

Tilburg University

## Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht

Kroon, S.; Vallen, T.

*Published in:*

Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen

*Publication date:*

1994

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*

Kroon, S., & Vallen, T. (1994). Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. In E. K. Haueis (Ed.), *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen* (pp. 79-100). (OBST, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie; No. 48). [s.n.].

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Sjaak Kroon und Ton Vallen

## Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht<sup>1</sup>

### 1. Einführung

1990 veröffentlichte der englische Verlag *Multilingual Matters* ein wichtiges Buch. Es handelt sich um David Corson's *Language Policy Across the Curriculum*. Dieses Buch ist deshalb so wichtig, weil es all diejenigen, die mit Schule und Unterricht beschäftigt sind, einen klaren Rahmen bietet zur Formulierung einer Sprachpolitik für die ganze Schule.

Eine Sprachpolitik für die gesamte Schule ist, in den Worten Corson's,

... a brief document compiled collaboratively by the staff of a school (and possibly by other members of the school community) and to which the staff give their assent and commitment. It identifies areas in the school's scope of operations and programme where language problems exist that need the commonly agreed upon approach that is offered by a policy. An LPAC (Language Policy Across the Curriculum; sk/tv) sets out what the school intends to do about these areas of concern. It provides staff with direction while allowing them discretion. An LPAC is a statement of action that includes provisions for follow-up, monitoring and revision of the policy itself in the light of changing circumstances. (Corson 1990, 2-3)

Die Vokabel *Language Across the Curriculum* ist natürlich nicht neu. In England wurde schon 1975, im sogenannten *Bullock Report*, darauf hingewiesen, daß Sprache nicht nur als Fach, sondern immer auch als Unterrichtssprache in

<sup>1</sup> Der Beitrag von Ton Vallen an diesem Aufsatz wurde geschrieben während eines Studienaufenthalts im Herbstsemester 1992 an der Abteilung für Niederländisch als Zweitsprache der Universität Löwen (Belgien). Dieses Fellowship wurde von der Tilburger und Löwener Universität und von der Niederländischen Organisation für Wissenschaftliche Forschung (NWO) ermöglicht.

den Sachfächern in der Schule gegenwärtig ist (Bullock 1975). Diese Feststellung führte, nicht nur in England, zu Vorschlägen und Versuchen zur Zusammenarbeit zwischen Sprachlehrern und Fachlehrern. Darin bekam die Thematik von Unterrichtssprache und Fachsprache und deren Funktion im Lehren und Lernen einen zentralen Stellenwert (vgl. z.B. in den Niederlanden Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1982). Man ist sich dabei schon dessen bewußt, daß Schulen nicht als sprachlich homogene Einrichtungen zu betrachten sind, aber das Interesse in diesem Zusammenhang gilt namentlich der autochthonen regionalen und sozialen Sprachdiversität, während die, auch in den späten siebziger Jahren, in England wie anderswo (vgl. Extra & Verhoeven 1992), schon unverkennbare, allochthone sprachliche Heterogenität als Folge von internationalen Migrationsbewegungen kaum berücksichtigt wurde.

Was Corsons Ansatz eine spezielle Wichtigkeit gibt, ist, daß er, an die *Language-Across-the-Curriculum*-Idee anknüpfend, diese in seinen Vorschlägen zur Formulierung einer Schulsprachpolitik prinzipiell mit dem multiethnischen, multikulturellen und multilingualen Charakter der Gesellschaft verbindet, wobei er namentlich der allochthonen sprachlichen Heterogenität Aufmerksamkeit widmet (vgl. auch Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1992). Eines der in einer Sprachpolitik anzusprechenden und auch von Corson explizit angesprochenen 'Probleme' betrifft die Art und Weise, wie man im Unterricht mit Mehrsprachigkeit umzugehen hat. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht hat immer (mindestens) zwei Seiten: man muß sich darüber Gedanken machen, welchen Stellenwert die Mehrheitssprache (als Unterrichtssprache und als Fach) in der Schule bekommt, und man muß sich zum Stellenwert der Minderheitssprache oder Minderheitssprachen, die in einer Schule vertreten sind, dieselbe Frage stellen.

Zu diesem Problem - oder besser Thema - werden wir, am Beispiel der Niederlande, im folgenden einige sprachdidaktische Überlegungen präsentieren. Leitmotiv dabei ist die Formel 'Mehrsprachigkeit ist gesund - Einsprachigkeit ist heilbar' (Kroon & Vallen 1993a). Wir hoffen, daß die LeserInnen, wenn nicht jetzt schon, dann sicher nach unseren Überlegungen damit einverstanden sind.

## 2. Mehrsprachigkeit und Unterricht (am Beispiel der Niederlande)

Aus aktuellen demographischen Daten zur Immigrationslage in den Niederlanden geht hervor, daß heutzutage mindestens 1,5 Millionen Einwohner dieses Landes allochthoner Herkunft sind.<sup>2</sup> Das sind etwa 10 Prozent der Gesamtbevölkerung von gut 15 Millionen, wobei noch bemerkt werden kann, daß trotz der in letzter Zeit von den Behörden durchgeführten strikteren Handhabung der Einwanderungsgesetze der allochthone Bevölkerungsteil der Niederlande durch Neueinwanderungen, Familienzusammenführungen und Geburten alljährlich noch um gut 50.000 Personen zunimmt (CALO 1992). Rezente Prognosen weisen aus, daß diese Zahl bis zum Jahre 2000 infolge einer Zunahme von anerkannten Asylanträgen, der Öffnung der europäischen Binnengrenzen und der Entwicklungen in Mittel- und Osteuropa und in anderen Regionen der Welt noch erheblich ansteigen wird. Es wird geschätzt, daß im Jahre 2000 etwa ein Drittel der Bevölkerung unter 35 in den Städten der westeuropäischen Industrieländer eine Immigrantenherkunft aufzuweisen haben wird (Widgeren 1975). Heute besteht zum Beispiel der Zustrom von Schülern in die ersten Grundschulklassen in Amsterdam, Rotterdam und Den Haag schon zu etwa 50 Prozent aus Kindern ethnischer Minderheiten. Viele west- und mitteleuropäische Großstädte kennen die gleichen oder sogar noch höhere Prozentsätze (vgl. zur Lage in Brüssel Kroon & Vallen 1989 und zur Lage in Berlin Kroon, Pagel & Vallen 1993). Trotz der Tatsache, daß die niederländischen Behörden keine aktive Immigrationspolitik führen, muß festgestellt werden, daß die Zahl der Einwanderer seit dreißig Jahren bedeutend größer ist als die Zahl der Auswanderer - 1991 war die Differenz sogar mehr als 61.000 Personen<sup>3</sup> - und daß die Mehrheit der Einwanderer sich bleibend niedergelassen hat bzw. niederlassen wird. Damit sind die Niederlande, wie die meisten anderen westeuropäischen Staaten, *de facto* zu einem permanenten Immigrationsland geworden.

2 'Allochthon' heißt in diesem Zusammenhang eine in den Niederlanden wohnende Person, die nicht Niederländer ist und/oder die nicht in den Niederlanden geboren ist oder von der ein oder beide Elternteil(e) nicht in den Niederlanden geboren ist/sind (inklusive also der zweiten Generation, das heißt der Personen, die in den Niederlanden geboren sind und von denen ein oder beide Elternteil(e) nicht in den Niederlanden geboren ist/sind).

