrationsfördernde Wirkungen zu erzielen.⁵⁵ Ungeklärt dabei ist nicht nur die Frage des entsprechenden Potenzials bei integrationswilligen Migranten, sondern auch, welche Voraussetzungen in der Aufnahmegesellschaft vorhanden sein müssen: Wie lässt sich Integration in den verschiedenen Lebenswelten (Arbeit, Freizeit, Familie, Bildung...) fördern? Wie kann Widerstand gegen Integration und mangelnde Toleranz gegenüber den Integrationsvoraussetzungen einzelner Migranten bzw. Migrantengruppen in Offenheit und Neugier gewendet werden? Wie können Fremdheitserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft so aufgefangen werden, dass sie nicht kontraproduktiv wirken? Wie wird Bereitschaft geweckt, Integration als eine positive Begegnung zwischen Einheimischen und Zugewanderten zu bewerten?

Bisher sind die Erfahrungen mit Migration sowohl in historischer als auch in aktueller Hinsicht für die Konzeptentwicklung solcher Angebote kaum genutzt. Es wird selten gefragt, wie und unter welchen Voraussetzungen und mit welchem Erfolg denn bisher sprachliche Integration verlaufen ist und ob es überhaupt zu dem gekommen ist, was man sich als Integrationsresultat erwünscht bzw. erhofft hatte. In den schon seit längerem diskutierten Themenkomplexen „interkulturelles Lernen“ und „interkulturelle Kommunikation“ ist das grundsätzliche Problem enthalten, dass die Vorstellungen zur Integration zunächst einen weit verbreiteten ethnozentrischen Charakter haben. Integration ist bei ge-

53 Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports (Luxemburg), Gruppenarbeit - ein Rezept zur Sprachförderung? (Développement des compétences langagières dans l'éducation préscolaire; <http://www.script.man.lu/documentation/archiv/grupprez.htm>).

54 Vgl. Nagel a.a.O. (Anm. 48).

55 So z.B. im Modellprojekt „Sprach- und Orientierungskurse für neu zuziehende Ausländer“ des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt.

nauerem Hinschauen aus der jeweiligen Perspektive des Aufnahmelandes entgegen allen Beteuerungen als einseitige Leistung gedacht und – entkleidet aller ideologischen Begründungen – auf Assimilation gerichtet. Es wäre also im einzelnen zu überprüfen, ob und wo überhaupt eine Bereitschaft besteht, Integration als wechselseitigen Prozess zu gestalten. Das hieße, die Menschen, zu denen hin integriert werden soll, gewissermaßen als „Geburtshelfer“ zu verstehen, die bereit wären, im Übergang von der Herkunft zur Aufnahme die besonderen Probleme der Migranten zu berücksichtigen. Diese sind neben ihrer sprachlichen Natur Trennungsprobleme, die aus dem Beziehungssystem des Herkunftslandes herrühren.⁵⁶

Integrationsprogramme für Migranten und Schulungsprogramme für Einheimische bleiben vor allem an Wunschvorstellungen bzw. politische Zielvorgaben gekoppelt. Und es wird – wie in so vielen Konzepten zur Erwachsenenbildung – vom Primat des schulischen Lernens ausgegangen, das nicht gerade als die Erfolg versprechende Unterrichtsform in der Erwachsenenbildung angesehen wird.⁵⁷ Daran ändern auch curriculare Zielvorgaben z.B. eines „offenen Curriculums“ so lange nichts, wie es beim Standard schulischer Haltungen zur Erwachsenenbildung bleibt. Zudem soll an Einheimische etwas vermittelt werden, das man schon seit einiger Zeit mit einem Zauberwort belegt und nun auch noch zu einer „Schlüsselqualifikation“ befördert hat:⁵⁸ „interkulturelle Kompetenz“.

