

# **Gemeinsam gleich und anders sein. Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets**

*Ronald Kurt*

Moderne multikulturelle Gesellschaften müssen die Frage beantworten, wie kulturelle Differenzen sozial integrierbar sind. Wo aber können Antworten gefunden werden? Die These dieses Textes lautet: in der gesellschaftlichen Praxis selbst.

In dem DFG-Projekt "Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets", das ich gemeinsam mit Alfred Hirsch seit April 2007 am Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen durchführe, schlagen wir eine dieser These entsprechende Denkart vor: Wir fragen, ob die Gesellschaft von Jugendlichen des Ruhrgebiets interkulturelles Verstehen lernen kann. Können zu Erziehende die Erzieher der multikulturellen Gesellschaft sein? In der Umkehrung der defizitpädagogischen Auffassung, derzufolge Jugendliche erziehungsbedürftige Mängelwesen sind, untersuchen wir, wie es den Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit kultureller Verschiedenheit "selber immer schon gelingt, die ihnen auffallenden und sie irritierenden Differenzen im alltäglichen Umgang miteinander auszubalancieren" (Matthes 1999:423). Mit dieser Forschungshaltung haben wir uns auf der Suche nach einem "Verständigungs- und Regelwerk für die Koexistenz mit Fremdem" (Matthes 2000:14) den Ruhrgebietschulen zugewandt - mit den Annahmen, dass sich in der Ruhrgebietsregion im Zusammenleben von mehreren Millionen Menschen mit unterschiedlicher Herkunft alltagspraktische Formen interkultureller Kommunikation gebildet haben und dass insbesondere die Schulen des Ruhrgebiets Orte sind, in denen Interkulturalität praktisch gelebt wird. Programmatisch formuliert: Im Rahmen des Forschungsprojekts weisen wir den Schülerinnen und Schülern des Ruhrgebiets die Rolle zu, Experten für interkulturelles Verstehen zu sein.

## **1 Narrative Interviews - Gruppendiskussionen - Improvisationstheater**

In dieser Rollenzuweisung drückt sich keine emanzipatorische Pädagogik, sondern eine hermeneutische Haltung aus: die des verstehenden Soziologen. Diesem ist daran gelegen, mit Hilfe methodisch kontrollierter Zeicheninterpretationen den Sinn zu rekonstruieren, den Menschen ihrem Zusammenleben mit anderen geben. Warum in diesem Zusammenhang dem Improvisieren eine zentrale Be-

deutung zukommt, werde ich im Textteil mit dem Titel *Improvisation als Methode* erläutern.

Zunächst eine Kurzdarstellung der drei aufeinander aufbauenden Forschungsphasen:

In der ersten Forschungsphase erzählen die Schüler im Rahmen narrativer Interviews über ihre Vorstellungen von Fremdem und Eigenem und ihre Begegnungen/Konflikte/Beziehungen mit Angehörigen anderer Kulturen.

In der zweiten Phase diskutieren die Schüler in Gruppengesprächen anhand von Interkultur-Themen und ‚moralischer Dilemmata‘, die aus den Erzählungen der ersten Projektphase abgeleitet werden, über Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Verstehens.

In der dritten Phase haben die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre multikulturelle Lebenswelt zu reflektieren und unter der Anleitung von Theaterpädagogen in künstlerischer Form im Improvisationstheater zum Ausdruck zu bringen. Über die Yehudi Menuhin Stiftung konnten die Theaterpädagoginnen Günfer Cölgecen und Anja Brunsbach für diese Aufgabe gewonnen werden.

Den Schlusspunkt des Projekts bildete ein Workshop (am 06.02.2010), in dem Schüler der drei beteiligten Ruhrgebietsschulen – des Ricarda-Huch-Gymnasiums (Gelsenkirchen), der Ludgerus-Hauptschule (Duisburg) und der Frida-Levy-Gesamtschule (Essen) – über das Thema Interkultur improvisierten. Der Workshop "SCHÜLER VERSTEHEN. Improvisationen über Interkultur" war ein Projekt der Kulturhauptstadt Europas RUHR.2010 und wurde von RUHR.2010 gefördert.

Der methodische Aufbau des Projekts, grafisch dargestellt:



Die Begriffe 'Kultur' und 'Interkultur' werden im Rahmen des Forschungsprojekts wie folgt definiert:

Menschen müssen auf ihr In-der-Welt-Sein mit Sinn reagieren, indem sie ihrem nicht festgelegten Wesen durch die Festlegung auf bestimmte Werte, Denkweisen und Praxisformen Halt und Orientierung geben. In diesem Sinne ist Kultur die zweite Natur des Menschen. Von Menschen gemacht ist Kultur ein dynamischer, kommunikativer Prozess, in dem jeder Mensch seine kulturelle Identität im Verhältnis zu anderen (immer wieder von Neuem) bestimmen muss.

Kultur umfasst im weitesten Sinne all das, was im zeichenvermittelten Aufeinanderbezogensein der Mitglieder einer Gemeinschaft im Rahmen einer geteilten Lebenspraxis aus der subjektiven Perspektive der Interagierenden von (zumeist selbstverständlicher) Bedeutung ist. Hierzu gehören die für eine Gruppe von Menschen typischen Denk- und Handlungsweisen, das Sprechen einer gemeinsamen Sprache, die Identifikation mit bestimmten Normen, Werten und Symbolen, spezifische soziale Beziehungsformen und nicht zuletzt auch die in sozialer Praxis produzierten Artefakte (vgl. hierzu ausführlich Kurt 2009: 46ff.). Diese objektiven Aspekte von Kultur korrelieren mit subjektiver Kultur: dem individuellen Umgang mit historisch gewordenem, intersubjektiv geltendem Sinn.

Der Begriff 'Interkultur' bezeichnet die Sphäre des 'Zwischen', in der kulturell unterschiedlich sozialisierte Menschen direkt oder indirekt aufeinander reagieren.

Ausgehend von diesen Begriffsbestimmungen fragt das Projekt danach, wie sich Jugendliche im Kontext sozial konstruierter Kulturen positionieren und wie sie in der Kontaktzone Schule Strukturen interkulturellen Verstehens (re-) produzieren.

## **2 Improvisation als Methode**

Abgesehen von der Chicagoer Sozialwissenschaftlerin Viola Spolin (1906-1994) – sie gründete 1946 in Hollywood eine Improvisationstheaterschule und schrieb 1963 das Buch "Improvisation for the Theatre" (Spolin 1963) – hat in der Soziologie bisher noch niemand über die Möglichkeiten der Improvisation als Methode der qualitativen Sozialforschung nachgedacht. Es ist deshalb erklärungsbedürftig, warum und wie ich in dem Projekt "Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets" das Improvisieren methodisch zu nutzen versuche.

### *Zur Bestimmung des Begriffs Improvisation*

Die Fähigkeit zu improvisieren (lat. im-pro-visus: nicht-vorher-sehen) ist ein Grundmerkmal menschlichen Handelns. Analytisch kann zwischen einer passiven (auferlegten) und einer aktiven (freiwilligen) Form des Improvisierens unterschieden werden: Wer passiv improvisiert, reagiert gezwungenermaßen aus dem Moment heraus auf etwas, das nicht vorhersehbar war. Aktiv improvisieren heißt, sich selbst bewusst in Situationen mit hohem Unvorhersehbarkeitsgehalt hineinbegeben. Weiterhin lässt sich zwischen reaktivem und produktivem improvisatorischen Handeln differenzieren: bei jenem ist das Unvorhersehbare der Situation, bei diesem ist es dem Handeln inhärent. Anders gesagt: Entweder der Handelnde reagiert spontan auf Überraschendes oder er bringt selbst aus dem Stegreif Überraschendes hervor. Die Unterscheidungen zwischen aktiv und passiv, reaktiv und produktiv sind analytisch gemeint. Faktisch liegen meist keine klaren Entweder-oder-Fälle, sondern Formen des Sowohl-als-Auch bzw. Mehr-oder-Weniger vor.

Für improvisatorisches Handeln müssen drei Voraussetzungen gegeben sein: erstens, dass man in einer Situation ist; zweitens, dass in dieser Situation Unvorhersehbares geschieht (bzw. geschehen soll), drittens, dass die Reaktion auf das Unvorhersehbare (bzw. die Produktion von Unvorhersehbarem) aus dem Moment heraus erfolgt (vgl. Kurt 2008, Kurt/Näumann 2008).

### *Zur Funktion der Improvisation in der qualitativen Sozialforschung:*

Das Projekt „Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets“ als Beispiel nehmend, möchte ich hier anhand der bereits genannten Projektphasen - narratives Interview, Gruppendiskussion, Improvisationstheater - kurz ausführen, wie sich Improvisationsprozesse Erkenntnisgewinn bringend in die Forschungspraxis integrieren lassen.

Um die Schüler zur Entäußerung ihres Interkultur-Wissens zu bringen, wird in allen drei Projektphasen das Improvisationsvermögen der Schüler gezielt angespielt. Die Verwendung der Improvisationsmethoden antwortet auf das Problem, dass normale Experteninterviews nicht der Weg zum Interkultur-Wissen der Schüler sein können. Schließlich gehen wir in unserem Projekt ja davon aus, dass Ruhrgebietsschulen Erfahrungsräume sind, in denen die Interaktion mit kulturell anders Sozialisierten zu den Selbstverständlichkeiten der Alltagskommunikation gehört und dass es sich deshalb bei dem Interkulturwissen der Schüler weitgehend um implizites, nicht direkt abfragbares Wissen handelt. Improvisationen können dieses schweigende Wissen zum Sprechen bringen - das

ist zumindest das methodologische Credo des Forschungsprojekts. Zu den Improvisationsphasen im Einzelnen:

Im ersten Forschungsschritt, den narrativen Interviews, besteht das Improvisatorische darin, dass die Schüler ihre Erzählungen aus dem Moment heraus gestalten müssen. Sie gelangen mit oder auch ohne Hilfe des Interviewers zu Anfangspunkten von Erlebnissen, die sie dann mit den dazugehörigen Detaillierungen und Zugzwängen zu einem Endpunkt führen müssen. Das in der Interviewsituation sich ereignende Erinnern verfertigt sich allmählich beim Reden zu einer Erzählung - Wort für Wort für Wort; ganz so wie es Heinrich von Kleist in seinem Text über die „Die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ beschrieben hat (vgl. Kleist 1978). (Ob bzw. inwieweit sich das Erzählte mit dem ursprünglich Erlebten deckt, steht dabei auf einem anderen Blatt.) Dadurch hilft die Methode des narrativen Interviews den Schülern dabei, implizites Wissen aus sich heraus zu improvisieren. In Ermangelung eines Rückgriffs auf ausgefeilte und schon oft erzählte Geschichten aus dem eigenen Leben ist es hier gerade der Zwang des Improvisieren-Müssens, der den Schülern dabei hilft, in nicht bewusste Bereiche ihrer Erinnerung zurückzugehen, während sie sich im selben Moment sprachlich auf das Ende einer Erzählung vorbewegen. Kurz: Das narrative Interview fördert mit seiner Improvisationsforderung ans Licht, was ansonsten im Verborgenen verbliebe; es hat hierdurch ein mäeutisches Potential. Auf diese Weise bekommen Schüler und Wissenschaftler die Stoffe aus dem multikulturellen Schulalltag an die Hand, mit denen sie in der nächsten Stufe der Improvisation weiterarbeiten können.