3 Laut Aussage von J. Schoorl vom NIDI (*Nederlands Interuniversitair Demografisch Instituut*) in Den Haag in einer im November 1992 vom niederländischen Fernsehen ausgestrahlten NOVA-Sendung zum Thema Immigration.

Die ziemlich genauen Daten, die es zum Umfang und zu den Herkunftsländern der unterschiedlichen Gruppen von Allochthonen in den Niederlanden gibt, stehen im krassen Gegensatz zu den Daten, die zu den von diesen Menschen benutzten Sprachen zur Verfügung stehen. Anders als zum Beispiel in Immigrationsländern wie den Vereinigten Staaten, Australien oder Kanada, werden in den Niederlanden nämlich keine regelmäßigen Umfragen zur Sprachsituation von Immigranten gemacht (vgl. aber Broeder u.a. 1992). Was es in den Niederlanden wohl gibt, sind allgemeine Daten zur sprachlichen Situation in den Herkunftsländern und einige Detailuntersuchungen zu spezifischen Gruppen, woraus man ableiten kann, wie wir im folgenden für einige Gruppen zeigen werden, welche Sprachen von Allochthonen in den Niederlanden *möglicherweise* gesprochen werden könnten (vgl. dazu Broeder u.a. 1992, De Ruiter 1991, Extra & Verhoeven 1993).

Die größte Allochthonengruppe in den Niederlanden wird gebildet von gut 800.000 Immigranten aus den ehemaligen niederländischen Kolonien: Surinam, den Niederländischen Antillen und dem früheren Niederländisch-Ostindien (der heutigen Republik Indonesien, inklusive der molukkischen Inseln). Wenn es um Sprache geht, kann es sich, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und noch mal abgesehen von dem Niederländischen als offizieller (ehemaliger) Kolonialsprache, bei den Antillianern zum Beispiel um englische Kreolsprachen oder Papiamentu, bei den Molukkern um Molukisch-Malaysisch, Standard-Malaysisch oder Melaju Sini und bei den Surinamern um Sranan Tongo, Sarnami, Hindi, Urdu, Javanisch, Hakka oder Surinamisch-Niederländisch handeln. Die zweitgrößte Gruppe sind die gut 450.000 Arbeitsmigranten aus dem Mittelmeergebiet, vor allem Türken und Marokkaner und weiter Spanier, Portugiesen, Italiener, (ehemalige) Jugoslawen usw. Wenn es um die Sprachen dieser Gruppen geht, ist ebenfalls einiges mehr zu nennen als nur die Nationalsprachen der Herkunftsländer. Türken zum Beispiel können, einmal abgesehen von Türkisch, auch Kurdisch, Arabisch, Lasisch, Armenisch, Turoyo-Aramäisch, Farsi oder Griechisch sprechen, und Marokkaner können, abgesehen von Französisch oder Spanisch als ehemalige Kolonialsprachen, Sprecher des Arabischen sein (Marokkanisch-Arabisch oder Standard-Arabisch) oder Sprecher einer Berbersprache (Tasjelhit, Tarifit oder Tamazight). Auch in den anderen Herkunftsländern der Immigranten aus dem Mittelmeergebiet gibt es eine große Sprachdiversität. Als Beispiel kann Italien mit seinen neun autochthonen und neun allochthonen Minderheitssprachen genannt werden (Balboni 1984). Eine dritte Gruppe in den Niederlanden

sind die etwa 60.000 Chinesen, die unterschiedliche Sprachen wie Mandarin-Chinesisch, Kantonesisch, Wenzou oder Shanghaidialekte sprechen. Eine vierte Gruppe sind Flüchtlinge aus vielen Ländern, die ebenfalls die verschiedensten Sprachhintergründe aufweisen und über die in sprachlicher Hinsicht kaum etwas in Erfahrung gebracht worden ist. Und eine fünfte und letzte Gruppe sind Immigranten aus Ländern, die mit den Niederlanden auf etwa gleicher sozial-ökonomischer Ebene stehen, und deren sprachliche Diversität und Sprachgewohnheiten auch kaum erforscht worden sind.

All diese Sprachen und Sprachvarietäten, und noch viele mehr, finden ihren Weg in die niederländischen Schulen, und für Behörden wie Lehrer ist es sicher nicht leicht, adäquat auf die damit entstehende Sprachenvielfalt zu reagieren. Eines der Probleme in diesem Zusammenhang ist unseres Erachtens, daß für Behörden und Lehrer oft unklar bleibt, um welche Art von Sprachen es sich handelt und welchen Stellenwert diese Sprachen für ihre Sprecher haben. Für die Formulierung einer nationalen Sprachpolitik und einer Sprachpolitik für die Schule in bezug auf Mehrsprachigkeit sowie die Formulierung von wirksamen sprachdidaktischen Konzepten und Verfahren ist die Klärung von einigen zentralen Begriffen in dieser Hinsicht von größter Wichtigkeit. Es handelt sich dabei um Begriffe wie Erstsprache/Muttersprache, Minderheitssprache, Mehrheitssprache, Standardsprache, Nationalsprache, Zweitsprache, Fremdsprache usw. (vgl. Kroon & Sturm 1991).

Wir führen diese Begriffsklärung hier anhand eines Beispiels aus. Man stelle sich ein Kind aus Marokko vor, genauer ein Berberkind aus dem Rifgebirge im Norden des Landes. Seine in der primären Sozialisation erstgelernte Sprache, seine Muttersprache also, ist das Tarifit, wie gesagt eine der drei in Marokko gesprochenen Berbersprachen. Dieses Tarifit ist keine geschriebene Sprache, es ist nicht kodifiziert und standardisiert, es wird hauptsächlich als gesprochene Sprache benutzt und nicht in der Schule gelehrt. Da die drei marokkanischen Berbersprachen gegenseitig nicht verstanden werden, braucht der Tarifitsprecher eine andere Sprache zur Kommunikation außerhalb der eigenen Gruppe. Diese Sprache ist das Marokkanisch-Arabische, die allgemeine Umgangssprache in Marokko, die von den meisten arabischen Marokkanern als Erstsprache oder Muttersprache erworben wird - nicht aber von dem Berber aus unserem Beispiel; für ihn ist das Marokkanisch-Arabische seine zweite Sprache. Ebenso wie die Berbersprachen ist auch das Marokkanisch-Arabische primär eine nicht offiziell kodifizierte Sprache, die weder als Unterrichtssprache benutzt, noch als Fach unterrichtet wird. Die offizielle Standardsprache und Schriftsprache - und dabei Nationalsprache Marokkos -

ist das Moderne-Standard-Arabische, das dem Klassisch-Arabischen des Korans sehr ähnlich ist. Für den Sprachgebraucher in unserem Beispiel ist das Moderne-Standard-Arabische, wenn er es überhaupt beherrscht (das heißt darin alphabetisiert ist) seine dritte Sprache, eine Sprache, mit der er nur in offiziellen Bereichen konfrontiert wird. Wenn das Kind nach der Grundschule (die im Modernen-Standard-Arabischen abläuft) zur weiterführenden Schule oder Universität geht, wird es dort in vielen Fällen mit Französisch als Unterrichtssprache konfrontiert.