Der Begriff interkulturelle Kompetenz signalisiert, es werde mit dieser Schlüsselqualifikation ein Schlüssel überreicht, mit dem man den Zugang zu jeglicher Fremdheit erhalten könne. Weniger metaphorisch interpretiert, wird der Anschein erweckt, es gäbe eine Methode, Migrationshilfen mittels dieser Fähigkeit und ohne die Auseinandersetzung mit den jeweiligen eigenen persönlichen Haltungen an die Erfordernisse multikultureller Probleme im Alltag heranzuführen zu können. Dabei müsste es darum gehen, zunächst den Zusammenhang zwischen Person, Rolle und institutionellen Bedingungen zu erarbeiten, um dann entscheiden zu können, ob und wie weitgehend man sich in einem bestimmten Aufgabengebiet auf spezielle Probleme unterschiedlicher kultureller Kommunikationssysteme (Sprache ist mehr als die Aneinanderreihung von Worten in grammatikalischen Strukturen) einlassen will oder nicht.

Es wird nur selten gefragt, ob interkulturelle Lernziele überhaupt erreichbar sind und wenn ja, mit welchen Methoden, etwa solchen der Ansprache über erwachsenenbildnerische Settings. Besonders beliebt sind Anekdoten im Rahmen traditioneller Vortragsveranstaltungen mit spektakulären Beispielen oder Demonstrationen, die mehr die elaborierte Rhetorik der vortragenden Erwachsenenbildner demonstrieren und die Rezipienten (hier: die Einheimischen) von Fortbildung oft mit staunenden Mienen zurücklassen. Zahlreiche methodische Settings gehen von der Hoffnung aus, aus der sprachlich vermittelten

56 Grinberg/Grinberg a.a.O. (Anm. 20).

57 Vgl. Christian Büttner, Training für ein Leben mit Vielfalt? Zur Trainerqualität für Erwachsenenbildung in multikulturellen Gesellschaft, in: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 1/2001, S. 69-81.

58 Vgl. Alexander Thomas, Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte, in: EWE (i.E.) 2003; Replik: Christian Büttner, Zauberschlüssel: Interkulturelle Kompetenz, in: EWE (i.E.) 2003.

persönlichen Erfahrung ließe sich so etwas wie ein Lerneffekt in Gang setzen, der die positive Haltung gegenüber Fremden befördert. Zur sprachlichen Vermittlung muss eine persönliche Erfahrung der persönlichen Begegnung hinzu kommen, die sich z.B. auch in einem Rollenspiel vermitteln lässt, wenn es Elemente enthält, die den Einzelnen ganzheitlich konfrontieren und helfen, seine Erlebnisse sprachlich kommunizierbar werden zu lassen. Hier ein Beispiel dazu:

Ein kanadischer Polizeibeamter lässt während einer Fachtagung eine Szene nachspielen, in der eine Streife ein Auto mit schwarzen Jugendlichen kontrolliert. Die Rollenspielvorlage: In der Begegnung der Beamten und Jugendlichen auf der Straße kommt es zu mehreren, eskalierenden Szenen, weil sie einen für die Beamten zu geringen Abstand einnehmen und dadurch der Eindruck bei diesen entsteht, sie müssten zur Eigensicherung den Abstand erhöhen, was wiederum die Jugendlichen dazu bringt, erneut den Abstand zu verringern und was in einer immer aggressiveren Kommunikation, bis hin zu einer tätlichen Auseinandersetzung endet. Mit der sprachlich vermittelten Rollenspielvorlage gelang es den Tagungsteilnehmern zwar, das Szenario intellektuell zu erfassen, und sie identifizierten es zunächst als ein interkulturelles. Aber erst die Erfahrung bedrohlicher körperlicher Nähe im Spiel ermöglichte ihnen das emotionale Erfassen des Geschehens. In der Reflexion stellte sich dann allerdings heraus, dass aus der Perspektive von Jugendlichen ein geringer Abstand eher als das Zeichen eines positiven Kommunikationsangebotes bewertet wurde. Das, was vorher unter einer interkulturellen Problematik subsumiert worden war, konnte nun differenzierter als ein Zusammenspiel von Faktoren betrachtet werden, unter denen die interkulturelle Dimension eher zweitrangig erschien. Die im Verhalten der Jugendlichen zum Ausdruck gebrachte entwicklungsbedingte Problematik, etwa der besonderen Schwierigkeit, zu einem neuen Verhältnis von Nähe und Distanz zu einer Autorität zu gelangen, kann in allein sprachlicher Vermittlung kaum diese Art von Empathie hervorbringen.