In der zweiten Forschungsphase ist nicht mehr das einzelne Individuum, sondern die Gruppe das Subjekt der Improvisation. Die in Phase 1 generierten Stoffe werden nun in der Gruppendiskussion im Hin und Her des Argumentierens mit Gefühlsausdrücken, Geschmacksurteilen, Alltagswissen, moralischen Bewertungen und Weltanschauungen verbunden. Das improvisatorische Potential der Gruppendiskussion besteht darin, dass die Argumente unmittelbar aus der Situation heraus entwickelt, verteidigt und an den jeweiligen Stand der Diskussion angepasst werden müssen. Am Anfang der Diskussion kann keiner wissen, was er, vom ersten Statement vielleicht einmal abgesehen, im Verlauf der Gruppendiskussion alles noch so sagen wird.

In der dritten Forschungsphase geht es darum, die von den Schülern in den ersten beiden Forschungsphasen improvisatorisch generierten Erzählstoffe und Meinungen aus der Alltagswelt in die Kunstwelt des Improvisationstheaters zu versetzen. Hier können die Schüler ihren multikulturellen Schulalltag im Rahmen szenischer Improvisationen nicht nur in ästhetischer Distanz darstellen, sondern auch spielerisch, zum Beispiel in Worst- bzw. Best-Case-Szenen, mit interkulturellen Verstehensproblemen experimentieren. Im situativ-kreativen

Umgang mit Klischees und Tabus, im Parodieren von Normen und Normalitätsfolien und im Umdeuten von Zeichenkonventionen können sich die Jugendlichen auch solcher Ausdrucksmöglichkeiten bedienen, die sprachzentrierte Sozialforschungen systematisch übersehen; will sagen: Worüber Jugendliche nicht reden können oder wollen, das zeigen sie: gestisch, mimisch, musikalisch, tänzerisch, zeichnerisch, filmisch. Deshalb reicht es nicht aus, die Welt der Worte zu analysieren. Neben der diskursiven muss auch die präsentative und die performative Symbolik untersucht werden (vgl. Langer 1984), um die interkulturellen Selbstsozialisationsprozesse der Schüler rekonstruieren zu können.

Darüber hinaus kann die Praxis des Improvisierens auch dazu führen, dass im Eifer des Spiels Nichtbewusstes hinter dem Rücken der Agierenden zum Ausdruck gelangt. Auf diesen Effekt setzt das Projekt: Das Improvisieren soll nichtbewusstes kollektives Interkulturwissen ins Bewusstsein der Schüler und auf die Bühne des Theaters bringen. Die Transformationskräfte, die dem Improvisationstheater innewohnen, gestatten einen Querbezug zur Psychoanalyse. Freud sah im Traum den Königsweg zum Unbewussten. Der Weg des Improvisationstheaters könnte durchaus das zeitgemäße funktionale Äquivalent zur tiefenhermeneutischen Traumdeutung sein. Improvisationstheater ist ein Instrument, mit dem sich nicht nur künstlerisch, sondern auch wissenschaftlich produktiv arbeiten lässt.

### 3 Erste Ergebnisse

*Die Forschungsgruppe.* Nach der Einführung in die Konzeption des Projekts werde ich nun anhand ausgewählter Beispiele erste Forschungsergebnisse präsentieren. Erarbeitet wurden diese Ergebnisse größtenteils in Gruppeninterpretationen. Mitinterpretiert haben neben den beiden Projektleitern (in unterschiedlichen Zusammensetzungen): Gregor Betz (studentische Hilfskraft), Sebastian Böing (studentische Hilfskraft), Carsten Krug (studentische Hilfskraft), Sabine Krüger (Praktikantin), Kathrin Kühn (Praktikantin), Jessica Pahl (wissenschaftliche Hilfskraft), Laura Roser (Kordinatorin des Projekts "SCHÜLER VERSTEHEN. Improvisationen über Interkultur"), Fabian Schrage (Praktikant), Mikail Ucarman (studentische Hilfskraft).

*Die Daten.* Den Gruppeninterpretationen lagen die folgenden Daten zugrunde: Transkriptionen ausgewählter narrativer Interviews (insgesamt wurden 40 Interviews durchgeführt), Transkriptionen von Gesprächspassagen aus den Gruppendiskussionen (im Ricarda-Huch-Gymnasium fanden zwei Gruppendiskussionen statt, in der Ludgerus-Hauptschule und in der Frida-Levy-Gesamtschule jeweils eine) und Videoaufnahmen von Improvisationstheatersze-

nen (fast alle Impro-Theater-Einheiten wurden ausschnittsweise aufgezeichnet). Anselm Strauss' Maxime des größtmöglichen Kontrasts folgend wurden für das Forschungsprojekts ein Gymnasium, eine Hauptschule und eine Gesamtschule ausgesucht. Alle Schulen haben einen hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund. Bis auf eine Schülerin wurden alle Jugendlichen in Deutschland geboren. Die Schüler waren zum Zeitpunkt die Durchführung des Projekts zwischen 16 und 18 Jahren alt.

*Die Methode.* Interpretiert wurde nach den Regeln der Sequenzanalyse (vgl. Soeffner 2004, Kurt 2004). Diese Verstehenstechnik ist ein Interpretationsverfahren, das anhand gegebener Zeichen den Sinn menschlichen Handelns in der Linie des ursprünglichen Geschehens Sequenz für Sequenz zu rekonstruieren versucht. Geleitet wird die Sequenzanalyse von der Annahme, dass sich im Nacheinander des Handelns Sinnzusammenhänge realisieren. Die wichtigste Regel der Methode besteht darin, dass eine, zunächst zumeist die möglichkeitsreichste erste Handlungssequenz isoliert wird und sich die Interpretierenden das Wissen um den Handlungskontext und den Fortgang des Handelns vorenthalten, indem das möglicherweise vorhandene Kontextwissen ausgeblendet und der Folgetext abgedeckt wird. Aus der so erzeugten Vervollständigungsnot können sich die Interpretierenden nicht anders als durch die Bildung von Lesarten befreien. Durch das Fantasieren von Lesarten - Lesarten sind Bedeutungszusammenhänge, in denen die zu interpretierende Sequenz Sinn ergibt - antizipieren die Gruppenmitglieder, zu welchem Ende ein gegebener Anfang führen könnte. So entsteht durch subjektive Perspektivenübernahmen ein Bedeutungsfeld, in dem sich der Einzelfall vor dem Hintergrund des objektiv Möglichen in der ihm eigenen Spezifik konturiert: als Antwort auf eine Frage bzw. als besondere Lösung eines allgemeinen Problems. In diesem Zusammenhang werden die am Text gebildeten Lesarten nach und nach am Folgetext und dem tatsächlichen Handlungskontext abgeprüft. Die Sinnrekonstruktion endet idealerweise mit *einer* Hypothese über die Struktur des Falles, durch die sich in Gestalt einer Sinn-schließung die Teile zu einem Ganzen fügen.

Die Sequenzanalyse ist in dreifacher Weise als objektiv zu bezeichnen: erstens, weil ihr objektiv Gegebenes zugrunde liegt; zweitens, weil sich mit ihrer Hilfe das Sinnpotential subjektiver Zeichensetzungen entfalten und im Modus des objektiv Möglichen rekonstruieren lässt; drittens, weil ihr ein Testverfahren eigen ist, das es gestattet, die im Prozess des Interpretierens gebildeten Hypothesen objektiv zu überprüfen.

Im Folgenden werden zwei Fallanalysen vorgestellt. Fall 1, *Multilingualität*, basiert auf Interpretationen von Interview- und Gruppendiskussionsausschnitten. Improvisationstheater szenen zum Thema Multilingualität lagen leider noch nicht vor, als ich diesen Text geschrieben habe. In Fall 2, *Liebe*, sieht die Datenlage

anders aus: Hier wurden neben Gruppendiskussionsausschnitten auch Improvisationstheater szenen in die Analyse miteinbezogen.

#### 4 Fall 1: Multilingualität

Dass sich in den drei Ruhrgebietschulen Multikulturalität unter anderem als Multilingualität manifestiert, versteht sich im Grunde von selbst. Nicht selbstverständlich sind jedoch die sozialen Formen, in denen diese Multilingualität von den Schülern gelebt wird.

In den Interviews berichteten die Schüler oft von sich aus über Situationen, in denen Sprache im Plural stand und das Sprechen oder auch Nicht-Sprechen einer bestimmten Sprache ein- bzw. ausschließend wirkte. Einige Beispiele aus den narrativen Interviews:

Eine Schülerin vietnamesischer Herkunft erzählt vom Scheitern ihrer Freundschaft mit einer türkischstämmigen Mitschülerin: "Wir haben uns am Anfang total super verstanden und so nach ner Zeit kam noch eine dazu, die war auch Türkin, also waren wir zu dritt, ich Vietnamesin und ähm zwei türkische Freundinnen noch (.) und die haben dann angefangen, sich untereinander auf Türkisch zu unterhalten die ganze Zeit. Dann habe ich gesagt, 'ja in meiner Anwesenheit könnt ihr ja auch auf Deutsch reden, weil ich versteh euch überhaupt nicht', und da meint die so knallhart: 'Ja lern doch Türkisch'. (...) Ja, das fand ich ganz schön hart." Interviewer: "Und dann?" Schülerin: "Da hab ich gesagt 'ne, ganz bestimmt nicht, wenn ihr auch schon Deutsch könnt (.) ich kann mich ja nicht auf Türkisch unterhalten', und da meint die: 'ne Freundin von uns ist auch extra in einen Türkisch-Kurs gegangen und hat extra für ihre Freundinnen Türkisch gelernt'. Da meine ich: 'Ja, wieso soll ich extra noch in nen Türkisch-Kurs gehen, wenn ihr doch Deutsch könnt?' Fand ich ein bisschen schwachsinnig. Ja, und dann waren wir nicht mehr befreundet" (Hoa). Die Intensität der Erzählung zeigt, wie sehr die Spaltkraft der Sprache die Schülerin geschockt haben muss. Mit einer Sprache konfrontiert zu sein, die man nicht versteht, muss aber nicht notwendigerweise zu Exklusions-Erlebnissen führen. Im selben Interview hebt die gleiche Schülerin sehr dezidiert die ästhetische Wertschätzung hervor, die Mitschüler ihrem Vietnamesisch entgegenbringen: "Die meisten sagen, das hört sich an als ob wir singen würden, oder auch, wenn man sich streitet auf Vietnamesisch, hört sich das trotzdem friedlich an." In keinem der insgesamt 40 Interviews wird Vergleichbares über die türkische Sprache gesagt. Geschmacksurteile über den Klang einer Sprache scheinen im multilingualen Schulalltag jedenfalls nicht irrelevant zu sein. Der Zusammenhang zwischen der ästhetischen Attrakti-

vität einer Sprache und ihrer sozialen Akzeptanz wird im Folgenden aber hier nicht weiter Thema sein.

Eine 'deutsche' Schülerin beschreibt die negativen sozialen Wechselwirkungen, die das Nicht-Verstehen einer Sprache mit sich bringen kann: "Wenn die halt türkisch sprechen und wir sprechen deutsch und wir verstehen wieder nichts und fragen, was die gerade geredet haben und die sagen es nicht, oder die sagen nicht immer genau, was sie geredet haben, dann entstehen Probleme und man mag den einen oder anderen dann nicht so sehr, weil der einen immer ausschließt" (Hannah). Dass aus dem Ausgeschlossenwerden ein Gefühl der Distanz erwächst, ist nachvollziehbar. Derartige Distanznahmen können durchaus folgenreich sein: „Man geht dann weniger schnell auf die Leute zu“ (Thomas). Der erste unmerkliche Schritt zurück kann einen Keil in soziale Beziehungen treiben und damit unbeabsichtigterweise dem Aufbau unüberbrückbarer sozialer Grenzen Vorschub leisten. Einmal errichtete Sprachbarrieren können zudem leicht mit kulturellen Differenzkonstruktionen unterbaut werden. Im ungünstigsten Fall führt dies schließlich dazu, dass sich zwei Gruppen sprachlos gegenüberstehen. Auf dem Schulhof kann sich dies zum Beispiel in der Form von "Türkenecken und Deutschecken" (Aylin) manifestieren.