Wenn dieses Kind jetzt im Rahmen der Familienzusammenführung in die Niederlande immigriert, gibt es den Behörden und Lehrern dort, die sowohl die Wichtigkeit der Entwicklung der eigenen Sprache als auch die Wichtigkeit des Unterrichts im Niederländischen als Zweitsprache großschreiben, in sprachlicher und didaktischer Hinsicht eine harte Nuß zu knacken. Das Kind spricht Tarifit und Marokkanisch-Arabisch, es liest Modernes-Standard-Arabisch und es kommt in eine Schule, wo die niederländische Standardsprache als Unterrichtssprache benutzt und als Fach gelehrt wird. Die Benutzung der niederländischen Standardsprache als Unterrichtssprache und die Art und Weise, wie Niederländisch im Normalfall als Fach gelehrt wird, das heißt auf der Basis einer Muttersprachdidaktik, suggerieren, daß diese Sprache für alle Schüler Muttersprache ist. Das ist aber keineswegs der Fall: Wie den marokkanischen Schüler aus unserem Beispiel gibt es noch viele andere allochthone Kinder, die (oder deren Eltern) aus den unterschiedlichsten Herkunftsländern stammen, die verschiedensten Muttersprachen beherrschen und für die das Niederländische eine Zweitsprache ist<sup>4</sup>. Eine erste Hauptaufgabe in Sachen Sprache, die damit den Behörden und den Lehrern in einer mehrsprachigen Gesellschaft gestellt ist, ist die Gestaltung des Niederländischunterrichts als Zweitsprachenunterricht für die allochthonen Kinder, die das brauchen, und so lange sie das brauchen (und das kann sehr unterschiedlich sein). Eine Aufgabe, die damit sehr eng zusammenhängt, ist die Gestaltung des übrigen Unterrichts, in dem das Niederländische Unterrichtssprache ist, auf eine solche Art und Weise, daß sich das Beherrschen des Niederländischen nur als Zweitsprache bei den allochthonen Schülern auf ihre Leistungen im Fachunterricht nicht

<sup>4</sup> Das gilt übrigens auch für eine große Gruppe autochthoner niederländischer Schüler, die als Muttersprache nicht die niederländische Standardsprache sondern einen Dialekt des Niederländischen als erstgelernte Sprache haben. Genaue Angaben zum Umfang dieser Gruppe gibt es nicht. Schätzungsweise wird aber davon ausgegangen, daß ungefähr 50% der GrundschulKinder aus dialektsprechenden Familien stammen (vgl. Vallen 1992).

---

negativ auswirkt. Eine zweite wesentliche Aufgabe in diesem Zusammenhang ist die Gestaltung des Unterrichts in ethnischen Minderheitssprachen, erstens als Fach und zweitens, nicht weniger wichtig, als Unterrichtssprache oder Hilfssprache in einem zweisprachigen Modell. Bei der Gestaltung von Unterricht in Niederländisch als Zweitsprache (als Fach und Unterrichtssprache) und in den Sprachen ethnischer Minderheiten sollte schließlich prinzipiell eine interkulturelle Perspektive gewählt werden. Das heißt, daß Heterogenität und Variation in Sachen Ethnizität, Kultur und Sprache nicht als Problem sondern als positiver Ausgangspunkt des Unterrichts angesehen werden und daß auf dieser Basis bei den Schülern eine positive Haltung zum 'Anderen' und eine kritisch relativierenden Haltung zum 'Eigenen' als Grundlage für die Bekämpfung von Vorurteilen, Stereotypierung, Diskriminierung und Rassismus bewirkt wird.

Wenn wir bisher Behörden und Lehrer in einem Atemzug genannt haben, ist es jetzt an der Zeit, hier eine Differenzierung vorzunehmen. Die Behörden eines Staates, der die Tatsache seiner Multiethnizität, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit ernst nimmt, können nicht umhin, eine Minderheitenssprachpolitik zu formulieren und Maßnahmen zur Konkretisierung einer solchen Politik und Bedingungen zur Implementierung derselben zu schaffen. Für Lehrer in einer multiethnischen, multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft und Schule gilt, daß sie diejenigen sind, die imstande sein sollten, in der tagtäglichen Unterrichtspraxis, die von den Behörden formulierten theoretischen Positionen und Modelle in konkrete Didaktiken umzusetzen. Dazu braucht es einerseits eine strukturelle Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung zum Thema 'multiethnische Gesellschaft und Schule' (vgl. Kroon & Vallen 1991) und zweitens die Formulierung einer Sprachpolitik auf Schulebene (z.B. nach den Vorschlägen Corsons; vgl. Abschnitt 1).

Da es von der offiziellen niederländischen Politik in Sachen Schule und Minderheiten auf Makroebene mittlerweile auch auf deutsch ausführlich dokumentierte Übersichten gibt (vgl. z.B. Kroon & Vallen 1993a und b), werden wir uns damit hier nicht weiter befassen und uns in Abschnitt 3, als Beispiel für einen Aspekt von Sprachpolitik auf Schulebene, der Didaktik des Sprachunterrichts in mehrsprachigen Klassen widmen, wobei wir uns namentlich auf den Stellenwert und die Position der Sprachen ethnischer Minderheiten (kulturpolitischer Ansatz) und den Stellenwert und die Position des Zweitsprachenunterrichts (rückstandspolitischer Ansatz) konzentrieren. Wichtigstes



Ziel einer solchen Schulsprachpolitik ist letzten Endes die Verbesserung des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen und die Verbesserung der Unterrichtschancen aller Schüler (Litjens 1993).

### 3. Zur Didaktik des Sprachunterrichts in mehrsprachigen Klassen

#### 3.1. Theoretische Modelle

Gesellschaftliche und/oder individuelle Sprachdiversität hat selbstverständlich Situationen von Mehrsprachigkeit in der Schule zur Folge. Bei Mehrsprachigkeitssituationen in der Klasse gibt es im Prinzip zwei Möglichkeiten, darauf im Curriculum zu reagieren. Das heißt, daß hinsichtlich der Frage, in welcher Sprache Unterricht erteilt wird, theoretisch die Wahl zwischen zwei Entscheidungen getroffen werden kann (Vallen 1992). Anhand von Figur 1 möchten wir diese zwei Alternativen und die weiteren Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, näher betrachten.

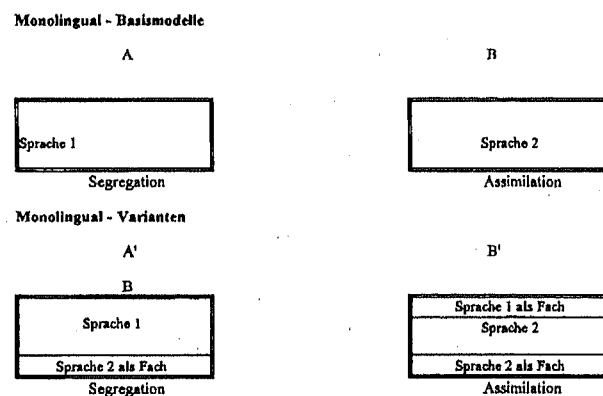
#### Einsprachige Erziehung

Man kann die Position einnehmen, daß im gesamten Curriculum nur eine Sprache verwendet wird. Aus der Tatsache der Mehrsprachigkeit wird dann *de facto* nichts gemacht: es ist die Rede von einer permanenten einsprachigen Vorgehensweise. Wenn diese Wahl getroffen wird, gibt es natürlich erneut zwei Möglichkeiten: das gesamte Curriculum vollzieht sich entweder in der ersten Sprache (der Minderheitssprache S1) oder in der zweiten Sprache (der Mehrheitssprache S2).