Für viele Begegnungssituationen zwischen Fremden gilt Ähnliches. Die Sprache erscheint zwar als das hauptsächliche Kommunikationsmittel, Verständnis verlangt aber eine Art der Einfühlung, die nicht-sprachlicher Natur ist. Dass Deutsche auch ohne besondere Sprachgewandtheit Fremde verstehen, zeigte die Erfahrung mit Rollenspielen zu interkulturellen Konflikte in kommunalen Ämtern, in dem Deutsche überzeugend deshalb z.B. Türken spielten, weil sie – zur Konfrontation mit deutschen Amtsmitarbeitern genötigt – sich nahezu perfekt in deren Lebenssituation einfühlen konnten⁵⁹ – nicht zuletzt deshalb, weil sie ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen näher standen, als sie es vor Beginn des Rollenspiels vermutet hätten.

Interkulturelle Lernziele sind für die meist singulär angelegten Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung zu hoch angesetzt, die Angebote sind außerdem zeitlich zu knapp bemessen, um dauerhaft Einfluss auf eine Veränderung von Einstellungen und Verhalten nehmen zu können. Wir verweisen auf die von Christoph Wulf betonte Langfristigkeit

59 Vgl. Christian Büttner, Kulturelle Vielfalt und öffentliche Verwaltung, in: Neue Praxis Nr. 4, 2002, S. 391-398.

von interkulturellen Lernprozessen.⁶⁰ Interkulturelle Begegnung allein ist noch keine Annäherung an den Fremden und kann auch nicht auf das Fremdverstehen allein reduziert werden. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess mit verschiedenen Stufen der Selbstveränderung.

Da die Auseinandersetzung mit der eigenen Person als eher unnötig und schwierig angesehen wird (die Berufsrolle enthält auf keinen Fall den Aspekt einer persönlichen Entwicklung, sondern allein die Entwicklung hinsichtlich der Funktionalität der Ressource Arbeitskraft; vgl. die Diskussionen um Qualitätssicherung), stehen einer intensiven Auseinandersetzung mit der Wirkung von Fremdheit auf die eigene Person nicht nur erhebliche persönliche Ängste und Widerstände entgegen.

Die Bereitschaft, sprachliche Integrationsbemühungen zu unterstützen, scheint zunächst eine freiwillige zu sein – solange sich nicht Migranten und Einheimische im Aufnahmeland in einer spezifischen gesellschaftlichen Funktion begegnen, in der sie auf Begegnungsrituale und Vorschriften verpflichtet sind. Oft liegt diesen ein „code of conduct“ zugrunde (etwa die Leitlinien einer Organisation oder Institution), der auch zur sprachlichen Gleichbehandlung Einheimischer und Zugewanderter verpflichtet oder den Einheimischen ein besonderes Entgegenkommen abfordert. In solchen Begegnungssituationen wäre also zu fragen, ob und wie der „code of conduct“ wahrgenommen, interpretiert und schließlich umgesetzt wird, wie sich die Menschen auf die Begegnungen vorbereiten und wie diejenigen lehren, die diese Vorbereitungssensibilität vermitteln sollen. Wie schwierig dies in der beruflichen Alltagspraxis etwa der Polizei werden kann, belegt ein in Fortbildungen immer wieder gerne benutztes Beispiel: Polizeibeamte werden zu einem Verkehrsunfall mit einem Einheimischen und einem Migranten gerufen, der sehr schlecht Deutsch spricht. Die Beamten wenden sich deshalb zur Aufnahme des Verkehrsunfalles (durchaus verständlicherweise) an den Deutschen. Lange bevor es in Fortbildungen überhaupt zu einer Auseinandersetzung um die spezifische interkulturell bedeutsame Symbolik in Sprache, Gesten und Gebräuchen kommt, müsste die Bereitschaft gefördert werden, sich überhaupt auf zweiseitige Kommunikation und eine Haltung einzulassen, die nicht davon ausgeht, dass der Andere vor mir mein (sprachliches) Spiegelbild darstellen soll, kurz: auf den transkulturellen Raum.