So wie Multilingualität den Schülern die Möglichkeit zur Bildung exklusiver Sprachgruppen gibt, so kann sie andererseits auch ein Mittel zur Erweiterung der persönlichen Identität und Verbesserung des sozialen Images sein. Babette, Tochter eines Franzosen und einer Deutschen, stellt sich im Interview dezidiert als 'Halbfranzösin' dar. Früher habe sie auf die Herausstellung des Französischen nicht so viel Wert gelegt; heute hingegen schon. Einen wichtigen Grund für diesen Sinneswandel stellt zweifelsohne der multikulturelle Schulalltag dar. Es "macht halt Spaß, ein bisschen anders zu sein als die anderen" und es macht sie stolz, wenn sich die andern für ihr Französischsein interessieren. Die Anerkennung ihres Andersseins muss sie sich allerdings hart erarbeiten; vor allem dadurch, dass sie in der Schule Französisch lernt - ihre Eltern hatten sie einsprachig erzogen: in Deutsch. Durch die Arbeit an ihrem Französisch kann Babette für sich einen persönlichen und sozialen Mehrwert erzielen. Das Produkt ihrer Bemühungen könnte man nennen: sekundäre Bikulturalität. Den Prozess, in dem jemand nicht mit einem Merkmal kultureller Differenz in den multikulturellen Schulalltag hinein-, sondern mit einem Merkmal kultureller Differenz aus ihm herausgeht, ließe sich entsprechend als sekundäre Bikulturalisierung bezeichnen. In gewisser Weise kann diese identitätsstiftende Rückwendung auf bereitliegende biografische Kulturressourcen auch als Beispiel für reflexive Traditionalisierung gelten.

Die Beispiele zeigen, dass an den Ruhrgebietsschulen kein babylonisches Sprachgewirr herrscht. Das Sprechen unterschiedlicher Sprachen bringt vielmehr

eine komplexe soziale Ordnung hervor, in der die Schüler in Form von Sprachspielen Nähe und Distanz zu regulieren versuchen. Um einen tieferen Einblick in die Logik dieser multilingualen Sprach(en)spiele zu gewinnen, haben wir in der zweiten Forschungsphase den Schülern im Gruppengespräch ein Problem zur Diskussion gestellt, das sie dazu herausfordern sollte, zu diesem von ihnen selbst als relevant erachteten Aspekt ihres multikulturellen Schulalltags Stellung zu beziehen.

In diesem Verfahrensschritt spiegelt sich auch die Logik der Methode wider: In der Interviewphase geht es darum, herauszufinden, was für die Schüler im Umkreis des Themas Interkultur Relevanz besitzt. In den Folgephasen geht es darum, dass die Schüler ihre Stoffe zurückerhalten, um sich mit diesen zunächst argumentativ und schließlich künstlerisch auseinanderzusetzen. Diese Vorgehensweise dient zwei Zwecken: Zum einen soll so sicher gestellt werden, dass die Themen keine Wissenschaftler-, sondern Schülerthemen sind. Zum anderen geht es darum, Daten zu produzieren, die in der Interpretation aufeinander beziehbar sind.

Den Schülern der drei Schulen wurde das folgende Problem zur Diskussion aufgegeben:

"Im Schulunterricht wird in Gruppen gearbeitet. Zwei Schüler unterhalten sich die ganze Zeit auf Italienisch. Wie findet ihr das? Wie verhaltet ihr euch?" (Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurde allen Schülergruppen exakt die gleiche Frage gestellt.)

Zunächst gehe ich genauer auf eine der beiden Gruppendiskussionen im Ricarda-Huch-Gymnasium ein, weil sich anhand dieses Gesprächsverlaufs das Spektrum der von den Schülern eingenommenen Positionen beispielhaft verdeutlichen lässt. Ausgehend von der Diskussion am RHG werden dann Aussagen aus den Diskussionen in der Gesamt- und Hauptschule in die Textinterpretation miteinbezogen.

Die Diskussion beginnt mit einer Position und ihrer sofortigen Negation. Bernd: "Stört mich nicht", Hoa: "Mich würde es schon stören". Dieses Satz-Gegensatz-Schema öffnet das Antwortfeld für polarisierende Positionen. Aber: Die Extrempositionen - 'In der Schule kann jeder immer und überall die Sprache sprechen, die er sprechen will' und 'In der Schule muss jeder immer und überall Deutsch sprechen' - werden von den Schülern nicht besetzt (- in den anderen Schulen im Übrigen auch nicht). Stattdessen versuchen die Schüler zwei ihrer Meinung nach legitime Ansprüche in ein Verhältnis zu setzen: das Recht auf Deutsch einerseits und das Recht darauf, in einer anderen Sprache zu sprechen.

Die Schüler beginnen nun damit, eine Reihe von Problemsituationen durchzuspielen. Wer kann, soll, muss mit wem, wann, wo, in welcher Sprache sprechen? Für die Zeit des Unterrichts im Klassenraum fordert Babette: "Rücksicht

nehmen und die Sprache sprechen, die jeder versteht": Deutsch. Für die Zeit der Pause wird dieser Anspruch indes nicht erhoben: Zwischen den Unterrichtseinheiten sollte Mustafa zufolge auch in anderen Sprachen gesprochen werden können.

Besonders sorgfältig wird die Situation diskutiert, in der sich ein Schüler, der kein Türkisch versteht, zu einer Gruppe von türkisch sprechenden Mitschülern gesellt. Kemal, Sohn türkischer Eltern, beschreibt das so: "... normalerweise ist das ja so, wenn jetzt so'n deutscher Kollege zu uns kommt, wir reden zuerst türkisch, aber, wenn jetzt 'n Deutscher zu uns kommt, dann fangen wir ja automatisch an Deutsch zu sprechen (1) eigentlich ((Schüler lachen))".

Kemal rahmt die Regel 'wenn ein deutscher Mitschüler zu uns kommt, dann fangen wir automatisch an Deutsch zu sprechen' mit den Worten "normalerweise" und "eigentlich". Bei aller Selbstverständlichkeit lässt der strikte Wenn-dann-Automatismus also auch Ausnahmen zu. Die von Kemal angedeutete Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird von den Schülern mit einem mitwissenden Lachen quittiert: Man kennt das Sprachenspiel und weiß, wie es zu spielen ist.

Bernd, ein Schüler ohne Migrationshintergrund, nimmt Kemals Situationsbeschreibung auf und bestätigt das Behauptete aus der Sicht des Hinzukommenden: "Also meistens ist das so, das merk ich, wenn ich zum Beispiel mit mehreren Türkischen an der Schule stehe und dann ... kommt man dazu, meistens reden se dann auch auf Deutsch".

Kemals Regelverständnis schallt hier von der anderen Seite wie ein seitenverkehrtes Echo zurück. Bernd wiederholt nicht nur die Wenn-dann-Kausalität. Mit dem doppelten "meistens" deutet er zudem - wie Kemal mit seinem "normalerweise" und "eigentlich" - auf die eingeschränkte praktische Geltung der von beiden geteilten Regel hin.

In diesem gemeinsamen Theorie- und Praxisverständnis drückt sich ein auf der wechselseitigen Anerkennung (bzw. Zuschreibung) von Unterschieden basierendes interkulturelles Verstehen aus: Ausgehend von unterschiedlichen Sprachkompetenzen konstruieren Kemal und Bernd 'Deutsches' und 'Türkisches'. Sie sind sich einig darin, dass sie anders sind. Kemal bestimmt sich in der Abgrenzung von einem Deutschen als Türke, der mit anderen türkisch sprechenden Türken eine Gruppe bildet, während sich Bernd in der Abgrenzung von den 'Türkischen' als allein dastehender Deutscher präsentiert, der die türkische Sprache weder sprechen noch verstehen kann. Dabei wird dieses relationale Anderssein von den Schülern nicht als Produkt, sondern als Voraussetzung der Kommunikation betrachtet. Beide versuchen aber zugleich, diese Differenz mit Formen des Verbundenseins zu überwölben. Einerseits durch das Schaffen einer Kontaktzone, die Raum für Rollenkomplementarität lässt: eine Schülergruppe

spricht türkisch und ein nicht türkisch sprechender Mitschüler kommt zu der Gruppe hinzu; andererseits durch Regelkonformität: aus a folgt (meistens) b. Und b bedeutet in diesem Fall, dass deutsch gesprochen wird. Wenn das Recht, türkisch zu sprechen, der Pflicht, deutsch zu sprechen, weichen muss, dann heißt dies, dass Deutsch für die Schüler der kleinste gemeinsame sprachliche Nenner ist. Auf diese Weise erfüllt die deutsche Sprache in der Schule eine wichtige Integrationsfunktion. Sie wirkt sprachlich bedingten Exklusions- und Segregationsprozessen entgegen und sie fördert - weil sie einforderbar ist - Inklusionsstrukturen. Zugespitzt formuliert könnte man von einem König-Midas-Effekt sprechen: Nicht in Deutsch geführte Gespräche, die von der deutschen Sprache berührt werden, verwandeln sich automatisch und augenblicklich in deutsche Gespräche.

Dass die kommunikative Praxis der Schüler nur bedingt diesem theoretischen Ideal folgt, deutet sich schon im Gebrauch der Worte "normalerweise", "eigentlich" und "meistens" an. Worauf diese Worte anspielen, stellt sich im weiteren Verlauf der Diskussion heraus. Es geht um die Fälle, in denen sich Mitschüler ihres Italienisch, Vietnamesisch oder Türkisch als Geheimsprache bedienen. Mit einer für andere nicht verstehbaren Sprache können Schüler nicht nur den Zusammenhalt der eigenen Gruppe stärken, sie können ihr Nicht-verstanden-Werden auch nutzen, um unter dem Deckmantel ihrer Sprache geheimbündlerisch über Außenstehende zu reden. Der Versuchung, über andere in einer ihnen nicht verständlichen Sprache zu reden oder gar zu lästern, können viele Schüler nachvollziehbarerweise nicht widerstehen. Und woher weiß man, ob ein Schüler seine italienische Bemerkung auf Nachfrage richtig oder falsch ins Deutsche übersetzt? Kemal versucht das Problem klein zu halten: "Wenn der Italiener jetzt italienisch spricht mit seinen Kollegen und dann kommt der Deutsche, und will das wissen, dann fragt der ja nach, und der Italiener wird wahrscheinlich nicht sagen ‚hier das geht dich nichts an‘. Hannah teilt den Optimismus ihres Mitschülers nicht: "Es kann aber auch sein, dass die Italiener oder die Personen gerade lästern." Wer eine Sprache spricht, die andere nicht verstehen, steht offensichtlich schnell unter einer Art Generalverdacht. Hierauf entgegnet Kemal: "Kann sein, aber dann würden sie sagen, wir reden über das Wetter". Es scheint, als ob hier beide aus eigener Erfahrung sprächen: sie aus der Erfahrung, ohnmächtiges Objekt lästender Mitschüler zu sein; er aus der Erfahrung, souveränes Subjekt des freien Übersetzens zu sein.