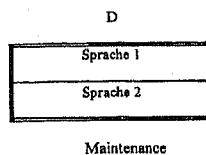
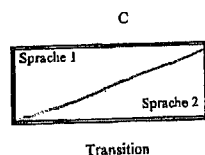
Im ersten Fall ist S1 sowohl Kommunikations- und Instruktionsmedium als auch Zielsprache im Unterricht, und nur Kinder, die diese Sprache als Muttersprache gelernt haben, nehmen am Unterricht teil. Dieses Erziehungsmodell kommt in den Niederlanden nur relativ selten vor. Es handelt sich in den meisten Fällen um ein Unterrichtsmodell für ausländische Kinder, deren Eltern sich aus Dienst- und Arbeitsverhältnissen in Diplomatie, Industrie oder Wissenschaft für eine befristete Zeit in den Niederlanden niedergelassen haben und die danach entweder wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren oder in ein anderes Land umziehen. Auf die ausgezeichneten, meistens nicht von den niederländischen Behörden finanzierten Einrichtungen für diese Kinder an internationalen, europäischen oder nationalen Schulen oder in *International*

*Streams* an anderen Schulen gehen wir im Hinblick auf die Zielsetzung dieses Beitrags nicht ein. Die bis jetzt einzige Ausnahme in den Niederlanden in diesem Bereich bezieht sich auf die Flüchtlinge aus der ehemaligen Republik Jugoslawien. Der Minister für Bildung und Erziehung hat neuerdings erlaubt, daß die betreffenden Kinder auf die gleiche Weise und in der gleichen Sprache Unterricht erhalten dürfen wie das demnächst nach der Rückkehr in ihr Heimatland hoffentlich der Fall sein wird. Auch innerhalb der ethnischen Minderheiten mit Daueraufenthalt in den Niederlanden gibt es manchmal Eltern, die dieses S1-Modell als das beste für ihre Kinder betrachten im Hinblick auf die (erwünschte) Rückkehr zum Herkunftsland. Außerhalb der Niederlande wird dieses, für ethnische Minderheiten in einer Situation von Dauerimmigration unserer Meinung nach sehr diskutables Modell, sogar dann und wann von seiten der Behörden unterstützt mit dem, meistens verdeckten, Motiv, die Integration von Einwandererkindern in die S2-Gemeinschaft zu erschweren oder sogar zu verhindern. Es ist aber für die schulischen und gesellschaftlichen Perspektiven dieser Kinder absolut notwendig, daß qualitativ guter Zweitsprachenunterricht stattfindet. Welche Perspektive man bei dieser Form von monolingualen Erstsprachenunterricht auch wählt, es ist immer so, daß dabei Immigrantenkinder durch Sprache von der einheimischen Sprachgemeinschaft getrennt werden. Deshalb wird dieses Modell oft als *Segregationsmodell* angedeutet (Modell A). Natürlich ist es möglich, daß innerhalb eines Segregationsmodells die zweite Sprache während ein paar Wochenstunden als Schulfach erteilt wird, zum Beispiel Niederländisch oder Deutsch als Fremdsprachenfach an japanischen Schulen in den Niederlanden bzw. Deutschland (Variante A').

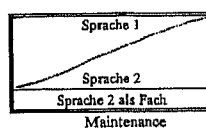
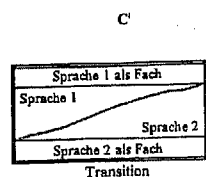
Figur 1: Sprachdidaktische Basismodelle und Varianten



## Bilingual - Basismodelle



## Bilingual - Varianten



Die zweite Möglichkeit ist, daß das gesamte Curriculum sich in der zweiten Sprache (S2) vollzieht. Die Mehrheitssprache wird dann für alle Schüler (auch die mit einer anderen Muttersprache) als Erstsprache unterrichtet (Zielsprache) und als Kommunikations- und Instruktionmittel verwendet. Weil im obligatorischen Curriculum kein Platz für S1 ist und die Kinder demzufolge in S2 untergetaucht werden, wird in diesem Fall von einem *Assimilations-* oder *Untertauchungsmodell* gesprochen (Modell B). Es ist nicht unbedingt immer so, daß in einem Assimilationsmodell überhaupt keine Maßnahmen getroffen werden für Kinder mit einer anderen Muttersprache. Man kann sie zum Beispiel in der Klasse nach vorne setzen und ihnen extra Aufmerksamkeit widmen und bei schwierigen Aktivitäten extra unterstützen. Auch in einem Assimilationsmodell ist es natürlich möglich, daß für Einwandererkinder S1, und manchmal auch S2 als Fach auf dem Stundenplan stehen, aber damit allein kann von zweisprachigem Unterricht noch nicht die Rede sein (Variante B').

Je nachdem, ob der Status der Minderheitssprache niedrig oder hoch ist, werden innerhalb des Assimilationsmodells *Submersions-* bzw. *Immersionsprogramme* unterschieden.

In einem *Submersionsprogramm* sind 'Minderheitenkinder' mit einer Muttersprache, die einen niedrigen Status hat, gezwungen, den Schulunterricht durch das Medium der (zum Teil fremden) Mehrheitssprache (die einen hohen Status hat) zu akzeptieren, in Klassen, wo auch Kinder *native speakers* der Unterrichtssprache sind, wo der Lehrer die Muttersprache der Minderheitenkinder nicht oder im besten Falle nur sehr wenig versteht und wo die Mehr-

heitssprache eine Bedrohung für die Minderheitssprache(n) darstellt (= eine subtraktive Sprachlernsituation). In den Niederlanden wie in der BRD werden beim (Sprach)unterricht für Kinder aus ethnischen Minderheitsgruppen in weitaus den meisten Fällen Submersionsprogramme praktiziert (in Bildungsbereichen mit verhältnismäßig geringen Konzentrationen von Kindern ethnischer Minderheiten ohnehin).

Bei *Immersion* handelt es sich um Programme, bei denen 'Mehrheitskinder' mit einer Muttersprache, die einen hohen Status hat, sich freiwillig entschließen, durch das Medium einer fremden Minoritätensprache unterrichtet zu werden, in Klassen ausschließlich mit Mehrheitskindern, wo die Unterrichtssprache für alle fremd ist, wo der Lehrer zweisprachig ist, so daß die Kinder Probleme mit ihm besprechen können und wo für ihre Muttersprache nicht Gefahr läuft, daß sie sich nicht entwickelt oder durch die Unterrichtssprache ersetzt wird (= eine additive Sprachlernsituation). Immersionsprogramme sind in bezug auf das Erlernen von Französisch als Zweitsprache durch Englischsprachige in Kanada mit großem Erfolg durchgeführt worden. Soweit uns bekannt, kommen beim Zweitsprachenunterricht in Europa Immersionsprogramme nicht vor.