Dass der Gedanke des transkulturellen Raumes als einer hilfreichen Metapher nicht nur vorhanden, sondern durchaus von Migranten zur Sprache gebracht wird, zeigt folgender zusammengefasster Bericht der Lehrerin aus einem Orientierungskurs des Sprach- und Orientierungskursangebotes des AmkA:⁶¹ Die Gruppe der Migranten hatte mit der Lehrerin eine Exkursion in die Stadtbücherei gemacht. Ziel war, sich mit den Nutzungsregelungen und Möglichkeiten der Stadtbibliothek vertraut zu machen. In einer Stunde zuvor war es um die Frage einer Teilnehmerin aus Eritrea gegangen, die schon einen Deutschkurs gemacht hatte, wo genau Eritrea liegt und wie Eritrea auf türkisch heißt. Der

60 Vgl. Wulf a.a.O. (Anm. 21).

61 Siehe: http://www.stadt-frankfurt.de/amka/deutsch/projekte/deutsch_projekte_e2_angebot_frame.htm.

gesamte Kurs strebte in der Bücherei auf die Atlanten zu, um Eritrea zu suchen. Dies war eine gemeinsame Aktivität, die etwas mit Suchen und sich Orientieren zu tun hatte: Wo bin ich und wo komme ich her? Eritrea kannten alle nicht, und waren überrascht, wo es wirklich liegt, weil es woanders vermutet worden war. Dadurch konnten sich die persönlichen Beziehungen der Teilnehmerinnen untereinander entwickeln, sie hatten ein Thema, über das sie sich gut unterhalten konnten und wollten.⁶² Bleibt man bei der Beurteilung dieser Szene allein auf der Ebene der curricularen Absicht, dann wird möglicherweise nicht deutlich, dass in diesem Erlebnis eine Botschaft darüber enthalten ist, wie weit man in der Phantasie zurückgehen muss, um in der Realität anzukommen. Die Besinnung auf das Gemeinsame in der Entfernung von der Heimat verbindet und gibt Kraft. Wenn solche Erlebnisse möglich sind, kann man hoffen, dass die Migranten sie so nutzen, wie sie es persönlich brauchen.

6. Zusammenfassende Bemerkungen

Deutsch ist die Referenzsprache im Nationalstaat Deutschland. Nicht nur in Deutschland existieren für Zugewanderte Probleme mit dem Erlernen der Referenzsprache, diese gibt es auch in anderen europäischen Staaten (häufig geben z.B. Modelle aus den Niederlanden Impulse für deutsche Innovationen).⁶³ Es gibt aber auch schon seit längerem ein Bewusstsein dafür, dass in Deutschland Fremdsprachen, zumeist Englisch, von allen gelernt werden müssen, und zwar vom Kindergarten an. Viele Kindergärten und die meisten Grundschulen bieten deshalb inzwischen Englisch- oder Französischkurse (-stunden) an. Nicht nur Kinder und Erwachsene mit Migrationshintergrund müssen Deutsch lernen bzw. können, sondern auch die Deutschen sind sprachlich gefordert. Die sprachliche Vielfalt Europas gibt einen kleinen Vorgeschmack davon, was es in Zukunft heißen wird, Europäer zu sein.

Kinder müssen nicht nur in der Vorschulzeit Deutsch lernen, um in den deutschen Schulen erfolgreich weiter lernen zu können – einerlei, ob es sich um Kinder mit Migrationshintergrund oder deutsche Kinder handelt (auch von diesen weisen viele seit längerem vermehrt Sprachdefizite auf!⁶⁴). Das Erlernen der deutschen Sprache ist eine der zwingenden Voraussetzungen für Integration und gute Berufschancen, aber nicht deren Garantie. Damit eine weitere Sprache überhaupt gelernt werden kann, müssen weitere Voraussetzungen erfüllt sein, z.B. muss die individuelle Entwicklung des Kindes, was die Beherrschung der Muttersprache betrifft, berücksichtigt und eine Lernbeziehung geschaffen werden, die vertrauensvoll, respektvoll und verlässlich ist.

62 Aus dem unveröffentlichten Evaluationsbericht, HSFK 2002, S. 31.

63 Dies trifft sowohl für die Etablierung von Sprach- und Orientierungskursen als auch für interkulturelle Qualifizierungsstrategien bei der Polizei zu.