Sich in bzw. mit einer Sprachgruppe zu separieren, kann befreiend und zugleich bindungsfördernd wirken. Einerseits; andererseits kann eine Sprache, die andere nicht sprechen, buchstäblich zu einem Alleinstellungsmerkmal werden. In diesem Fall: Die Türken schließen sich in ihrem Türkisch ein und damit von der Kommunikation mit anderen aus.

In der Ludgerus-Hauptschule und der Frida-Levy-Gesamtschule wurden zum Thema Multilingualität im Kern die gleichen Argumente wie im Ricarda-Huch-Gymnasium vorgebracht. Im Unterricht, speziell im Rahmen einer Gruppenarbeit, deutsch zu sprechen, erschien den Schülern genauso unstrittig wie die Forderung, dass es außerhalb der Unterrichtssituation Möglichkeiten zum Sprechen anderer Sprachen geben sollte. "Also außerhalb der Gruppe können die machen, was sie wollen, aber in der Gruppe muss man ja zusammenarbeiten. Deshalb wäre das dann besser, wenn wir in einer Sprache sprechen, wo wir uns alle verständigen können" (Gül, LS). Auch, dass man Sprachen einsetzen kann, um sich im Beisein von Mitschülern über diese lustig zu machen, war den Schülern hier wie da sehr wohl bewusst. Bezüglich des letzten Punktes bietet Senthil (FLGS), ein dunkelhäutiger Schüler sri-lankanischer Herkunft, einen interessanten Perspektivenwechsel an, indem er die Täter als potentielle Opfer von Projektionen beschreibt. "Man versteht es nicht und deshalb macht man sich dann ein falsches Bild." Dass Senthil weiß, wovon er hier spricht, wird klarer durch den Vergleich seiner Aussage mit einer Situation, die er im narrativen Interview gleich mehrfach beschreibt: Oft, wenn er tamilisch mit Freunden aus Sri Lanka spricht, dann erfährt er unmittelbar, wie Mitschüler ihr Nichtverstehen der tamilischen Sprache mit Projektionen kompensieren. Wenn Verstehenslücken mit Fehlannahmen und Vorurteilen gefüllt werden, dann scheint es schnell dazu kommen zu können, dass sich in den Köpfen der Mitschüler ein falsches Bild festsetzt. Um dies zu vermeiden, fordert Senthil (nicht zuletzt auch von sich selbst), in der Schule immer die Sprache zu sprechen, die für die Mitschüler in Hörweite verstehbar ist.

Für den nicht seltenen Fall, dass diese Regel nicht eingehalten wird, führen die Schüler in der Gruppendiskussion die Kompetenz des Ignorierens ins Feld. Man tut so, als ob man von den fremden Sprachklängen gar nichts mitkriegen würde und spielt sich auf diese Weise aus der sozialen Situation heraus. In der Schulpause gelingt das eher mühelos - "ich ignoriere das dann meistens" (Sabine, FLGS) -, wenn man sich aber im Unterricht meldet "und, nachdem man was gesagt hat, dann getuschelt wird auf irgendeiner anderen Sprache, dann ist das schon unangenehm. Dann würde ich mich auch umdrehn und sagen: 'Kannst du mir das auch auf Deutsch sagen?'" (Sabine).

Zur Regelung des multilingualen Schulalltags ist feines Fingerspitzengefühl erforderlich. Ob Ignoranzkompetenz gezeigt oder zur ultima ratio 'sprich deutsch!' gegriffen wird, muss immer wieder von Neuem situativ entschieden werden. Im Rahmen ihres flexiblen Respondierens scheinen die Schüler dabei der Faustregel zu folgen, dass Schulhof- und Pausensituationen multilingualer sein dürfen als Unterrichtssituationen.

Die hier beschriebenen Sprachenspiele zeigen, dass zwei widerstreitende soziale Kräfte das Sprechverhalten der Schüler prägen. Die eine Kraft wirkt in Richtung Einheitsprache, die andere in Richtung Sprachenvielfalt. Wie das Recht auf die lingua franca Deutsch mit dem Recht auf das Reden in anderen Sprachen im Einzelfall ausbalanciert wird, hängt von der Definition der Situation (Unterricht - Pause), der Sprache (Türkisch - Vietnamesisch - Französisch) und gruppendynamischen Positionierungsprozessen ab (Deutsche - Türken).

Indem sich die Schüler in diesem Kräftefeld zu Anderen oder zu Gleichen (oder zu Anderen unter Gleichen (z.B. zu einem Türken innerhalb einer Schülergruppe) bzw. zu Gleichen unter Anderen (z.B. zu einer Gruppe von Türken unter Nichttürken bzw. Deutschen)) machen, konstituieren sie Interkultur. Teils kulturalisieren sie sich über ihr Türkisch- bzw. Deutsch-Reden zu Türken bzw. Deutschen, teils heben sie ihre Multilingualität in einer alle vereinigenden Monolingualität auf, teils betreiben sie über das Sprechen (bzw. das gezielte Nichtsprechen) einer bestimmten Sprache eine Art Image-Management, teils erkennen sie die Koexistenz mehrerer Sprachen als Faktum (und Faszinosum) ihres multikulturellen Zusammenlebens an.

Dass sich die Schüler in der Gruppendiskussion nicht starr auf eine dieser Positionen festlegen, sondern vielmehr versuchen, spielerisch mit ihnen umzugehen, ist bezeichnend für das polyperspektivische Denken der Schüler. Sie zeigen damit nicht nur Ambivalenztoleranz, sie kundschaften und testen mit ihrer Art des augenzwinkernden Argumentierens auch Aushandlungsspielräume aus. Ein ums andere Mal nutzen die Schüler dabei das für sie von Wissenschaftlern bereitgestellte Podium, um auf das ihrer Meinung nach unpassende Verhalten bestimmter Mitschüler anzuspielen: "Man sitzt in der Klasse, wartet auf den Lehrer und die reden dann auf irgendner Sprache, Griechisch zum Beispiel ((Mitschüler lachen))" (Sabine).

Diese Äußerung könnte man als methodisch evoziert bezeichnen; sie zeigt, dass die Gruppendiskussionsmethode als Katalysator für interkulturelle Kommunikation fungieren kann. Des Weiteren ist hier noch methodisch anzumerken, dass von der Gruppendiskussion nicht direkt auf die soziale Praxis des Schulalltags geschlossen werden kann. Ob die Schüler auch tatsächlich tun, was sie sagen, ist ungewiss. Darüber hinaus ist auch zu fragen, ob die Schüler in der Gruppendiskussion vor laufender Kamera nur das zu entäußern wagten, was sie angesichts der anwesenden Wissenschaftler und Pädagogen für sozial erwünscht erachteten. Dass der von unserem Forschungsprojekt ausgehende Impuls, den Schulalltag unter dem Vorzeichen kultureller Verschiedenheit zu sehen, den Schülern ein kulturalisierendes Argumentieren nahegelegt haben könnte, ist ebenfalls nicht von der Hand zu weisen. Gegen den begründeten Verdacht, dass meine Auslegungen auf Hinein- bzw. Nahegelegtem beruhen, sei hier geltend

gemacht, dass zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion bereits ein Vertrauensverhältnis zwischen den Wissenschaftlern und den freiwillig teilnehmenden Schülern aufgebaut war, dass die Schüler schrittweise an das Gefilmt-Werden gewöhnt wurden, dass die Political-Correctness-Filter und Selbstzensur-Schemata der Schüler durch die Eigendynamik der Diskussion zumindest partiell außer Kraft gesetzt wurden und dass seitens der Wissenschaftler weder suggestive Fragen gestellt noch Problembegriffe wie 'Integration', 'Ausländer' oder 'Migrationshintergrund' verwendet wurden.

Durch unsere Fragehaltung gegenüber den Schülern - "Was können wir von euch lernen?" - wollten wir weniger beeinflussend als vielmehr herausfordernd auf die Jugendlichen wirken. Die von uns aufgezeichneten Interviews, Gruppendiskussionen und Theaterszenen zeigen dann auch, dass die Schüler die Herausforderung zur diskursiven und künstlerischen Explikation ihres Interkultur-Wissens angenommen haben. Dass und wie sie ihren multilingualen Schulalltag zu regeln wissen, haben die Schüler nicht zuletzt auch in der Gruppendiskussion selbst gezeigt. Hier wird nicht nur über interkulturelle Kommunikation geredet, hier wird Interkultur konkret gelebt - was sich strukturell betrachtet aber im Grunde von selbst versteht: 'doing interculture' ist eine *conditio sine qua non* der multikulturellen Schule. In diesem Interkultur-Kontext gelingt es den Schülern, dem institutionell erzeugten Dauerzwang zum Kontakt mit kulturell anders Sozialisierten mit funktionierenden Mustern interkulturellen Verstehens zu begegnen.

## 5 Fall 2: Liebe

Bei der Auswertung der ersten 20 narrativen Interviews fiel uns das Thema Liebe als fehlend auf. Das irritierte, denn es darf es als sicher gelten, dass Liebe für Jugendliche zwischen 16 und 18 ein wichtiges Thema ist.

Was mit der Methode des (auf das individuelle Erleben des Erzählenden ausgerichteten) narrativen Interviews offensichtlich nicht gelang, das funktionierte umso besser, als wir die Themenlücke Liebe mit der Methode der (auf Deutungsmuster und Allgemeinwissen ausgerichteten) Gruppendiskussion zu schließen versuchten. Die Problemstellung, die von den Schülern diskutiert werden sollte, entnahmen wir einem deutsch-türkischen Internetchatforum. (Die Fokussierung auf das Verhältnis zwischen ‚Türken‘ und ‚Deutschen‘ ist im Übrigen nicht willkürlich geschehen. Sie ist eine Antwort darauf, dass in den meisten Ruhrgebietsschulen die türkischstämmigen Schüler die größte Minderheit darstellen.)

Der Internettext: „Ich bin eine Deutsche und mein Freund ein Türke, wir lieben uns sehr. Jetzt hat er mir berichtet, dass die Familie seiner Mutter gerne

hätte, dass er eine Türkin heiraten soll. Aber er möchte es nicht. So hat er mich vor zwei Tagen stehen lassen. Ich weiß nun nicht, wie ich damit umgehen soll. Ich komm mir so hilflos vor. Natürlich ist es wichtig, dass wir darüber reden. Aber ich hab nun Angst, dass es vorbei sein wird. Über eure Reaktionen würde ich mich sehr freuen. Liebe Grüße.“ Dieser Hilferuf löste in allen drei Schulen höchst intensive Diskussionen aus.

Im Folgenden rekonstruiere ich, mit welchen Denkmustern die Schüler auf das ihnen vorgegebene Dilemma reagierten. Dabei versuche ich zunächst, das weite Meinungsspektrum der Schüler in einem alle Sichtweisen umfassenden Schema zu systematisieren. Anschließend wende ich mich den von den Schülern diskutierten sozialen Wechselwirkungsformen interkulturellen Verstehens zu. In diesem Zusammenhang wird auch auf Unterschiede in der Art des Diskutierens einzugehen sein. Noch kurz zwei Sätze zur Auswahl des Diskussionsthemas: Das Thema steht nicht in einem direkten Zusammenhang mit dem multikulturellen Schulalltag der Schüler – und stellt insofern methodisch einen Fehlgriff dar. Indirekt aber stellte sich das Thema als ideale Projektionsfläche für das Interkulturwissen der Schüler heraus – womit es mir methodisch a posteriori wieder gerechtfertigt erscheint.