Im letzten Jahrzehnt ist es in vielen europäischen Ländern immer deutlicher geworden, daß einsprachige Assimilationsprogramme in S2 für Schüler ethnischer Minderheiten nicht den Erfolg bringen, den man sich davon erhofft hat, weil die Leistungen dieser Schüler immer noch wesentlich schlechter sind als die der einheimischen Kinder aus vergleichbaren Sozialschichten und keineswegs mit ihren intellektuellen Kapazitäten übereinstimmen. In den Vereinigten Staaten war es schon vor dreißig Jahren klar, daß der *English only approach* zu wenig bringt. Auch die vielen Zahlen, die in den vergangenen Jahren von Wissenschaftlern und demoskopischen Instituten in dieser Hinsicht in Europa produziert worden sind, zeigen die relative Erfolglosigkeit einsprachiger Zweitsprachenprogramme. Ein paar Beispiele von Befunden aus den Niederlanden: Kinder aus ethnischen Minderheitsgruppen bleiben in der Grundschule und in den unterschiedlichen Schultypen des Sekundarbereichs öfter sitzen als ihre einheimischen Klassenkameraden, sie schneiden bei den nationalen Abschlußtests der Grundschule schlechter ab, sie sind überrepräsentiert an den Sonderschulen und im Sekundarbereich zum Beispiel überrepräsentiert an der Berufsschule und unterrepräsentiert am Gymnasium, sie werden im Sekundarbereich dreimal öfter in Schultypen mit einem niedrigeren durchschnittlichen Leistungsniveau überwiesen, ihr Schulversäumnis ist größer und fast die Hälfte der türkischen und marokkanischen Schüler und

ungefähr 25% der Surinamer und Antillianer verlassen den Sekundarunterricht ohne Abschlußexamen. Das Fazit dieser Feststellungen ist, daß im Unterricht von Chancengleichheit zwischen Schülern ethnischer Minderheiten und denen der einheimischen Mehrheit, trotz allmählicher Verbesserungen, noch lange nicht die Rede sein kann, und das trifft nicht nur für die Niederlande zu.

### Zweisprachige Erziehung

Kehren wir jetzt zurück zu unserem Ausgangsschema in Figur 1. Daraus geht hervor, daß man auch die Wahl treffen kann, sich in irgendeiner Weise auf die mehrsprachige Klassensituation einzulassen und dies im Curriculum zu konkretisieren. Sowohl S1 als auch S2 haben dann für den Unterricht eine Funktion. Bei dieser Wahl ergeben sich theoretisch erneut zwei Möglichkeiten.

Die erste ist, daß man S1 vorübergehend eine wichtige Rolle zuweist, um einen pädagogisch verantwortbaren Übergang von S1 zu S2 zu erleichtern. Minderheitssprachen werden dann in erster Linie als Mittel angesehen, um die Minderheitenschüler in das mittelschichtorientierte Schulsystem einzuführen, besonders hinsichtlich des Zweitspracherwerbs in den ersten Jahren der Grundschule. Die Rolle der S1 wird in den höheren Klassen immer kleiner und fällt im obligatorischen Programm schließlich ganz weg, weil die Zweitsprachenentwicklung die höchste Priorität hat (Modell C). S1 wird nicht als Schulfach im Rahmen des regulären Lehrplans für alle Kinder unterrichtet, sondern, wann immer es notwendig und möglich ist, für die Minderheitskinder als Instruktionsmittel benutzt. Wenn S1 als Fach erteilt wird, sind das meistens nur wenige Unterrichtsstunden, an denen nur von den Minderheitskindern teilgenommen wird. Auch ist es möglich, daß diese Schüler S2 außerdem als Fach erhalten (Variante C'). Dieses Modell wird ein *Übergangs- oder Transitionsmodell* genannt.

Systematisch und in organisierter Form kommt dieses Modell, für das es sprachlich homogene Gruppen in einer Schule geben muß, in den Niederlanden und, insofern wir wissen, auch in anderen europäischen Ländern nicht vor. Wohl gibt es in den Niederlanden ein paar Projekte, in denen dieses Modell recht erfolgreich praktiziert worden ist. Als wichtigste Ergebnisse dieser Projekte kann genannt werden: gleiche Ergebnisse der Schüler in S2; bessere Ergebnisse in S1; größere Zufriedenheit bei Schülern, Eltern und Lehrern; positivere Schülereinstellungen zum Sprachenlernen und Schule (vgl. Appel 1984, Teunissen 1986, Verhoeven 1987).

Die zweite Möglichkeit zur bilingualen Erziehung ist das sogenannte *Maintenance* oder *Language Shelter Modell*, was wohl am besten mit *Spracherhalts-* oder *Sprachenschutzmodell* übersetzt werden kann. In einem solchen zweisprachigen Modell nehmen die Kinder an einem Programm teil, in dem beide Sprachen, S1 und S2, vom Anfang bis zum Ende der Schulbildung als Schulfächer fungieren und als Kommunikations- und Instruktionsmedium eingesetzt werden. In welchem Maße das geschieht, kann von Fall zu Fall unterschiedlich sein; das Verhältnis kann *fifty-fifty* sein, aber auch anders (Modell D). Auch bei diesem Modell kann S2 außerdem noch als spezifisches Fach gegeben werden; S1 als Fach gibt es in diesem Modell sowieso (Variante D'). In den Niederlanden kommt dieses Modell in einem Experiment an der *Frans Hals* Schule in Den Haag vor. Die ersten Ergebnisse dieses Experiments sind positiv (vgl. Bergsma 1992).

Das Spracherhaltsmodell wird nicht nur häufig befürwortet von Minderheitsgruppen selbst, sondern auch von Linguisten und Psychologen, die Erhalt und Entwicklung der Erstsprache als Ziel an sich und als notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen S2-Erwerb betrachten. Dabei wird sehr oft auf die sogenannte Interdependenzhypothese von Jim Cummins verwiesen. Diese besagt, daß das Zweitsprachenniveau, das Immigranten erreichen können, in hohem Maße abhängig ist vom Niveau, das sie in der ersten Sprache besitzen. In bezug auf den Erwerb von spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten in einer neuen Sprache findet laut dieser Hypothese ein positiver Transfer von der einen nach der anderen Sprache statt. In dieser Form besagt diese Hypothese also einen Transfer von S1 nach S2, aber auch von S2 nach S1, es sei denn, daß die Konditionen für Angebot und Motivation negativ sind. Obwohl es sehr schwierig ist, die Validität dieser Hypothese empirisch zu untersuchen, gibt es in letzter Zeit erste Anzeichen dafür, daß sie möglicherweise unter bestimmten Bedingungen Realitätsgehalt besitzt (vgl. Verhoeven 1992). Außerdem sieht es immer mehr danach aus, daß in zweisprachigen Programmen mehr Erfolg auch im bezug auf die Zweitsprachenbeherrschung erzielt werden kann als mit monolingualen Programmen.

*Maintenance*-Programme gibt es schon seit Jahrzehnten in den Vereinigten Staaten (besonders für Hispanics in Kalifornien). Dort hat linguistische und pädagogische Forschung gezeigt, daß zweisprachiger Unterricht positive Effekte auf die Entwicklung von sowohl der ersten als auch der zweiten Sprache hat. Wie stark diese Effekte sind, ist nicht in allen Fällen deutlich. In dieser Hinsicht ist die Untersuchung von Willig (1985) wichtig, der 28 Langzeitversuche mit zweisprachigem Unterricht evaluiert hat (vgl. Tabelle 1). Aus

der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Evaluation geht hervor, daß es sich in den meisten Fällen um positive Effekte handelt. In vier Bereichen gibt es keine Effekte, aber wichtiger ist, daß kein einziges Mal negative Effekte auftreten.

*Tabelle 1: Effekte von 28 zweisprachigen Unterrichtsexperimenten in den USA (nach Willig 1985)*

Bereich	Effekt in S1	Effekte in S2
Sprechen	keine	keine
Hören	positiv	keine
Lesen	positiv	positiv
Schreiben	positiv	keine
Rechnen	positiv	positiv
Attitüde	positiv	positiv

Als allgemeine Schlußfolgerung aus unseren vorangegangenen Überlegungen kann festgestellt werden, daß irgendeine Form von zweisprachigem Unterricht im großen und ganzen bessere Ergebnisse für Schüler ethnischer Minderheiten zu bringen scheint als monolingualer Unterricht. Daß diese Feststellung für die Unterrichtspraxis keineswegs eine Lösung bringt, ist uns völlig klar. Wir sind der Meinung, daß über die Frage monolinguale vs. bilinguale Erziehung in der Politik, in der Wissenschaft und in der Unterrichtspraxis in den letzten zehn Jahren zwar heftig diskutiert worden ist, daß aber diese Diskussion noch zu wenig gebracht hat. Im Überblick stellt sich heraus, daß für die meisten Beteiligten viel klarer ist, was mit einsprachigem als was mit zweisprachigem Unterricht gemeint ist. Befürworter der ersten Möglichkeit treten immer für einen monolingualen Zweitspracherwerb ein (Assimilation im Sinne von Submersion), jedoch nie für monolingualen Erstspracherwerb. In bezug auf bilinguale Bildung wird eine klare Wahlmöglichkeit zwischen dem Übergangmodell und dem Spracherhaltsmodell nicht zur Genüge erkannt, und noch seltener wird eine begründete Entscheidung getroffen.

### 3.2. Didaktische Positionen

Die vorgestellten Modelle sind theoretischer Art. Sie bieten die Grundlage für bestimmte didaktische Herangehensweisen, die den konkreten Verhältnissen in einer mehrsprachigen Klasse angepaßt sind. Wir werden drei Positionen

---

hinsichtlich des Umgangs mit der Erstsprache (S1) der Kinder kurz erläutern: die Erstsprache nicht beachten, an die Erstsprache anschließen und die Erstsprache fördern.

### Nicht-Beachtung der S1

Nicht-Beachtung der S1 führt in allen Fällen zu einer Didaktik, die auf Assimilation durch Untertauchung in der S2 zielt. Dafür kann man sich aus zwei Gründen entscheiden. Wenn man der Meinung ist, daß die (in unserem Fall) nicht Standard-Niederländisch sprechenden Schüler eine mangelhafte Sprache sprechen und deswegen einen sprachlichen und kognitiven Rückstand haben (Defizitauffassung), ergibt sich daraus als logische Konsequenz, diese mangelhafte Sprache durch einen konsequenten Gebrauch von und Unterricht in S2 so schnell wie möglich durch S2 zu ersetzen. Auch bei erklärten Gegnern der Defizitauffassung kann man diese Position antreffen. Argument ist dann die Überzeugung, daß die als notwendig betrachtete Vergrößerung der S2-Beherrschung am besten und effektivsten geschehen kann, indem man Kindern mit einem anderen S1-Hintergrund konsequent in S2 entgegentritt. Die S1 wird in diesem Fall oft sehr geschätzt und für die außerschulische Kommunikation als adäquat befunden, aber im Unterricht wird sie als unerwünscht betrachtet.

Der erste Standpunkt kommt im Unterricht für Dialektsprecher wie für ethnische Minderheiten immer noch vor, obwohl in abnehmendem Maße. Der zweite Standpunkt ist in bezug auf beide Gruppen, aber namentlich in bezug auf Dialektsprecher, noch weit verbreitet.

### Anschluß an die S1

Auch bei dieser Herangehensweise steht im Zentrum, daß Kinder mit einer anderen Erstsprache als Standard-Niederländisch S2 so schnell wie möglich lernen müssen. Das ist das Hauptziel eines Sprachunterrichts, der die Kinder zur vollwertigen Teilnahme in der Mehrheitsgesellschaft führen will. Anhänger dieser Anschlußauffassung sind aber der Meinung, daß das Erlernen der S2 nur auf der Basis einer positiven Bewertung der S1 und unter Benutzung der Sprache und Sprachfertigkeiten, die das Kind von zu Hause zur Schule mitbringt, didaktisch vertretbar geschehen kann. Das Kind sollte sich am Ende seiner Schulkarriere zu einem zweisprachigen Sprachbenutzer entwickelt haben. Die Idee dabei ist, daß die S1 sich vor allem außerhalb der Schule ent-



wickelt (aber sicher nicht aus der Schule verbannt werden soll) und daß die S2-Entwicklung namentlich innerhalb der Schule stattfindet. Für den Unterricht bedeutet diese Position einen Übergang (*Transition*) zu S2 mit Benutzung von S1, wenn immer das notwendig, sinnvoll und möglich ist. Dieses Anschließen an S1 kann mehr oder weniger weitgehend sein: S1 kann als Unterrichtssprache oder Hilfssprache benutzt werden. Namentlich in bezug auf Kinder ethnischer Minderheiten wird diese didaktische Position (in beiden Varianten) von vielen als sinnvoll betrachtet. Die Benutzung von S1 als Hilfssprache sieht man auch regelmäßig in Klassen mit Kindern, die als S1 einen von der Standardsprache sehr abweichenden Dialekt haben. Die Basisphilosophie bei dieser Vorgehensweise ist das alte didaktische Prinzip, daß man beim Erlernen von neuen Sachen, an dasjenige, was beherrscht wird, anknüpfen sollte.

### Förderung von S1

Förderung von S1 heißt, daß S1 während der ganzen Schulzeit neben S2 als Fach im Studienplan vorkommt und gegebenenfalls auch in anderen Fächern als Unterrichtssprache oder Hilfssprache benutzt wird. Der Unterricht zielt in diesem Fall darauf, sowohl S1 wie auch S2 zu stimulieren und zu erhalten und die Fertigkeiten in beiden Sprachen zu vergrößern. Argumente dafür sind, daß die Anerkennung der sozial-kulturellen Identität und der in der primären Sozialisation erworbenen Sprachfertigkeiten des Kindes einen positiven Einfluß auf die Sprachlernmotivation und die allgemeine Lernmotivation des Kindes ausüben kann, und daß ein erfolgreicher S2-Erwerb Erhalt und Entwicklung von S1 als notwendige Voraussetzung hat. Für Kinder ethnischer Minderheiten wird diese Vorgehensweise weiter oft befürwortet mit dem Ziel, daß die Kontakte zwischen den Kindern und ihren Eltern, Großeltern und anderen Verwandten, und die Kontakte mit dem Herkunftsland in der Sprache dieses Landes erhalten bleiben.

Aus dem Vorangehenden wird deutlich sein, daß ein Sprachunterricht, in dem S1 der Schüler nicht beachtet wird, von uns für sowohl autochthone Dialektsprecher wie Kinder ethnischer Minderheiten ohne weiteres zurückgewiesen wird. Anschluß an S1 bietet unseres Erachtens gute Möglichkeiten für Sprecher von autochthonen Nichtstandardvarietäten, einerseits weil ihre S1 zum sprachlichen Kontinuum des Niederländischen gehört und weil sie in den meisten Fällen das Niederländische auch schon recht gut bis sehr gut beherrschen, andererseits weil ihre S1 (Dialekt) nicht kodifiziert ist. In der Stimulie-

zung von S1 sehen wir die beste Vorgehensweise für den Sprachunterricht mit Kindern ethnischer Minderheiten. Wir gründen unsere Position hierbei unter anderem auf Resultate empirischer Forschung, die zeigen, daß bei einer zweisprachigen Vorgehensweise Unterricht in S1 einen positiven Einfluß auf die Motivation haben kann, S2 zu lernen und daß die Resultate des S2-Unterrichts nicht negativ, und manchmal sogar positiv, davon beeinflußt werden.

#### 4. Zum Schluß

Eine Frage, die es jetzt noch zu beantworten gilt, betrifft die Machbarkeit der von uns geschilderten Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. Das heißt, daß man sich darüber explizite Gedanken macht, von welcher mehr allgemeinen Philosophie man sich in der Auseinandersetzung mit Multiethnizität, Multikulturalismus und Mehrsprachigkeit, auch im Unterricht, führen läßt.

Das Kontinuum der in diesem Zusammenhang möglichen Philosophien beinhaltet am einen Ende die unbedingte Assimilation und am anderen Ende den unbedingten Pluralismus. (Nebenbei sei hier bemerkt, daß das natürliche Gegenteil von vollständiger Assimilation nicht vollständiger Pluralismus ist, sondern vollständige Segregation, anders gesagt *Apartheid*.) Assimilation heißt, daß von Allochthonen erwartet wird, daß sie sich der empfangenden Gesellschaft in allem völlig anpassen und ihre eigene Identität, Sprache, Kultur, Gewohnheiten usw. aufgeben. Völlig assimiliert ist theoretisch nur derjenige, dem man nicht länger anhört, -sieht, -merkt, daß er mal 'anders' war. Assimilation, das aus freiem Willen, quasi automatische Aufgehen von Minderheiten in der Mehrheit, als Ergebnis einer (mehr oder weniger expliziten) Minderheitenpolitik erschien vielen Staaten lange Zeit als Idealbild, und auch wenn es mittlerweile viele Beispiele des Scheiterns dieser Idee gibt - wie ethnische Unruhen in multiethnische Staaten überall auf der Welt zeigen -, gibt es immer noch und immer wieder Stimmen, die die Assimilation als Lösung für alle Probleme betrachten. Pluralismus heißt, daß Menschen in einer Gesellschaft zusammenleben, ohne dafür ihre ethnische, kulturelle und sprachliche Eigenheit aufgeben zu müssen. In einer pluralistischen Gesellschaft haben alle Menschen das Recht, in einem selbst bestimmten Maße die eigene Kultur, Sprache, Gewohnheiten usw. beizubehalten. Daß es wirklich, das heißt vom Staat sanktionierte, pluralistische Gesellschaften kaum gibt, hängt vor allem damit zusammen, daß ein konsequent durchgeführter und

praktizierter Pluralismus mehr ist, als das soziale Gefüge eines Staates, in den Augen der Machthaber, also der Mehrheit, verkraften kann. Zu seiner Existenz braucht ein Staat mit anderen Worten ein bestimmtes Maß an Assimilation.

Die in den Niederlanden vorherrschende offizielle politische Reaktion auf die multikulturelle Gesellschaft befindet sich halbwegs zwischen Assimilation und Pluralismus und ist zu charakterisieren als Integration mit Erhaltung der eigenen Identität. Diese Position hat in ihrer konkreten Ausgestaltung manchmal Merkmale der Assimilation, manchmal aber auch des Pluralismus (vgl. Entzinger 1990).

Was das genau beinhaltet, läßt sich am besten an zwei Beispielen zeigen. Das niederländische Schlachtgesetz enthielt lange Zeit einige Paragraphen, die das rituelle Schächten von Tieren unmöglich machten. Ganz im Sinne einer assimilationistischen Politik bekam die Polizei denn auch strenge Anweisungen, dagegen vorzugehen. Mit der Zunahme der Zahl von moslimischen Einwohnern in den Niederlanden war dieses Gesetz aber nicht länger zu behaupten. Und es wurde geändert. Fortan war es unter bestimmten Bedingungen möglich, Schafe rituell schlachten zu lassen. Die Gesellschaft kann eine solche Änderung in Richtung Pluralismus ohne weiteres verkraften. Neben dem Schlachtgesetz gibt es in den Niederlanden auch ein Schulgesetz, das besagt, daß Kinder bis zum 16. Lebensjahr der Schulpflicht unterliegen. Nun ist es eine empirisch festgestellte Tatsache, daß in manchen meist traditionell moslimischen Immigrantenfamilien die Schulpflicht, namentlich im Falle der Mädchen, nicht ganz eingehalten wird. Aus unterschiedlichen Gründen - religiösen (gemischte Klassen) und materiellen (Hilfe im Haushalt) - halten die Eltern ihre älteren Töchter zu Hause. Wo aber das Schlachtgesetz geändert wurde, blieb das Schulgesetz wie es war. Die zuständigen Behörden und, wenn nötig, die Polizei sorgen dafür, daß die Schulpflicht durchgesetzt wird. Dieses Beispiel zeigt, wo für den Staat die Grenzen der Akzeptanz erreicht werden. Absoluter Pluralismus in Sachen Schulpflicht führt letzten Endes zur gesellschaftlichen Desintegration, weil dadurch potentiell eine ethnisch bestimmte Unterschicht zu entstehen droht.

Beide Entscheidungen, das Anpassen des Schlachtgesetzes und das Nicht-Anpassen des Schulgesetzes, bringen die allgemeine Zielsetzung der niederländischen Minderheitenpolitik - das Zustandekommen einer Gesellschaft, in der die in den Niederlanden verbleibenden Mitglieder von Minderheitsgruppen jede für sich und als Gruppe einen gleichwertigen Platz und volle Entfaltungsmöglichkeiten haben - nicht in Gefahr.

Was bedeutet diese, auch von uns befürwortete, Position von Integration mit Erhaltung der eigenen Identität für den Sprachunterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft? Anders formuliert: wieviel Pluralismus braucht ein mehrsprachiger Schüler und wieviel Assimilation kann er verkraften?

Aus unseren Überlegungen wird deutlich geworden sein, daß wir, wenn es um die Muttersprachen von ethnischen Minderheiten geht, der Meinung sind, daß diese im Unterricht einen deutlichen, anerkannten und in einer Schulsprachpolitik festgelegten Platz verdienen. Erstens als Fach unter Fächern. Konkret: Türkisch, Arabisch usw. als Muttersprache für türkische, marokkanische usw. Schüler. Dabei gilt, jedenfalls vorläufig, die Beschränkung, daß es sich hier um ein Fach handelt, das, wegen der zugrundeliegenden Erstsprachendidaktik, nicht von allen Schülern gewählt werden kann. Später muß es möglich sein (eine Auswahl der) Sprachen ethnischer Minderheiten auch als Wahlfach für andere Schüler zu ermöglichen.

Die zweite Möglichkeit ist, daß Sprachen ethnischer Minderheiten in einem zweisprachigen Modell als Unterrichtssprache benutzt werden. Auch wenn die Praxis in den meisten Fällen die des transitorischen Modells ist, möchten wir hier für mehr Versuche im Rahmen des *Maintenance*-Modells plädieren. Das heißt also, die Benutzung der Muttersprache als Unterrichtssprache während der ganzen Grundschule, und wo möglich in der weiterführenden Schule. Unsere Position in Sachen Minderheitssprachen im Unterricht ist also eine eher pluralistische. Die Schule sollte ein bestimmtes Maß an Mehrsprachigkeit verkraften und positiv aufgreifen können. Die wichtigsten Ziele sind hier kulturpolitischer und pädagogischer Art: Erhaltung der ethnischen Minderheitssprachen durch Sprachunterricht und Muttersprachenbeherrschung als Basis für (Zweit)Sprachenlernen.