64 Vgl. PISA u. andere Untersuchungen.

Kinder, die bei ihrer deutschen Mutter aufwachsen, haben die Chance, die deutsche Sprache „mit der Muttermilch“ aufnehmen zu können. Für Kinder, die bei Eltern mit Migrationshintergrund aufwachsen, besteht diese Chance nicht. Entweder lernen sie ihre Muttersprache (die Sprache des Herkunftslandes), oder die Eltern bemühen sich, das Kind deutsch auf ihrem Sprachniveau anzusprechen und riskieren damit, dass es weder die Muttersprache noch Deutsch in gleicher oder ähnlicher Weise lernen kann wie ein deutsches Kind („doppelte Halbsprachigkeit“). Die Probleme, die erwachsene Migranten, besonders aber Kinder mit der deutschen Sprache haben, allein als ein Defizit zu begreifen, wäre in dieser Situation das Unklügste, was man tun könnte. Es würde das Potenzial der Menschen abwerten und ihnen zum Problem der Fremdheit in der neuen Heimat noch das der Entwertung aufbürden.

Es liegt auf der Hand, dass die Vermittlung der deutschen Sprache über das Niveau einer ersten Orientierung hinaus ein langer Prozess ist, der über mehrere Generationen reicht von zahlreichen und z.T. heftigen Friktionen begleitet ist (z.B. „back to the roots“ in der Rückbesinnung der dritten Generation auf die Herkunft). Es hängt von beiden Seiten, der der Migranten und der der Aufnahmegesellschaft, ab, welche Erfolgchancen für diesen Aspekt von Integration bestehen: Wie sind die Kinder (und die Erwachsenen) motiviert, wie kann man sie motivieren und was kann man ihnen als Lernhilfen anbieten? Wir wollen hier nicht auf die methodisch-didaktischen Fragen eingehen – dazu existieren bereits eine ganze Reihe brauchbarer Vorschläge –⁶⁵ sondern an unseren Überlegungen zur Bedeutung von Beziehungen für die psychodynamischen Prozesse im Zusammenhang mit Spracherwerb und Sprachentwicklung anknüpfen.

Wie zum Erlernen der Muttersprache sind auch für den Zweitspracherwerb bei Migranten wie auch bei deutschen Kindern die eigene Neugier und die Bindung an die wichtigen Erwachsenen notwendig und hilfreich. Wer es – um es wieder mit einer Metapher auszudrücken – in einer sicher gebundenen Beziehung, wie ein Baby, mit einer Person zu tun bekommt, die mit dem Kind spricht, selbst dann, wenn Sprechen gar nicht nötig oder übertrieben erscheint, ermöglicht dem Lernenden nicht nur die Worte zu lernen, die die funktionalen Aspekte in Beziehungen regeln helfen; er ermöglicht auch ein Verständnis für die Bilder und Symbole, die die funktionalen Begriffe in das affektiv-kulturelle Referenzsystem einordnen helfen (verstecktes Lob, beißende Ironie, demütigende Beschämung etc.).

Zur sprachlichen Integration muss entscheidend hinzukommen, wie man sich dem Fremden im Gegenüber – einerlei ob Kind oder Erwachsener – annähert. Die Vorstellung eines (inneren) transkulturellen Raumes scheint günstige Voraussetzungen zu schaffen, sowohl die eigene Initiative in der Begegnung, als auch die des Gegenübers zu unterstützen. Das Betreten des Niemandlandes oder des Transitraumes ist in diesem Sinne eine Metapher für interkulturelle Begegnungen, einerlei ob sie geplant und langfristig oder

65 Z.B. die vorbildliche Broschüre: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW (Hg.), *Wie Kinder sprachen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich*, Düsseldorf 2001.

spontan angelegt sind und nur sehr kurz dauern. Wenn andernorts von öffnendem Kontakt zu einem Kind geschrieben wird,⁶⁶ entspricht dies der Vorstellung, dass man gewissermaßen durch eine verschließbare Tür schreiten und dies das Gegenüber ebenso tun muss, damit eine förderliche Begegnung in diesem Zwischenraum stattfinden kann. Wenn die Grenzen zu diesen Räumen zunächst respektiert werden, später aber keiner besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, dann könnte dies ein Anzeichen beginnender Integration sein.

Um den inneren Raum ausmessen zu können, braucht man nicht die Kenntnis seiner Dimensionen etwa aus der eigenen Herkunft (wie eng oder weit man ihn fassen kann). Man braucht auch kein exaktes Wissen über die Gestalt des Raumes im Gegenüber. Hierfür lassen sich keine generell bestimmbar Koordinaten angeben. Zuwanderung erfolgt aus so vielfältigen Motiven, Zuwanderer kommen von derart unterschiedlichen Orten der Welt, Lebenslagen und Lebensumständen, dass ein Erfassen des Bedarfs an räumlicher Orientierung die Anstrengung notwendig macht, die jeweils individuellen Positionen und Potentiale kennen zu lernen. Da Zuwanderer zumeist froh sind, wenn sie freundlich empfangen werden, ist die primäre Aktivität in erster Linie von den Aufnehmenden gefragt. Wenn man davon ausgeht, dass Integration von beiden Seiten gewollt wird, und wenn man auf der Seite der Aufnehmenden bereit ist, Energie für etwas aufzubringen, was nicht selbstverständlich sein muss, dann wird man sich auch selbst auf die Reise in den transkulturellen Raum begeben, von der man verändert wieder zurückkehrt.

Wenn man selbst für den Zugewanderten den Raum einräumen kann und zugleich Raum darstellt, bietet sich hier ein weiterer Gedanke an: Man selbst wird zum „Behälter“ für all das in der interkulturellen Begegnung, was dem Migranten nicht gelingt, für seine Enttäuschungen, seine Kränkungen, seine Wut und seine Zweifel.⁶⁷ Je besser man diese Funktion wahrnehmen kann, je weniger man vom Gegenüber erwartet, der andere solle dieser Behälter sein und je mehr man in Arbeitskontexte eingebunden ist, die diesen Raum und die Energien für die Verarbeitung der eigenen Zweifel, Kränkungen und der eigene Resignation bereitstellen, desto souveräner wird man mit einer solchen Modellvorstellung eines transkulturellen Raumes arbeiten können.⁶⁸

Gute Beispiele für solche transkulturellen Räume stellen alle pädagogischen Einrichtungen dar, in denen viele Sprachen nebeneinander und gleichwertig existieren können, etwa Schulen für Mitarbeiter in EU-Einrichtungen,⁶⁹ in denen Lehrer aus verschiedenen

66 Ebd.

67 Vgl. Böhme a.a.O.; die Idee des „Behälters“ (containers) stammt von Bion und wird ausführlich diskutiert in: Urte Finger-Trescher/Hans-Georg Trescher, Setting und Holding Funktion. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung, in: Urte Finger-Trescher/Hans-Georg Trescher (Hg.), Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Mainz (Matthias Grünewald) 1992, S. 90-116.

68 Ebd.

69 „In New York gibt es sorgfältige Sprachstandserhebungen. Aber nicht um den Zugang zur Bildung zu verweigern, sondern um ein differenziertes bilinguales Sprachangebot für jedes Kind bereitzustellen, das nicht ausreichend Englisch spricht, um in der Standardschule erfolgreich mitzumachen. Wenn zwanzig Migrantenkinder aus Kasachstan, Kirgisien oder dem Kongo neu in seiner Stadt eintreffen, ruft der Schul-

europäischen Ländern in ihren Muttersprachen unterrichten, bikulturelle Einrichtungen, in denen Deutsche und Migranten ein pädagogisches, sprachlich multikulturelles Team bilden oder Einrichtungen, in denen das Erlernen von Sprachen, die von den Klienten als Muttersprache gesprochen werden, zum Programm gehört. Integration wäre damit als eine Form der Vergesellschaftung gewährleistet.

senator die jeweilige US-Botschaft im Herkunftsland der Kinder an und holt sich unverzüglich einen Muttersprachenlehrer nach New York, damit die Kinder sofort lesen und schreiben lernen – und zwar zunächst in ihrer Muttersprache. Englischunterricht bekommen sie selbstverständlich auch – massiv und in einer hoch entwickelten Fremdsprachendidaktik“ (Jörg Ramseger, Das Recht auf Mehrsprachigkeit, in: Die Grundschulzeitschrift Nr. 157, 2002, S 4).