### *Independenz – Interdependenz – Dependenz*

Einem ersten Impuls folgend, zog ich für die Benennung der Pole, zwischen denen sich das Denken der Schüler bewegt, die Begriffe Selbstbestimmung und Fremdbestimmung heran. Weil mir ein nicht ethnozentristischer Umgang mit diesen Begriffen aber nicht möglich erschien – die hohe westliche Wertschätzung der Selbstbestimmung lässt auf der Gegenseite für die Fremdbestimmung nur Geringschätzung übrig -, habe ich von dieser Begriffswahl Abstand genommen. Ich verwende statt dessen die mir wertneutraler erscheinenden Begriffe Independenz, Interdependenz und Dependenz.

Mit Independenz (Unabhängigkeit) bezeichne ich die Haltung der Schüler, unabhängig von anderen selbstständig zu denken und zu handeln. In der Sprache des Feldes: „Ich möchte schon gerne meine eigene Entscheidung treffen und nicht die meiner Eltern“ (Fatma).

Mit Interdependenz (wechselseitige Ab- bzw. Anhängigkeit) bezeichne ich die Haltung der Schüler, derzufolge sich das Denken und Handeln eines Menschen nicht von der Einflussnahme anderer und dem Verbundensein mit anderen lösen lässt. In der Sprache des Feldes: „Ich würde dem Mädchen auf jeden Fall zu einer Aussprache mit dem Freund und den Eltern raten“ (Stephanie).

Mit Dependenz (Abhängigkeit) bezeichne ich die Haltung der Schüler, das Denken und Handeln eines Menschen als vollständig determiniert zu sehen. In der Sprache des Feldes: „Das hängt halt alles von den Eltern ab“ (Gül).

Vom Standpunkt der verstehenden Soziologie betrachtet bringt es nichts, nun alle Diskussionsbeiträge der Schüler diesen drei Kategorien zuzuordnen. Schließlich ist es ja nicht das Ziel der hermeneutischen Wissenssoziologie, das Besondere im Allgemeinen aufzulösen. Es geht ihr vielmehr darum, die Gestalt des Individuellen vor dem Hintergrund idealtypisch gemeinter Kategorien sichtbar zu machen. In diesem Sinne ist nun zu fragen, wie sich die Positionen der Schüler im Verhältnis zu den drei Allgemeinbegriffen Independenz, Interdependenz und Dependenz einzelfallspezifisch charakterisieren lassen.

### *Wer wem zu was rät*

Familie und/oder Freiheit - vor dem Hintergrund dieser Relation votiert die Mehrheit der nicht türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler dafür, zunächst miteinander zu reden (zu zweit wie auch mit der türkischen Familie), um dann die freie Entscheidung zu suchen. Von dem türkischen Jungen wird dabei ein klares Pro oder Contra bezüglich Freundin oder Familie erwartet. Wenn er sie wirklich liebt, so die Argumentation von Markus, Andreas und Jennifer, dann entscheidet er sich für sie und gegen die Familie. Für den Fall, dass sich der Junge nicht von seiner Familie frei machen kann, wird dem Mädchen zum Abbruch der Beziehung geraten. Die türkischen Eltern kommen in diesem Zusammenhang nicht über die Rolle der unverbindlichen Ratgeber hinaus. "Wenn die jetzt sagen: 'Ich finde, das is nich der Richtige für dich', dann würde ich sagen: 'Okay danke für den Rat'. Aber wenn die jetzt sagen würden: 'Ich verbiete dir mit der ...', dann würde ich sagen: 'Eh, geht's noch?'" (Jennifer).

Für die Schülerinnen und Schüler mit türkisch-türkischem Elternpaar steht hingegen eindeutig das Verhältnis des Jungen zu seiner Familie im Vordergrund. Hier wirkt die Familie wie ein Magnet, der mit gleichsam naturgesetzlicher Notwendigkeit alle Argumentationen an sich zieht. Bis auf eine Schülerin, die sich dem Gewicht der Familie mit vehementem Freiheitsstreben entgegenstemmt, gravitieren alle türkischstämmigen Schüler um den Argumentationskern, dass es ohne das Einverständnis der Familie nicht funktionieren kann. Gesetzt den Fall, die Eltern sind dagegen, so würde Gülcan "dem Mädchen eher raten, das zu beenden". In diesem Punkt führen die gegensätzlichen Grundhaltungen also zum gleichen Schluss: Schluss zu machen.

An den (methodisch durch die Dynamik der Gruppendiskussion herausgeforderten) Legitimationsstrategien der Schüler lässt sich ablesen, auf welche Wertbezüge sie ihre Positionierungen gründen.

Wenn nur die Liebe oder/und die Freiheit oder/und der Mensch als solcher zählt, dann spielt das Argument Familie nur eine untergeordnete Rolle. Gilt hingegen die Familie als höchster Wert, dann sind Liebe, Freiheit und das 'Mensch ist Mensch'-Argument sekundär.

Der Wert der Familie wird eindrucksvoll von Arzu beschrieben: "Wenn man heiratet, muss die Familie hinter einem stehen, weil sonst hat es überhaupt keinen Sinn. Die Familie ist so ein Rückgrat für jemanden, halt so ein Ort, wo man weiß, okay, dem kann ich jetzt vertrauen". Hier ist die Familie ein einstimmig denkender Kollektivakteur, der erstens stützend und mitbestimmend hinter den Familienmitgliedern steht, der zweitens in einer Rückgratfunktion die körperlich-geistige Mitte der dazugehörigen Personen ausfüllt und der drittens als ein Ort des Vertrauens gilt. Eindringlicher lässt sich das Eingenommen- und Umfangensein durch die Familie kaum darstellen.

Auf der anderen Seite beeindruckten die zur Haltung der Independenz neigenden Schüler, indem sie ihren Selbstbestimmungsanspruch sogar auf das möglicherweise aus der deutsch-türkischen Beziehung hervorgehende Kind übertragen. Hinsichtlich seiner Religionszugehörigkeit soll es, "wenn es alt genug ist und denken kann, selbst sich entscheiden. Da können die Eltern gar nichts sagen" (Fatma) - womit wir bei der Gretchenfrage wären: Wie haben es die Schüler mit der Religion?

Obwohl im Internettext von Religion gar nicht die Rede ist, wird sie in allen Diskussionen zum Thema gemacht; teils als Problem, teils als Lösung. Den türkischen Jungen als muslimisch und das deutsche Mädchen symmetrisch dazu als christlich hinzudenkend, sehen die nichttürkischstämmigen Schüler in der Religion entweder ein profanes Mittel zum sakralen Liebes-Zweck - "einer muss dann auf jeden Fall die Religion wechseln" (Maria) -, oder als überwindbares Hindernis - "ich find das einfach nur lächerlich, wenn so ne Beziehung jetzt nur wegen so nem Religionsaspekt total in die Brüche ging" (Samira).

Die türkischstämmigen Schüler haben es mit der Religion anders. Sie heben tendenziell das Nichtpassungsverhältnis zwischen Islam und Christentum hervor, oder votieren für eine Konversion des Mädchens zum Islam. Die Relevanz der Religion ist insgesamt aber nicht überzubewerten. Es ist auch weniger die Religion selbst als vielmehr der jeweilige Argumentationszusammenhang, der dem Thema Religion Bedeutung verleiht. Einerseits wird das Thema Religion von den Schülern gerne als Gegensatz von Kultur ins Spiel gebracht ( - ohne dass die Begriffe dabei genauer definiert würden). Andererseits ist es nie fern, wenn die Themen Familie und Nation im Diskursraum schweben. Man könnte hier gera-

dezu von einem wahlverwandtschaftlichen Verhältnis zwischen Familie, Nation und Religion sprechen. Zum weiteren Kreis dieser Verbindung gehören noch die Themen Region, Sprache und Community.

Wenn sich die Schüler in diesen Themenkreis hineinbewegen, dann löst dies mitunter kaum kontrollierbare Kettenreaktionen aus - und schneller als die Schüler denken ist aus der im Internettext erwähnten türkischen Familie ein integrationsunfähiges Kollektiv geworden. Idealtypisierend in die Form einer fiktiven Heiratsannonce gebracht: 'traditionsbewusste türkische Eltern, muslimisch, suchen für ihren Sohn ein türkisch sprechendes Mädchen muslimischen Glaubens aus ihrer Heimatregion Karadeniz, das im Sinne der dortigen Sitten und Gebräuche erzogen wurde und sich in das Leben der türkischen Community in Duisburg-Walsum eingliedern kann'.

### *Arten des Meinens*

Dass in den Diskussionen der Schüler derartige Klischee-Kristalle blitzartig zusammenschießen, ist nicht weiter erstaunlich. Die Nazi-Juden-Türken-etc.-Klischees sind fester Bestandteil eines gemeinsam geteilten Wissensvorrates, aus dem die hier in Deutschland lebenden Menschen den Stoff für ihre Alltagsgespräche nehmen. Erstaunlich ist nicht dass, sondern wie die Schüler mit diesem vorurteilsbehafteten Wissen kommunizieren. Die Art ihres Meinens ist nie generalisierend. Zur Verhinderung der Verallgemeinerung von Klischees setzen die Schüler Gegenbeispiele, Spezifizierungen, Witze, ironische Brechungen oder relativierende Formulierungen ein. Keiner lehnt sich mit seiner Äußerung allzu weit hinaus. Je besser man sich kennt, desto mehr kann man wagen, aber keiner will mit einer extremen Position allein dastehen. Man formuliert vor- und umsichtig, um in argumentativer Tuchfühlung mit den Mitschülern die Anschlussfähigkeit der eigenen Meinung sicherzustellen. Der kategorische Imperativ der Schüler-Schüler-Kommunikation könnte demnach lauten: Rede stets so, dass du auch nach deinem Reden immer noch Mitglied (d)einer Gruppe sein kannst.

Um dieses Dabei- und Drinsein kommunikativ herzustellen, wenden die Schüler der Ludgerus-Hauptschule andere Kommunikationsmittel an als die Schüler der anderen beiden Schulen. Das Diskussionsverhalten der Ludgeruschüler lässt sich als kollektivistisch bezeichnen. In allen Phasen der Gruppendiskussion tendieren die Schüler dazu, sich im Rahmen einer gemeinsamen Meinung zu bewegen. Das vom ersten Schüler Gesagte wird vom nächsten Schüler in der Regel bestätigt, wiederholt, detailliert oder fortgeführt. Auch Zustimmung anzeigende Berührungen und Unterstützung suchende Blicke tragen zur Gemeinschaftsvergewisserung bei. Zur Charakterisierung dieser sozialen Orientierung lässt sich der Begriff der mechanischen Solidarität zweckentfremden. Durkheim

bezeichnet hiermit ein auf der Gleichheit der Gruppenmitglieder basierendes Verbundenheitsgefühl. Bezogen auf die Schüler heißt dies: Die Zusammengehörigkeit der Gruppe speist sich in der Ludgerus-Schule aus dem Gefühl einer Gleichheit, die auf einem gemeinsamen Meinen beruht.