Zum Thema des Zweitsprachenunterrichts möchten wir hier nur soviel bemerken, daß, solange die Sprache der Mehrheit für Kinder ethnischer Minderheiten nicht Muttersprache sondern Zweitsprache ist, sie auch als solche im Unterricht gelehrt werden sollte. Eine einsprachige Muttersprachdidaktik im Deutschunterricht für Zweitsprachenlerner kann einfach zu nichts anderem als Versagen der Schüler führen. Das macht, wie oben angedeutet, eine jahrelange internationale Praxis des einsprachigen assimilationistischen Unterrichts peinlich deutlich. Natürlich müssen Kinder ethnischer Minderheiten die Sprache der Mehrheit als notwendige Bedingung zur gesellschaftlichen Partizipation und Integration lernen. Aber das sollte nicht zu jedem Preis geschehen. Daß übrigens zur gesellschaftlichen Partizipation mehr nötig ist als Zweitsprachenbeherrschung, daß mit anderen Worten Zweitsprachenbeherrschung wohl

eine notwendige aber keineswegs eine hinreichende Bedingung in diesem Sinne ist, zeigen die immer wieder überall in Europa auftretenden Äußerungen von Ausländerfeindlichkeit, Ausländerhaß und brutalem Rassismus - die alleinige Beherrschung der Sprache der Mehrheit bietet ungenügenden Schutz vor Angriffen eben dieser Mehrheit.

Neben Muttersprachunterricht und Zweitsprachenunterricht ist der dritte Pfeiler, der in der Gestaltung von Sprachunterricht in einer multilingualen Gesellschaft eine Rolle spielen sollte, das Prinzip des interkulturellen Unterrichts. Interkultureller Sprachunterricht sollte einen Beitrag liefern zur Bekämpfung des Lingo-zentrismus oder Linguizismus (Skutnabb-Kangas 1988). Lingo-zentrismus heißt, die eigene Sprache und Sprachgewohnheiten als überlegen betrachten, wobei diese Gefühle der Überlegenheit und Geringschätzung oft, bewußt oder unbewußt, auch auf die Sprecher dieser Sprache übertragen werden. Dieses interkulturelle Prinzip sollte übrigens nicht nur in expliziten, so geplanten Stunden interkultureller Sprachbetrachtung für alle Schüler, autochthone und allochthone, realisiert werden, sondern auch im Muttersprachunterricht, im Zweitsprachenunterricht und in anderen Schulfächern. Interkultureller Unterricht kann so einen Beitrag liefern nicht nur zur Integration mit Erhaltung der eigenen Identität von ethnischen Minderheiten, sondern auch zu mehr Verständnis (um mal ein Understatement zu benutzen) von Seiten der Mehrheit. Und das ist wohl etwas, das wir im Moment am meisten brauchen.

#### Literaturverzeichnis:

- Aalsvoort, M. van der/Leeuw, B. van der (1982): *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede (SLO)
- Aalsvoort, M. van der/Leeuw, B. van der (1992): *Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede (SLO/VALO-M/NTU)
- Appel, R. (1984): *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second language acquisition*. Dordrecht (Foris Publications)
- Balboni, P. E. (1984): The teaching of Mother-tongues other than Italian in Italy. In: Peer, W. van/Verhagen, A. (Hrsg.): *Forces in European Mother Tongue Education*. Tilburg (Tilburg University), S. 165-180
- Bergsma, A. (1992): Tweetalig onderwijs. Succes met experiment op Haagse school. In: *Samenwijs 4, 13*, S. 148-150
- Broeder, P./Extra, G./Habraken, M./Hout, R. van/Keurentjes, H. (1992): *Taalgebruik als indicator van etniciteit*. Den Bosch (GOAC)

- Bullock, A. (1975): *A Language for Life. Report of the Committee of Inquiry, appointed by the Secretary of State for Education and Science*. London (HMSO)
- CALO (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs) (1992): *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Zoetermeer (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen)
- Corson, D. (1990): *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon (Multilingual Matters)
- Entzinger, H. (1990): Overheidsbeleid. In: Entzinger, H./Stijnen, P. (Red.): *Etnische minderheden in Nederland*. Meppel/Amsterdam/Heerlen (Boom/Open Universiteit), S. 244-264
- Extra, G./Verhoeven, L. (Hrsg.) (1992): *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon (Multilingual Matters)
- Extra, G./Verhoeven, L. (Hrsg.) (1993): *Ethnic Community Languages in The Netherlands*. Amsterdam (Swets & Zeitlinger); erscheint demnächst
- Kroon, S./Sturm, J. (1991): Language in the Curriculum: Reflections on the Concept of Mother Tongue Education. In: Haueis, E./Herrlitz, W. (Hrsg.): *Comparative Studies in European Standard Language Teaching. Methodological Problems of an Interpretative Approach*. Enschede (SLO), S. 107-128 (= Studies in Mother Tongue Education 5)
- Kroon, S./Vallen, T. (1989): Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal. In: Kroon, S./Vallen, T. (Red.): *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag (Stichting Bibliographia Neerlandica), S. 13-24 (= Nederlandse Taalunie Voorzeten 22)
- Kroon, S./Vallen, T. (1991): Monolinguale Lehrer in multilingualen Klassen. In: Gogolin, I. u.a. (Hrsg.): *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster/New York (Waxmann), S. 125-149
- Kroon, S./Vallen, T. (1993a): Mehrsprachigkeit ist gesund - Einsprachigkeit ist heilbar. Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. Bremen (WIS); erscheint demnächst
- Kroon, S./Vallen, T. (1993b): Mehrsprachigkeit, Bildungspolitik und interkultureller Unterricht in den Niederlanden. Wien (DRAVA); erscheint demnächst
- Kroon, S./Pagel, D./Vallen, T. (Hrsg.) (1993): *Multiethnische Gesellschaft und Schule in Berlin*. Münster/New York (Waxmann)
- Litjens, P. (1993): Contouren van een taalbeleid op de basisschool. In: *Spiegel 11, 1*; erscheint demnächst
- Ruiter, J. J. de (Red.) (1991): *Talen in Nederland: een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen (Wolters-Noordhoff)
- Skutnabb-Kangas, T. (1988): Multilingualism and the education of minority children. In: Skutnabb-Kangas, T./Cummins, J. (Hrsg.): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon (Multilingual Matters), S. 9-44
- Teunissen, F. (1986): *Eén school, twee talen*. Utrecht (Rijksuniversiteit Utrecht)

- Vallen, T. (1992): Taalvariatie. In: Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek: *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen (Wolters-Noordhoff), S. 121-159
- Verhoeven, L. (1987): *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht (Foris Publications)
- Verhoeven, L. (1992): *Interdependencies in first and second language acquisition: Cummins' hypothesis revisited*. Vortrag International Conference on Maintenance and Loss of Minority Languages, Noordwijkerhout, Nederlande, 1.-4. September 1992
- Widgeren, J. (1975): *Migration to Western Europe. The social situation of migrant workers and their families*. UN/SOA/SEM/60/WP2
- Willig, A. (1985): A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. In: *Review of Educational Research* 55, S. 269-317 .