Das individualistische Diskussionsverhalten der Schüler von der Frida-Levy-Gesamtschule und des Ricarda-Huch-Gymnasiums kann demgegenüber als Beispiel für organische Solidarität gelten - mit diesem Begriff bezeichnet Durkheim ein auf der Verschiedenheit der Gruppenmitglieder basierendes Verbundenheitsgefühl. Übertragen auf das Diskussionsverhalten der Schüler: Hier erhält der Einzelne die Anerkennung der Gruppenmitglieder, wenn seine Meinung gerade nicht mit der Meinung eines anderen identisch ist. Deshalb achten die Schüler auch sehr stark darauf, das von ihnen Gesagte als ihre Meinung zu markieren; etwa mit Formulierungen wie "ich finde", "ich denke", "ich meine". Man redet auf die gleiche Weise und stellt sich mittels dieser Gemeinsamkeit in seiner Verschiedenheit dar. Die Kohäsion der Gruppe basiert hier auf der wechselseitigen Wertschätzung individuell verschiedener Meinungen. Die Heterogenität des Meinens bleibt dabei aber im Rahmen eines gemeinsam geteilten Werte- und Normenkanons. Extreme Positionen werden nicht bezogen (vgl. S. 192). Wohl wissend, wo die anderen stehen und wie sie reagieren werden, betreten die Schüler ein durch vorangegangene Gespräche und Erfahrungen schon weitgehend vorstrukturiertes multikulturelles Meinungsfeld. Sich hier individuell verorten und in der Diskussion mit den Mitschülern behaupten zu können, ist eine Aufgabe, die nur mit einem guten Gefühl für Balance zu managen ist. Wie weit kann ich gehen ohne von den anderen als Fascho oder Fundamentalist etikettiert zu werden? Könnte ich nicht auch ein Stück weit die Position anders Meinender einnehmen?

Das eigene Argumentieren an den antizipierten Meinungen der anderen ausrichtend, achten die Schüler sehr darauf, sich wechselseitig Spielraum zu geben; zum Beispiel so, dass man die eigene Meinung mit den Vorzeichen Vorläufigkeit und Veränderbarkeit versieht. Dogmatisch mit einer Meinung in den Diskurs zu preschen, ist für die Schüler keine Option. Nichts wird mit Absolutheit behauptet. Das würde nur Widerstände schaffen und die eigene Position zum Erstarren bringen. Stattdessen ist kommunikative Elastizität gefragt.

Wie sich die Schüler an den Orientierungen ihrer Mitschüler orientieren und wie sie sich dabei im Möglichkeitsraum des multikulturellen Meinungspools positionieren, zeigt das folgende Beispiel. Eine türkischstämmige, dezidiert familienorientiert denkende Schülerin (vgl. S. 200) beginnt ihr erstes Statement mit dem Satz: "Was ich dazu sagen will, ist ja eigentlich schon klar" (Arzu). Sie deutet damit darauf hin, dass nicht nur sie, sondern auch ihre Mitschüler schon wissen, welche Position sie im Fall des türkisch-deutschen Liebespaares nun

einnehmen wird. Erwartungsgemäß bekundet sie dann im nächsten Satz ihr Verständnis dafür, dass die Familie des türkischen Jungen keine Deutsche in ihrem Kreis haben will. Der deutschen Gegenseite kommt sie dabei mit einem vorausschauenden Konjunktiv entgegen: "Ich glaube, das wäre auch umgekehrt so". Am Ende rundet sie ihr Statement mir einer relativierenden "ich-finde"-Formulierung ab. Im weiteren Verlauf der Diskussion tastet sich Arzu dann aber in eine Haltung der Independenz hinein. Sich in die Perspektive des türkischen Jungen versetzend sagt sie: "Ich würde mich erstmal meinen Eltern gegenüberstellen; also ich würde wirklich mit denen rumdiskutieren". Dann wechselt sie allerdings sofort wieder vom Spielbein aufs Standbein zurück: "Aber ich würde auch so gucken, warum die das nicht wollen. Und, ich meine, weiß ich nicht, ich will meine Eltern auch nicht verletzen, weil, die sind mir wichtig" (Arzu).

### *Von Schülern interkulturelles Verstehen lernen?*

Im Rahmen ihres Vorverständnisens wissen die Schüler nur zu genau, wie weit man gehen kann, ohne sich selbst oder seine Mitschüler in Bedrängnis zu bringen. Wer "weiß, wo es den anderen weh tut" - so formuliert es die Schülerin Hannah im Interview -, und wer weiß, dass die anderen wissen, wo man selbst verletzbar ist, der entwickelt automatisch ein Gespür für die Grenzen des Sagbaren. In einem scheinen sich die Schüler jedenfalls einig zu sein: Bitte keinen Streit! Schließlich muss man sich morgen im Klassenraum wieder in die Augen schauen können. Ärger mit anders Denkenden vermeiden zu können, ist eine kommunikative Kompetenz, die in interkulturellen Kontaktzonen besonders zählt.

Kommunikationen, in denen Kulturen miteinander verglichen werden, ist nicht selten ein hohes Konfliktpotential immanent. Das lässt sich leicht erklären: Culture matters - vor allem die eigene. Will sagen: Keiner ist frei von Zugehörigkeit. Durch die mehr oder weniger starke Identifikation mit gruppenspezifischen Denk- und Lebensweisen und die mehr oder weniger starke Bindung an eine Nation, Religion, Sprache oder Geschichte ist keiner davor gefeit, im Kontext eines Vergleichs die eigene Kultur als die bessere bzw. die andere Kultur als die schlechtere darzustellen - wodurch sich die andere Seite möglicherweise zu einem entsprechenden Gegenschlag herausgefordert fühlt. Das setzt Kulturalisierungsspiralen in Gang, in die alles Mögliche mit hineingezogen werden kann: Hautfarbe, Einkommen, Kriminalität, Kleidung, Sport, Musik oder was auch immer. Im ungünstigsten Fall kann eine solche Konfrontation dazu führen, dass sich die Kulturkämpfer argumentativ so ineinander verkeilen, dass sie in ihren Stellungen erstarren und sich wechselseitig mit Parolen beschießen. Zum Beispiel so: „Solange ihr euch nicht an unsere Kultur anpasst, kann Integration nicht

gelingen!' – ‚Wir wollen uns ja anpassen, aber wie sollen wir uns integrieren, wenn ihr uns ausschließt?'

Frontstellungen und schweres Argumentationsgeschütz werden in den Gruppendiskussionen nicht aufgebaut. Die Schüler können über kulturelle Unterschiede kommunizieren, ohne sich dabei zu nahe zu treten. Allzu große Distanz und Ferne lassen sie andererseits aber auch nicht zu. Unüberbrückbare Gräben taten sich ebenfalls nirgendwo auf. Die Kunst ihrer Art der interkulturellen Kommunikation besteht darin, dass die Schüler Konflikte gar nicht erst entstehen lassen - und gleichwohl eine Position im multikulturellen Meinungsfeld einnehmen können; in der Ludgerusschule eher in mechanischer und in den beiden anderen Schulen eher in organischer Solidarität. Den Kern dieser kommunikativen Kompetenz bildet die vor-, nach- und umsichtige Orientierung an den Meinungsmöglichkeiten der Mitschüler. Diese Art sozialer Orientierung wird von zwei Zeitbezügen getragen: Aus der Vergangenheit bezieht sie das Vorverständnis und aus der Zukunft den Druck, dass man auch morgen wieder miteinander kommunizieren muss. Interkulturelles Verstehen steht hier weniger unter den Vorzeichen von Fremdheit als vielmehr unter den Vorzeichen von Vertrautheit. Es geht hier nicht um Fremde, die heute kommen und morgen bleiben (vgl. Simmel 1987), sondern um 'Kollegen' (wie die Schüler ihresgleichen oft nennen), die gestern schon da waren und mit denen man auch übermorgen noch im selben Klassenraum sitzt.

Dieser Orientierungsrahmen ist kennzeichnend für die Kommunikationssituation von Schülern, und deshalb ist der hier rekonstruierte Typus interkulturellen Verstehens nur bedingt verallgemeinerbar. Interkulturelle Kommunikationen - also Kommunikationen, in denen die Interagierenden wechselseitig von kultureller Andersheit ausgehen - finden eben nicht in einem sozialen Vakuum, sondern in einer von Institutionen geprägten geistigen Atmosphäre statt.

Der Kommunikationsstil der Schüler ist demnach nicht exklusiv als ein Produkt ihrer Selbstsozialisation zu verstehen. Die von Erwachsenen gesteuerten Sozialisationsprozesse in den Institutionen Familie, Kindergarten und Schule dürften beim Zustandekommen dieser Form interkulturellen Verstehens ebenfalls eine Rolle gespielt haben. Inwiefern das interkulturelle Verstehen der Schüler aufgrund seiner deliberativ-dialogischen Grundstruktur als typisch westlich bzw. als in westlichen und durch westliche Institutionen erzeugt gelten kann, bleibt hier dahingestellt.

Methodisch ist demgegenüber festzuhalten, dass die Anwendung der Regeln des Gruppendiskussionsverfahrens die Schüler zur Anwendung der Regeln ihrer interkulturellen Verstehens brachte. Im Reden über Interkultur demonstrierten sie selbst Interkultur, und zwar eine solche, die für moderne multikulturelle Gesellschaften einen Modellwert haben könnte. Die Frage, ob die Gesellschaft von

Schülern des Ruhrgebiets interkulturelles Verstehen lernen kann, ist insofern mit Ja zu beantworten.

Dass die Schüler auch anders miteinander umgehen können - insbesondere dann, wenn sie nicht von Wissenschaftlern, Künstlern und Pädagogen umstellt sind -, versteht sich von selbst. Dieser Wirklichkeitsbereich ist aber nicht Gegenstand des Forschungsprojekts. Hier geht es, wie eingangs schon gesagt, vor allem darum, Schülerinnen und Schüler als Experten für interkulturelles Verstehen ernst zu nehmen und sie zur dialogischen Explikation, kritischen Reflexion und künstlerischen Gestaltung ihrer Haltungen zum Neben-, Gegen-, Mit- und Ineinander von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft in unserer Gesellschaft anzuregen. Die Rekonstruktion der Perspektiven der Schüler und des sozialen Sinns der Handlungen, in denen sich Schüler auf ihresgleichen beziehen, erfolgt, um die Gesellschaft auf ihr eigenes Problemlösungspotential im Bereich des interkulturellen Verstehens hinzuweisen.

### *Improvisationen über Liebe*

Dasselbe Thema, das in der Interviewphase noch irrelevant erschien, ließ im Rahmen der Gruppendiskussionen tief gehende Blicke in das Meinungsgefüge der Schüler zu. Wie würden die Schüler nun mit dem Thema Liebe im Improvisationstheater umgehen?

Im Improvisationstheater gibt es kein 'Hätte', 'Könnte', 'Würde', sondern nur ein Hier und Jetzt und So. Und während Gruppendiskussionen vom *Gegeneinander* der Meinenden leben, so lebt das Improvisationstheater vom *Miteinander* der Spielenden. Dass den Schülern die Transformation vom Konjunktiv in den Indikativ und der Wechsel vom ‚inneren Nein‘ des Disputierenden zum ‚inneren Ja‘ des Improvisierenden nicht sonderlich schwer fiel, entsprach den Erwartungen. Jugendliche (und natürlich auch Kinder) bringen in das Stegreifspiel eine „geistige Beweglichkeit und Freiheit in Ausdruck und Bewegung“ (Riemann in Dörger/Nickel 2008:49) ein, über die Erwachsene in der Regel nicht bzw. nicht mehr verfügen. Jugendliche sind in ihrem Sozialverhalten noch nicht so eingefahren wie die meisten Erwachsene und experimentieren normalerweise gerne mit sozialen Rollen; auch deshalb, weil der Prozess der Identitätsbildung bei Jugendlichen noch ein prinzipiell offener ist. Darüber hinaus gestattet das Hineinschlüpfen in unvertraute Rollen eine Entpersönlichung des Spiels. Die Als-ob-Wirklichkeit des Theaters bricht mit den Selbstdarstellungszwängen der Alltagswelt. Der Sprung auf die Theaterbühne ermöglicht es, von sich Abstand zu nehmen und für die Dauer des Spiels ein anderer zu sein, ohne hierfür persönlich in der Verantwortung zu stehen.

Die Plastizität der Jugendlichen mit den Potentialen des Improvisationstheaters in Verbindung zu bringen, scheint mir aus soziologischer Sicht jedenfalls eine höchst produktive Paarung zu sein.

Gemeinsam mit der Theaterpädagogin Günfer Cölgecen bereiteten wir einige Zettel für Interkultur-Improvisationen am Ricarda-Huch-Gymnasium vor. Das Gruppendiskussionsthema leicht variierend schrieben wir auf einen dieser Zettel: "Liebesbeziehung zwischen einem Deutschen und einer Türkin".

Der deutschstämmige Schüler, der diesen Zettel per Zufall zog, suchte sich aus der Impro-Gruppe spontan eine türkischstämmige Mitschülerin als Spielpartnerin aus. Nach einer kurzen Vorbereitungszeit von etwa zwei Minuten spielten die beiden ihren Mitschülern dann die folgende Szene vor:

Ayse (sprich: Aische) und Friedrich gehen aufeinander zu und umarmen sich. Dann eröffnet Ayse ihrem Freund, dass sie ihren Eltern von ihm erzählt habe und dass es nun mit ihrer Beziehung nicht mehr weiter gehen könne. "Wir müssen Schluss machen. Ich kann doch keinen Freund haben, den meine Familie nicht akzeptiert". Friedrich: "Was ist dir denn wichtiger: deine Familie oder ich?" Ayse: "Das ist eine dumme Frage! Ich liebe dich und ich liebe meine Familie auch, und ich möchte nicht, dass sie mir keine Unterstützung geben, wenn ich mit dir zusammen lebe." Friedrich: "Was stört deine Familie denn?" Ayse: "Du bist Christ! Und ich bin Muslimin". (Während sie das Wort Muslimin ausspricht, dreht sie sich mit dem ganzen Körper von Friedrich weg.) Friedrich: "Sind die den so engstirnig, dass die nichts anders akzeptieren oder tolerieren?" Ayse: "Du musst zu meiner Religion übertreten und dann ...". Friedrich: "Scheiße". Ayse: "Liebst du mich oder nicht? Willst du es machen für mich oder nicht?" Friedrich: "Ja, okay. Was muss ich dafür tun?" Ayse: "Du musst mit in die Moschee kommen." Seinen linken Arm mit beiden Händen umfassend, führt sie ihn dann in Richtung einer imaginären Moschee von der Bühne ab.

Nachdem sich die beiden nach ihrer Improvisation wieder zu ihren Mitschülern gesetzt haben, fragt die Theaterpädagogin: "Habt ihr denn so was schon mal erlebt, in echt?" Zwei Schüler reagieren mit Kopfschütteln. Dann, nach drei Sekunden, sagt die Schülerin, die eben noch in der Rolle der Ayse war: "Tabu." Was hier mit Tabu gemeint ist, zeigt die sich hieran anschließende Diskussion. Übereinstimmend teilen drei Schülerinnen (albanisch-muslimischer, kroatisch-katholischer und türkisch-muslimischer Herkunft) mit, dass sie in ihren Familien dieses Thema nicht direkt ansprechen könnten. Was ihre Eltern über Liebesbeziehungen zwischen Christen und Muslimen denken, teilen sie ihnen nicht direkt, sondern indirekt mit, zum Beispiel, indem sie in abschreckender Weise auf die Sündenfälle in ihrer Community eingehen. Mit der eigenen Familie wird dieses Thema aber nicht in Berührung gebracht. Da es nicht erlaubt ist, das verbotene Thema anzurühren, ist es im Fall der Fälle für die Jugendlichen naheliegend, das

Uaussprechliche unausgesprochen zu lassen und ihre Liebesbeziehung heimlich zu führen.

Erschwerend kommt noch hinzu, dass in multikulturellen Gesellschaften viele Tabus nicht interkulturell geteilt werden – 'Friedrich' reagiert in der oben beschriebenen Diskussionssituation auf die Offenlegung des Tabus mit einem verwunderten "Echt?!". Teils sind die Tabus anderer gesellschaftlicher Gruppen schlicht unbekannt, teils werden sie in kulturkämpferischer Absicht bewusst gebrochen. Tabubrüche können andererseits auch in produktive Missverständnisse und Krisen führen: "denn sie nötigen zur Begründung eigener Verhaltensorientierungen und zur Reflexion selbstverständlicher Wertsetzungen wie auch zum Überdenken von Erwartungshaltungen gegenüber anderen" (Benthien/Gutjahr 2008:11).

Die Diskussion um die Tabuisierung interreligiöser Liebesbeziehungen bringt die Theaterpädagogin zu der Frage, ob die Schüler die Ayse-Friedrich-Szene nicht durch eine Ayse-Eltern-Szene ergänzen wollten. Die Schüler stimmen sofort zu und gehen ohne große Vorbereitung in die nächste Improvisation hinein. Die Spieler nehmen ihre Positionen ein: Die albanischstämmige Schülerin spielt den türkischen Vater, die kroatischstämmige Schülerin spielt die türkische Mutter und die Rolle der Ayse wird wie gehabt besetzt.

Mit eingezogenen Schultern gen Boden blickend, beginnt Ayse ihre Beichte: "Ane, Baba, ich hab euch was zu erzählen". "Erzähl!" erwidert der Vater autoritär - womit schon in der Eröffnung die Weichen für eine hierarchische Eltern-Kind-Kommunikation gestellt sind. Das (hier leicht gekürzt wiedergegebene) Gespräch verläuft dann so:

Ayse: "Also, da gibt es jemanden". Vater: "Ich hoffe einen Türken". Ayse: "Er ist alles andere als Türke". Vater: "Was dann?" Ayse: "Er ist Christ". Mutter, besorgt dem Vater zuflüsternd: "Wie sollen die Kinder aussehen? Gelb und blond." Vater, energisch: "So einer kommt mir nicht ins Haus". Ayse: "Aber wieso, wir lieben uns doch". Vater: "Er ist Christ, du bist Moslem ...". Ihrem Vater echauffiert ins Wort fallend: "Er ist Mensch". Mutter: "Davor hatte ich immer Angst. Ich habe immer gebetet, dass das nicht passiert". Vater zur Mutter: "Hättest du mal ein bisschen mehr gebetet." (...) Vater: Wir haben dir tausend Mal gesagt, dass du einen Moslem nehmen sollst, und keinen Deutschen". Ayse: "Nein, ich liebe ihn und ich setze mich dieses Mal durch; es ist mir ganz egal, was ihr denkt, oder?" In der Schlussphase des Gesprächs werden dann noch die Assimilationsforderungen an Friedrich Blaumann durchdekliniert. Der Vater fordert neben der Konversion zum Islam auch die Änderung des Familiennamens Blaumann ein - "oh mein Gott, Ayse Blaumann, Allah Allah" -, die Mutter will Friedrichs Eltern kennenlernen und Ayse verspricht eine traditionelle Hochzeit: "unsere Musik, unsere Sitten".

Beide Szenen zeigen eindrücklich, wie Schüler im Improvisationstheater ihr Interkulturwissen spielerisch entfalten können. Weil sie den Anspruch des Impro-Theaters, vorgegebene Rollen durchzuspielen, ernst nehmen, wird aus jeder Rolle ein Sinnkanal, durch den hindurch die Schüler ihr Interkulturwissen herausbringen müssen; schnell und situationsangemessen. Der Reaktionsdruck ist hoch, die Bedenkzeit gering und die Erwartungen der Mitspieler erzwingen ein rollenadäquates Ausdrucksspiel. Auch für eine Zensur der eigenen Gedanken ist kaum Zeit vorhanden. Wenn der Moment eine spontane Stellungnahme fordert, dann kann mehreres geschehen: man greift blitzartig auf bereitstehende Klischees zurück, man schöpft aus der Fülle des Bewusstseinsstroms, man probiert unfertige Gedanken und vage Ideen aus, man wechselt das Wissensregister und stellt neue Verbindungen her, man lässt sich von seiner Kreativität überraschen oder man vertraut sich einfach seinen situationssensiblen Intuitionen an. Das Improvisationstheater lädt darüber hinaus zu Übertreibungen, Verfremdungen, Pointen und Experimenten ein. Außerdem bietet es die Chance zum Spiel mit Tabus. Von all diesen Möglichkeiten machen die Schüler in den beiden Szenen reichlich Gebrauch. Sie thematisieren Tabus, sie spielen mit Klischees und lustvoll spitzen sie Problemsituationen ihres multikulturellen Alltags zu. Einige dieser Zuspitzungen bringen auf den Punkt, was sich in den Interviews und Diskussionen zwischen zahllosen Gedankenstrichen und Kommata im Vagen verlor, zum Beispiel das Entweder-oder-Problem:

"Das ist eine dumme Frage", sagt Ayse. Mit dieser Reaktion stellt sie den Entweder-oder-Charakter der Familie-oder-Freund-Frage von Friedrich bloß. Dieses Entweder-Oder ist die Rückseite des Sowohl-als-Auch, das für die Interkultur-Orientierung der Schüler von zentraler Bedeutung ist. Wenn es gelingt unterschiedliche Zugehörigkeiten auszubalancieren - zum Beispiel Teil einer türkischen Familie und Freundin eines Deutschen zu sein -, dann verläuft das soziale Leben der Schüler bis auf weiteres weitgehend störungsfrei. Kompliziert wird es, wenn sich das Sowohl-als-Auch zu einem Entweder-Oder zusammenzieht. Dann wird es eng, Konfrontationen drohen und das mühsam gemanagte Sozialgefüge läuft Gefahr in sich zusammenzubrechen. Die Impro-Szene 'Liebesbeziehung zwischen einer Türkin und einem Deutschen' spielt mit einer solchen Problemsituation. Sie zeigt pointiert, was passieren könnte, wenn der Blitz der Kulturalisierung in die Liebe eines deutsch-türkischen Paares fährt. Schlagartig lädt sich die soziale Atmosphäre mit unüberbrückbaren kulturellen Gegensätzen und Assimilationszwängen auf: "Du bist Christ! Und ich bin Muslimin". "Du musst zu meiner Religion übertreten."

Im Eltern-Kind-Gespräch wird das dichotomisierende Denken der ersten Szene mit neuen Entgegensetzungen fortgeführt. Ayses Gegensatzpaar heißt ‚Türke – Christ‘, das des Vaters ‚Moslem – Deutscher‘. Die Mutter wiederum

operiert mit den Differenzen ‚gelb - nicht gelb‘ und ‚blond - nicht blond‘. Dass die Schüler zwischen nationalstaatlicher und religiöser Zugehörigkeit zu unterscheiden wissen, hatten sie in den Interviews und Diskussionen immer wieder unter Beweis gestellt. Auch dürfte ihnen klar sein, dass türkische Väter nicht notwendigerweise Patriarchen und türkische Kinder nicht notwendigerweise dunkelhäutig und schwarzhäutig sind.

Vor schrägen Vergleichen schützt das offensichtlich nicht. Als Zufall lässt sich die Entgegensetzung Nation - Religion dabei jedoch nicht abtun. Schließlich wird Ayses schiefe Türke-Christ-Dichotomie nicht nur nicht korrigiert. Durch die Moslem-Deutscher-Dichotomie des Vaters erhält sie sogar noch eine spiegelverkehrte Bestätigung.

Das deutet nun meiner Meinung nach nicht auf einen grundsätzlichen Mangel an Differenzierungsvermögen hin, sondern darauf, dass sich die Bedeutungskreise Nation und Religion im Bewusstsein der Schüler so sehr durchdringen, dass in spontanen Stegreifformulierungen ein Unterscheiden dieser Kreise schwierig wird. Dieses Unterscheiden wird um so schwieriger, je höher die Anzahl der sich wechselseitig durchdringenden Bedeutungskreise ist. In Szene zwei bilden Nation (türkisch - deutsch), Religion (muslimisch - christlich) und Körper (Haut- und Haarfarbe) ein solches Bedeutungskreisclaster.

Die Durchdringung der Bedeutungskreise ist ein sekundenschnell entstandenes Gruppenimprovisationsprodukt. In ihm drückt sich nichts Individuelles, sondern eine gemeinsam geteilte Denkfigur der Schüler aus. Von einem Kreis aus in den nächsten greifend gibt man sich gegenseitig zu verstehen, in welchem Verständnis von Kultur man sich gemeinsam bewegt. Die Struktur des wahlverwandtschaftlichen Verhältnisses von Familie, Nation und Religion (und Sprache, Region, Tradition und Community), die schon bei der Interpretation der Gruppendiskussionen herausgearbeitet wurde (vgl. S. 17f), manifestiert sich hier ein zweites Mal. Der durch das Improvisationstheater erzeugte Handlungsdruck sorgt hier dafür, dass dieses wahlverwandtschaftliche Verhältnis sich wechselseitig durchdringender Bedeutungskreise in ungleich pointierterer Form zum Ausdruck kommt. Wie nahe sich die Bedeutungskreise Religion und Nation sind, wird auch durch das folgende Beispiel belegt: Als die Ayse-Friedrich-Szene eine Woche später das zweite Mal (von den gleichen Schülern) gespielt wurde, bringt Ayse an der Stelle, wo sie beim ersten Mal "Du bist Christ! Und ich bin Muslimin" sagte, die funktional äquivalenten Worte "Ich bin Türkin und du bist Deutscher" ein.

Das Impro-Theater ist eine Methode, die das Wissen und die Denkweisen der Spielenden ins Rotieren bringt. Den Realitätssinn zurückdrängend und den Möglichkeitssinn stärkend, regt das theatrale Improvisieren dazu an, mit den

Chancen, Grenzen und Ambivalenzen einer Rolle zu experimentieren - auf der Grundlage und im Rahmen dessen, was man wissen, denken und darstellen kann.

Zur Verdichtung und Vereindeutigung ihres Ausdrucks setzen die Schüler dabei nicht nur die Sprache, sondern auch ihren Körper ein. So zum Beispiel in der Sequenz, in der Ayse ihren Anspruch auf Independenz - "Nein, ich liebe ihn und ich setze mich dieses Mal durch; es ist mir ganz egal, was ihr denkt"- mit einem Interdependenz signalisierenden "oder?" unterläuft. Ayse paart dieses 'oder?' mit einer Abhängigkeit darstellenden Körpersprache (eingezogene Schultern, sorgenvolle Stirn, ängstlicher Blick). Die zwischen Independenz und Interdependenz schwankende Haltung der Schüler zeigte sich schon in den Gruppendiskussionen. Hier, im Improvisationstheater, gelingt den Schülern eine gleichsam idealtypenreife Inszenierung ihrer Orientierungsambivalenz.

Das Improvisationstheater suspendiert die Alltagswelt, bleibt dabei aber in ästhetischer Distanz auf diese bezogen, indem es Freiräume für den künstlerischen Umgang mit ihr schafft. Das Improvisationstheater antwortet auf die Alltagswelt mit einer Kunstwelt, die Raum für Typenbildungen, Experimente und das Spielen mit Extremen gibt. Die Schüler nutzen diese Chancen und tun damit genau das, was sie in den Gruppendiskussionen dezidiert vermieden haben.

Die Schüler fanden Gefallen an diesem interkulturellen 'boy meets girl'-Spiel. In den Folgestunden arbeiteten sie eine Reihe von Fortsetzungsmöglichkeiten aus.

- Variante 1: Die Eltern, Ayse und Friedrich kommen zusammen und handeln aus, dass Friedrich nicht die Religion wechseln muss und dass die potentiellen Enkelkinder später selbst über ihre Religionsangehörigkeit entscheiden sollen.
- Variante 2: Ayses Eltern beharren auf ihrer Konversionsforderung und Friedrichs Eltern drohen ihrem christlich erzogenen Sohn damit, dass er sie im Falle des Übertritts zum Islam verlieren würde. Als Problemlösung schlagen die Schüler vor, dass Ayse und Friedrich heimlich heiraten sollen. Vor vollendete Tatsachen gestellt billigen die Eltern dann den Ehebund.
- Variante 3: Die Eltern bleiben bei ihrem Nein und Ayse und Friedrich beschließen daraufhin den gemeinsamen Liebestod.
- Variante 4: Ayse wird zwangsverheiratet mit Mohammed, bleibt aber mit Friedrich in Form einer Affäre liiert.

Die Schüler favorisierten Variante 4. Die Idee zu dieser Problemlösung entstand aus dem Spiel heraus und wurde geradezu enthusiastisch aufgenommen - "cool", "ja". Alle anderen Varianten waren dadurch wie weggeblasen und die Rahmehandlung für das Interkulturspiel 'Liebesbeziehung zwischen einer Türkin und einem Deutschen' damit festgelegt. Und weil sie es so spielen wollten, spielten sie es so auch ihren Mitschülern vor.

Am 19.01.2009 wurden die Interkulturspiele der Impro-Gruppe schulintern vor etwa 40 Schülern im Ricarda-Huch-Gymnasium aufgeführt. Die Affären-Idee kam gut an. In der unmittelbar an die Aufführung anschließenden Diskussion äußerten sich einige Schüler aber auch kritisch gegenüber der dargebotenen Problemlösungsstrategie. Friedrich sei ein Waschlapfen, weil er keine Prinzipien habe; die Affäre wäre nur für den Moment eine Lösung und es wäre zudem nicht fair Mohammed zu betrügen; Ayse und Friedrich sollten entweder ihre Liebe aufgeben, oder aber gemeinsam abhauen; beide sollten Heiden werden oder sich von vornherein auf so eine Beziehung gar nicht erst einlassen.

Die kontrovers geführte Diskussion zeigte einmal mehr, wie facettenreich das Meinungsspektrum der Schüler in Sachen 'interkultureller Liebe' ist. In der Gegenrichtung zu diesem schillernden Meinungsbogen stellt sich gleichwohl die Frage, warum die Schüler so einhellig der Variante "Affäre" den Vorzug gaben. Die Problemlösung ist weder moralisch noch ist sie leicht zu realisieren. Und lange Laufzeiten sind Affären in der Regel auch nicht beschieden. Warum also dieses unmoralische Angebot?

Möglicherweise sind hier mehrere Motive zusammengekommen: Der Reiz des Verbotenen, der Spaß am Spiel mit Tabus, vielleicht auch die Herausforderung Szenen aus Filmen und Soaps nachzuspielen. Bedeutsamer als diese Motive scheint mir aber ein anderer Beweggrund zu sein: das Streben nach einem Leben in sozialen Bindungen. Nach der Analyse der Interviews, Gruppendiskussionen und Theaterimprovisationen neige ich der Auffassung zu, dass sich die Schüler trotz aller Selbstständigkeit in erster Linie als Teil sozialer Beziehungen erfahren.

Schüler sein heißt primär in Sozialem sein. Das Kulturelle ist so gesehen sekundär. Mit Deutsch, Türkisch und Französisch lassen sich multilinguale Sprachspiele spielen, die Religion können manche wechseln wie die Straßenbahn im öffentlichen Nahverkehr und die nationale Identität scheint oft nicht mehr als ein zu nichts verpflichtender Verweis auf ein vages Mentalitätsideal zu sein. Mit ihren sozialen Zugehörigkeiten gehen die Schüler ungleich verbindlicher um. Freundschafts-, Liebes- und Familienbeziehungen werden nicht aufs Spiel gesetzt. Es scheint, als ob die Exklusion aus der Peergroup, das Aufgeben der Liebesbeziehung und der Verlust der Familie wie Damoklesschwerter über den Köpfen der Schüler hängen. Das könnte erklären, warum die Schüler in der Affäre eine schlüssige Problemlösung sahen. First things first, und das heißt in diesem Fall: erst das Soziale, dann die Moral.

Der Vorrang des Sozialen zeigt sich in den narrativen Interviews und den Gruppendiskussionen genauso wie in den improvisierten Theaterszenen. Im Rahmen ihres sensiblen Aufeinanderbezogenseins werden Kulturthemen selten selbstzweckartig eingesetzt. Meistens fungieren sie als Mittel, um eine Positio-

nierung innerhalb der Peergroup vorzunehmen. In dieser Funktion ist Kultur eine lebensgeschichtlich mehr oder weniger naheliegende Ressource, mit der sich Schüler ihren Mitschülern gegenüber als kulturell gleich oder kulturell anders darstellen können. Die soziale Konstruktion von kultureller Heterogenität ist dabei immer eingebettet in ein homogenes Kommunikationsverhalten. Gerade in der wechselseitigen Anerkennung dieses Andersseins erkennen die Schüler eben auch an, dass sie ihrer sozialen Orientierung nach Gleiche unter Gleichen sind. In diesem Sinne sind sie gemeinsam gleich und anders. Und auf diese Weise kommen sie in ihrer interkulturellen Kommunikation auch auf einen "gemeinsamen Zweig". Mit dieser genialen Kontamination aus 'gemeinsamer Nenner' und 'grüner Zweig' hat Stefanie einen für die Kulturwissenschaften hoffentlich noch sehr fruchtbaren Begriff geprägt.

## Literatur

- Benthien, Claudia/Gutjahr, Ortrud (2008): Interkulturalität und Gender-Spezifität von Tabus. Zur Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Tabu. Interkulturalität und Gender*. München: 7-16.
- Dörger, Dagmar//Nickel, Hans-Wolfgang (2008): *Improvisationstheater. Das Publikum als Autor. Ein Überblick*. Uckerland.
- Kleist, Heinrich von (1978): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: derselbe: *Werke und Briefe in vier Bänden. Band 3*. Berlin/Weimar: 453-459.
- Kurt, Ronald (2009): *Indien und Europa. Ein kultur- und musiksoziologischer Versteheversuch*. Bielefeld.
- Kurt, Ronald (2008): Composition und Improvisation als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie. In: Kurt, Ronald und Klaus Näumann (2008) (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: 17-46.
- Kurt, Ronald und Klaus Näumann (2008) (Hrsg.): Einleitung: In: dies.: *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld.
- Kurt, Ronald (2004): *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Stuttgart.
- Langer, Susanne K. (1984): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt am Main.
- Matthes, Joachim (2000): Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften? In: Michael Bommers (Hrsg): *Transnationalismus im Kulturvergleich. IMIS-Beiträge*, Heft 15: 13-29.
- Matthes, Joachim (1999): Interkulturelle Kompetenz. Ein Konzept, sein Kontext und sein Potential. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. Heft 1. Berlin: 411-426.

- Simmel, Georg (1987): Der Fremde. In: ders.: *Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse*. Herausgegeben und eingeleitet von Michael Landmann. Frankfurt am Main: 63-70.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Konstanz.
- Spolin, Viola (1963): *Improvisation for the Theatre. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston.