

Tilburg University

Planung mehrkultureller Erziehung

Belke, G.; Chrysakopoulos, C.; Kroon, S.; Luchtenberg, S.; Oomen-Welke, I.; Pommerin, G.; Reich, H.H.

Published in:
Diskussion Deutsch

Publication date:
1986

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

Citation for published version (APA):

Belke, G., Chrysakopoulos, C., Kroon, S., Luchtenberg, S., Oomen-Welke, I., Pommerin, G., & Reich, H. H. (1986). Planung mehrkultureller Erziehung. *Diskussion Deutsch*, 17(90), 424-438.

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.

Schlußfolgerungen

Gerlind Belke, Christos Chrysakopoulos, Sjaak Kroon, Sigrid Luchtenberg, Ingelore Oomen-Welke, Gabriele Pommerin, Hans H. Reich

Planung mehrkultureller Erziehung

Die Arbeitsgemeinschaft „Planung mehrkultureller Erziehung“ beim 11. Fremdsprachendidaktikerkongreß in Ludwigsburg vom 7.-9. Oktober 1985 hat als Ergebnis der Diskussionen die folgende Stellungnahme entworfen. Sie ist aufzufassen als ein Programm der mehrkulturellen Erziehung, zunächst noch ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder allseitige Ausgewogenheit. Vielmehr orientiert sie sich an den in Ludwigsburg diskutierten Problemen und stellt in dieser Fassung Verbindungen zwischen ihnen her. Der Begriff ‚mehrkulturelle Erziehung‘ wurde als neutralerer Arbeitsbegriff gewählt, weil wir denken, daß die Abgrenzungen zwischen ‚bi-, multi-, interkulturell‘ spätere Differenzierungen eines in der Basis gemeinsamen Anliegens spezifizieren. Solche Spezifizierungen werden in den vorangegangenen Einzelbeiträgen schon deutlich. Es soll spürbar bleiben, daß ein Zusammenhang zwischen den Diskussionen und den Referaten zur mehrkulturellen Erziehung besteht. Für die Konkretisierung der Forderungen in dieser Stellungnahme wird dementsprechend auf die vorangegangenen Artikel verwiesen. Es ist uns klar, daß unsere Vorschläge, auch wenn sie in Ansätzen schon mancherorts realisiert werden, insgesamt utopisch sind. Wir würden sie gern in den Bereich realer Utopien gerückt sehen.

Am 11.11.1981 faßt das deutsche Bundeskabinett folgenden Beschluß zur Ausländerpolitik: „Es besteht Einigkeit im Kabinett, daß die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland ist und auch nicht werden soll.“

Im Sinne dieser Maxime ist es nur konsequent, wenn die Majorität die Minoritäten als Randgruppen betrachtet, deren Probleme einzeln und für sich zu lösen seien. Entsprechend verhält sich immer noch die Mehrheit der deutschen Bevölkerung.

Wir stellen dagegen fest:

Die Bundesrepublik Deutschland ist de facto längst ein multiethnisches Land geworden, in dem im Jahre 1985 nach Angaben des Bundesministeriums für Arbeit 4,36 Millionen Ausländer lebten und arbeiteten:

1,95 Millionen Männer
1,39 Millionen Frauen
1,02 Millionen Kinder.

Einzelne nationale Gruppen waren mit folgenden Anteilen vertreten:

Türken	1 400 414 Personen,	entspricht	32,1% der Ausländer
Jugoslawen	592 380		13,6%
Italiener	533 800		12,2%
Griechen	281 330		6,4%
Spanier	153 805		3,5%

(Zahlen aus „Mitteilungen“ der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen. Bonn, März 1986)

Staaten wie Schweden oder die Niederlande haben aus ähnlichen Verhältnissen die Konsequenz gezogen, sich als Einwanderungsland zu begreifen und die Einwanderer rechtlich als Bürger zu behandeln. (Vgl. hierzu den Beitrag von S. Kroon in diesem Heft.)

Auch in der Bundesrepublik Deutschland müssen die Probleme, die durch das Zusammenleben von Menschen verschiedener nationaler Herkunft entstehen, als Probleme der gesamten Gesellschaft begriffen werden, nicht als die einzelner Randgruppen. Wir müssen uns auf eine Zukunft einrichten, in der aus den Kulturen der einzelnen ethnischen Gruppen eine neue Gesamtkultur entsteht, in der aber auch verschiedene kulturelle Formen nebeneinander gelebt werden können. Damit ist nicht nur wechselseitige Duldung gemeint, gemeint sind wechselseitige und gemeinsame Lernprozesse.

1 Allgemeine schulische Organisation

Die Grundzüge der Ausländerpolitik eines Landes lassen sich in den Organisationsformen des Unterrichts für die ausländischen Kinder wiederfinden. Deutsche Regelklassen, das heißt die normale Schulform, haben auch dann nicht das Ziel, zur mehrkulturellen Erziehung aller Kinder beizutragen oder die Zweisprachigkeit ausländischer Kinder zu fördern, wenn diese in der Überzahl sind.

Das Deutsche als einzige offiziell anerkannte Sprache in der Bundesrepublik Deutschland wird hier ausschließlich nach Prinzipien der Muttersprachendidaktik vermittelt. Schon daraus folgt, daß diese Klassen einen gewissen Assimilationsdruck ausüben, selbst wenn die Lehrer dort verständnisvoll auf ausländische Kinder reagieren. Andererseits drängt die besondere Beschulung der ausländischen Kinder in nationalen Klassen oder Ausländerklassen diese in eine soziale und kulturelle Randlage, also außerhalb der Mehrheitskultur, mit den daraus entstehenden Defiziten. (Vgl. für griechische und türkische Klassen dazu C. Chrysakopoulos/I. Oomen-Welke in diesem Heft und zum Vergleich R. Rossignoli über getrennte schulische Erziehung der zwei ethnischen Gruppen in Südtirol.)

In Anbetracht dieser Misere ist eine Neuorganisation von Schule, Sprachunterricht und kulturbezogener Didaktik für alle Kinder unseres Landes dringend geboten, denn sie betreffen die Bürger von morgen.

Als Vorbereitung auf ein späteres Zusammenleben müssen Kinder verschiedener Herkunft schon früh miteinander lernen und Erfahrungen sammeln, möglichst vom Kindergarten an. Beschreibungen bikulturell-bilingualer Kindergartenversuche liegen vor und können als Anregungen dienen. Das heißt in erster Linie, daß alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden sollen. Eine im Grundsätzlichen besondere Schule und Didaktik für besondere Gruppen kann es nicht geben, wenn dadurch nicht wiederum mittels einer ‚Sonder‘-Pädagogik eine Randgruppe geschaffen werden soll. Daß Ad-hoc-Maßnahmen nicht zu befriedigenden Ergebnissen führen, haben die letzten zehn Jahre bewiesen. Um nun aber nicht einer ausschließlichen Orientierung an der Majorität Vorschub zu leisten, muß die Didaktik der Fächer überdacht werden (vgl. Abschnitt 5 und 6).

Prinzipiell sind also bei der schulischen Organisation gemeinsame Klassen für deutsche und ausländische Kinder vorzusehen. Je nach den besonderen Bedürfnissen und Neigun-

gen der Kinder müssen auch spezifische Gruppenbildungen möglich sein, etwa Förderkurse und Arbeitsgemeinschaften. Jeder Schüler, bei dem eine andere Sprache als das Deutsche einen maßgeblichen Einfluß auf die Sozialisation ausübt, sollte das Recht auf muttersprachlichen Unterricht haben, und zwar unabhängig von der zufälligen Zahl der Mitschüler mit gleicher Muttersprache. Dieses Recht ließe sich in der dichtbesiedelten Bundesrepublik mit den vorwiegend in Ballungsräumen angesiedelten Migranten sehr viel leichter organisatorisch bewältigen als etwa im dünn besiedelten Schweden, wo es seit 1975 besteht und durchgesetzt wird. (Vgl. G. Belke in diesem Heft.)

Wir räumen ein, daß es für die Schulverwaltung eine schwer lösbare Aufgabe darstellt, der Vielfalt der Schülerbedürfnisse gerecht zu werden. Wenn es nicht möglich ist, angemessene Regelungen zentral auf Landesebene zu treffen, so müssen regionale oder lokale Entscheidungsspielräume geschaffen oder erweitert werden, woran auch die Eltern zu beteiligen sind. Entscheidungsspielräume sollte es geben bei der Gruppenbildung, der äußeren Differenzierung, dem Lehrereinsatz sowie bei der Verwendung der verschiedenen Muttersprachen und des Deutschen als Unterrichtssprache. Es ist unter gewissen Umständen denkbar, daß nationale Gruppen mit Zweitsprachunterricht im Vorschulbereich oder im Anfangsunterricht der sprachintensiven Fächer sinnvoll sind, weil sie als Schleuse in die integrierte mehrkulturelle Gesellschaft dienen können (vgl. den 2. Abschnitt bei C. Chrysakopoulos/I. Oomen-Welke in diesem Heft). Sie erfordern eigentlich zweisprachige Lehrer oder zwei Lehrer in Kooperation, wobei der eine ein Vertreter der Herkunftskultur sein sollte. Der Schriftspracherwerb in der nationalen Gruppe muß auf jeden Fall in Koordination beider Sprachen erfolgen, was an verschiedenen Schulen in Erprobung zu sein scheint. Gemeinsamer Unterricht in weniger sprachintensiven Fächern sollte aber auch in der Übergangszeit normal sein.

Nach einer solchen Übergangsphase, die wohl nicht länger als allerhöchstens zwei Jahre dauern kann, sollten alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Die gemeinsame und dominante Unterrichtssprache wird sicherlich Deutsch sein; es muß aber Spielräume für die anderen Muttersprachen geben; vgl. hier Abschnitt 4. Innerhalb des regulären Unterrichts halten wir eine Differenzierung nach Sprachen für sinnvoll, etwa so, daß die ausländischen Kinder verschiedener Klassen Muttersprachenunterricht erhalten, während den deutschen Kindern in dieser Zeit eine Fremdsprache – evtl. auch Sprachen ihrer ausländischen Mitschüler – angeboten wird oder auch eine andere Arbeitsgemeinschaft.

Ob in den weiterführenden Schulen die Muttersprache anstelle der ersten Fremdsprache oder zusätzlich zu ihr angeboten wird, muß nach den lokalen Gegebenheiten entschieden werden. Eine politisch zur Durchsetzung anstehende Entscheidung ist zunächst die Anerkennung der Herkunftssprachen als Schulsprachen.

Die Forderung eines lokalen Entscheidungsspielraums und die geringe organisatorische Festlegung in diesem Vorschlag sind nicht als Ausweichen vor dem Problem zu verstehen. Entsprechende Versuche in New York, wo in bilingualen Klassen die beiden Sprachen nach den Bedürfnissen der Schüler und nach der Entscheidung der ebenfalls bilingualen Lehrer eingesetzt werden, belegen, wie nach den Gegebenheiten der örtlichen Situation abgewogen werden kann. (Vgl. in diesem Heft den Beitrag von H. H. Reich über Unterricht mit einer ansässigen/autochtonen Minderheit, den Dänen.) Je nach Bedarf könnten also nebeneinander nationale Übergangsgruppen und reguläre Klassen geführt werden, aus denen stundenweise muttersprachliche Klassen gebildet würden. Damit soll nicht der

Auflösung der Klassenverbände als Orientierungsgruppen mit ihren sozialen Implikationen das Wort geredet werden. Der Muttersprachenunterricht dauert nur etwa eine Stunde pro Tag, in der die Kinder einer Klasse getrennt sind. Für die nationalen Übergangsgruppen ist die völlige Trennung von einem gemischten Klassenverband zu vermeiden, weil sonst die spätere Eingliederung der Gruppe in eine Klasse um so schwerer fällt.

Welche Fächer genau in der Muttersprache der ausländischen Kinder verhandelt werden sollen, muß wiederum der Situation überlassen bleiben. Auf Dauer ist es erstrebenswert, daß über die Inhalte des Sachunterrichts und damit im Prinzip über die „Sachen“ dieser Welt in beiden Sprachen gesprochen und gedacht werden kann. Für den Anfang müssen die betreffenden Lehrer Entscheidungen darüber treffen – was auch heißt, daß die Lehrer entscheidungsfähig gemacht werden müssen. Es ist aber anzunehmen, daß die Motivation der Lehrer zur Weiterbildung um so größer sein wird, je mehr sie selbständig in Kooperation mit Kollegen handeln können.

Wir halten es für wünschenswert, daß ein solcher Versuch mit gemischten Klassen und Muttersprachstunden bei lokalen Entscheidungsspielräumen anstelle oder neben den bisher laufenden Modellversuchen in den Bundesländern eingerichtet und angemessen wissenschaftlich begleitet wird. Zu den einzelnen Anteilen und Inhalten nehmen wir im folgenden Stellung.

2 Verbesserte Sprachstandsdiagnose als Voraussetzung

Im Unterricht spielt die Sprache eine entscheidende Rolle, nicht nur im Sprachunterricht, sondern noch mehr als Unterrichtssprache. Das differenzierende Arbeiten mit ausländischen und deutschen Schülern erfordert ein hohes Maß an Diagnosefähigkeit der Lehrer sowie eine entschiedene Verbesserung der diagnostischen Verfahren. Für unseren Zusammenhang sollen drei Gesichtspunkte zur Sprachstandsbestimmung der ausländischen Kinder kurz erläutert werden, nämlich Zweck und Grenzen, derzeitiger Stand sowie erforderliche Weiterentwicklung.

2.1 Zweck und Grenzen

Mit Sprachtests verbindet sich gewöhnlich die Hoffnung, die Heterogenität der Schüler, die ja außerhalb der Schule unterschiedliche und wechselnde Erfahrungen machen, mit einem geeigneten Meßinstrument „in den Griff“ zu bekommen, um dadurch etwa eine Einstufung von Schülern begründet vornehmen zu können. Wir wollen allerdings deutlich sagen, daß Diagnoseverfahren nicht ohne weiteres als Tests zur Einstufung der Schüler benutzt werden können. Diagnoseverfahren wollen den Sprachstand der Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt festhalten, das heißt sowohl Fähigkeiten wie auch Defizite und Schwierigkeiten. Ihre Auswertung sollte zur Überprüfung der Unterrichtskonzeption und zu individuellen Lernhilfen führen. Es ist aber kritisch zu berücksichtigen, daß

– zwar der Sprachstand zum ‚Test‘zeitpunkt festgehalten wird, es sich dabei aber um eine Momentaufnahme innerhalb eines dynamischen Ganzen handelt. Die Ergebnisse sind also nicht als konstante Größe zu interpretieren, denn besonders im Zweitspracherwerb

ist der Entwicklungsgesichtspunkt wichtig, unter dem bestimmte Fehler als ein Stadium im Erwerbsprozeß diagnostiziert werden müssen.

- jedes noch so ausführliche Testprogramm nur einen Ausschnitt aus dem Sprachvermögen der Probanden erfassen kann. Sprachstrukturen, Wortschatz, kommunikatives Verhalten stellen nur einen geringen Teil des erworbenen Repertoires dar. Zwar sind Rückschlüsse von Teilfertigkeiten auf die allgemeinen Sprachfähigkeiten möglich. Dennoch ist Vorsicht geboten, da schon die Kontaktsituation zwischen Tester und Probanden bestimmte Selektionen der Wahrnehmung steuert.

Nun stehen bei Sprachlernenden rezep tive und produktive Fähigkeiten oft in keinem ausgewogenen Verhältnis, ferner verändern sie sich möglicherweise schneller oder auch langsamer als bei Muttersprachlern. Daher erfordern diese Fähigkeiten eine spezielle Gewichtung bei der Diagnose. Hinzu kommt, daß sich Tests und Diagnoseverfahren nur selten an explizit benannten sprachlichen Normen orientieren, etwa an der Sprache Gleichaltriger. So können zum Beispiel Abweichungen von der Sprache der Schulbücher nicht ohne weiteres als Fehler oder Defizite diagnostiziert werden (übrigens auch nicht bei deutschen Schülern), sondern müssen auf ihre Normzugehörigkeit hin untersucht werden. Unter Berücksichtigung solcher Einschränkungen erlauben Diagnoseverfahren, Sprachunterricht genauer an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes auszurichten.

Der vielleicht wichtigste Einwand gegen die bisherigen Diagnosen zur Einstufung von Schülern ist der, daß kaum Untersuchungen vorliegen, die die Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder unter Berücksichtigung des gesteuerten und des ungesteuerten Lernens prognostizieren. Solange das aussteht, könnte man Lernfortschrittstests verwenden. Eine vielversprechende Möglichkeit auch für den Schulanfang scheint die Einrichtung von Beobachtungsphasen zu sein.

Wenn Tests oder Beobachtungen zur aktuellen Sprachstandsbestimmung regelmäßig unternommen werden, kann der Sprachunterricht darauf aufbauen. Dies sollte unbedingt in beiden Sprachen erfolgen.

2.2 Derzeitiger Stand

Die zur Zeit verwendeten Diagnoseverfahren lassen sich grob gliedern in

- grammatisch orientierte Verfahren
- textproduktionsorientierte Verfahren mit grammatisch-lexikalischer Auswertung sowie zum Teil Einbeziehung der Textebene und des Erfahrungshintergrundes in die Analyse
- Sprachbeobachtung mit den Ebenen Grammatik, Lexik und kommunikatives Verhalten.

Alle drei Verfahren können mündliche wie schriftliche Sprachproduktion einbeziehen. Die größte Schwierigkeit bereitet die Erfassung der kommunikativen Kompetenz, für die sich bei der Sprachbeobachtung am ehesten natürliche Sprechanlässe schaffen lassen, wenn auch der schulische Rahmen und zeitliche Faktoren gewisse Beschränkungen auferlegen.

Für alle Verfahren stellt sich das Bewertungsproblem, da die aus Sprachausschnitten gewonnenen Daten nicht per se diagnosefähig sind, sondern innerhalb des komplexen Ganzen des Spracherwerbs interpretiert werden müssen. Da die Auswertung noch besonders erschwert wird durch die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit und ihrer sozialen Be-

dingungen, haben viele Verfahren als Ergänzung einen soziolinguistischen Erhebungsbogen. Er erfragt die zu Hause gesprochenen Sprachen, die außer Hause gesprochenen Sprachen, Kontaktsituationen, Lesegewohnheiten, Spracheinstellungen, Bleibeabsichten etc. Man mag Zweifel an der Aussagekraft solcher Fragebögen anmelden, zumal sie ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Befragten voraussetzen. (Vgl. hier zur Methode solcher Befragungen J. Billiez, in diesem Heft.)

Ein Punkt ist bisher noch nicht in den Blick genommen worden: Lehrer müssen imstande sein, die Eignung von Sprachanalyseverfahren und Tests allgemein für ethnisch, kulturell und sprachlich verschiedene Schüler zu erkennen, damit die Schüler nicht aufgrund mangelhaft konstruierter Tests als defizitär diagnostiziert werden. Dabei ist zu beachten, daß es möglicherweise sprachfreie Tests geben kann, kulturfreie aber nicht. (Vgl. zu diesen Punkten die Literaturangaben bei S. Luchtenberg 1984, s. u., S. 438)

2.3 Erforderliche Weiterentwicklung

Aus den bisherigen Beschreibungen ist schon deutlich geworden, welche wichtige Rolle ein Lehrer im Rahmen der Diagnostik spielt und in welcher Richtung die Verfahren weiterzuentwickeln wären:

- Es müssen beide Sprachen erfaßt werden, wobei auch eine Nichtübereinstimmung von Muttersprache und Nationalsprache zu bedenken ist. Zumindest solange für die Muttersprache keine geeigneten Testverfahren zur Verfügung stehen, müssen Lehrer Beobachtungen des Sprachverhaltens kooperativ vornehmen.
- Prozeßorientierung der Diagnose muß angestrebt werden. Das heißt einerseits Sprachstandsbestimmung als Momentaufnahme in regelmäßigen Zeitabständen, andererseits die Berücksichtigung von Erwerbsphasen (sensible Phasen, Verzögerungen, ja sogar Regressionen) im Deutschen und in der Muttersprache.
- Situationsbedingt unterschiedliche produktive Operationen mit den sprachlichen Repertoires (Intergruppenbilinguismus als komplementäre oder koordinierte Zweisprachigkeit) oder auch Vermischung der Repertoires (Code-Switching) sind zu beachten und auf die Sprachentwicklung sowie die allgemeine Entwicklung der Schüler zu beziehen.

All das heißt auch, daß als weitergehende Aufgabe die qualitative Analyse gesehen werden muß; diese kann durchaus in Verbindung mit quantifizierenden Methoden erfolgen. Qualitatives Vorgehen bedeutet, das Sprachverhalten und die Sprachfähigkeit als komplexes Ganzes zu bewerten, mit Gewichtung der einzelnen Komponenten. So wären etwa die Verlesungen „eine Auto, ich bin ein ganz wild Löwe“ usw. Rekodierungsfehler; dadurch daß sie aber dem Sprachgebrauch der Kinder in dieser Phase entsprechen, zeigen sie, daß der Inhalt der Sätze verstanden wurde. Insofern wäre die Gesamtleseleistung besser zu bewerten als fehlerloses Rekodieren ohne Sinnentnahme. Dies gibt dem Lehrer die Möglichkeit zu individuellerem Eingehen auf jedes Kind. Mit der Sprachbeobachtung wird dem vielleicht am ehesten entsprochen.

Die angestrebten Ziele sprengen den Rahmen vorgefertigter Diagnosemethoden. Es ist selbstverständlich, daß bei qualitativem Vorgehen daher die Lehrer als angebotene Verfahrensweisen Modifizierende, als Beobachtende und als quantitative Ergebnisse Interpretierende sich ständig weiterbilden müssen, wozu ihnen institutionelle Möglichkeiten zur Verfügung gestellt und Betreuung angeboten werden sollte.

3 Einbeziehung der Erstsprache ins Curriculum

Wenn, wie hier geschehen, die Muttersprache der ausländischen Kinder in der deutschen Sprache so stark berücksichtigt wird, dann bedarf das vielleicht besonderer Begründungen. Diese sind auf verschiedenen Argumentationsebenen angesiedelt.

3.1 Argumente und Vorschläge

a) Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland wachsen zweisprachig auf, auch wenn beide Sprachen sich im Niveau stark unterscheiden können. Es ist weder zulässig, von einer Priorität der Zweitsprache auszugehen, also davon, daß die Zweitsprache auf Kosten der Erstsprache erworben wird und Sprachwechsel folgt, noch von einer Priorität der Erstsprache unter weitgehender Ausklammerung der Zweitsprache. Migrantenkinder müssen durch den Sprachunterricht in die Lage versetzt werden, wählen zu können, in welchem Maße sie in Sprache und Kultur der Mehrheitsgesellschaft integriert sein, in welchem Grade sie ihre Herkunftssprache und -kultur beibehalten wollen. In diesem Sinne hat die zweisprachige Erziehung zwei Funktionen: Übergangs- oder Schleusenfunktion bei der Integration der Kinder in die Gesamtgesellschaft, also „transition“, und Spracherhalt im Sinne eines individuellen Rechts auf muttersprachliche Bildung, die ein wichtiges Persönlichkeitsmerkmal ist (vgl. J. Billiez in diesem Heft). „Transition“ ist nicht so zu verstehen, daß der Erwerb der Mehrheitsprache ein Aufgehen in der Mehrheitsgesellschaft bewirken soll.

Übergangsfunktion sprechen wir sowohl dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch als auch dem Erhalt und Ausbau der Muttersprache zu, weil Öffnung für neue Erfahrungen vor allem auf der gesicherten Basis des schon Erworbenen möglich ist. Mit den Sprachen sind bekanntlich auch Identitätsaspekte und das Bewußtsein von Zugehörigkeiten verbunden. Sprachverlust bei einem Migranten, der an seiner ethnischen Gruppe orientiert ist, bildet unausgeglichene Persönlichkeitsprofile aus, vgl. bei J. Billiez einen algerischen Jugendlichen: „L'arabe c'est ma langue, mais je ne la parle pas. Ce serait normal que je la parle. Je devrais la parler.“ Insofern ist es für die Identität der Migranten von lebenswichtiger Funktion, einerseits die Herkunftssprachen zu erhalten, andererseits als Migranten zweisprachig zu sein. (Vgl. zu diesem Problem auch H. Melenk/R. Strauch in diesem Heft.)

b) Die Sprachentwicklung in beiden Sprachen scheint wechselseitig abhängig und aufeinander bezogen zu sein. Wird ein Kind im Kindergarten oder bei Schuleintritt mit einer Sprache konfrontiert, die es gar nicht oder nur unvollkommen beherrscht, so fehlt ihm ein ausgeprägtes sprachliches Repertoire, um Erfahrungen sprachlich zu verarbeiten und zu speichern. Die muttersprachliche Entwicklung stagniert, es droht vielfach der Verlust der Muttersprache, ohne daß dafür in der Zweitsprache entsprechende Kompensation geschaffen werden kann. So besteht die Gefahr einer „periodischen Halbsprachigkeit“ in einer entwicklungspsychologisch sensiblen Phase, wodurch es zu Störungen in der aktiven Nutzung der Sprache bis zu Störungen in der gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklung kommen kann. Solche Halbsprachigkeit betrifft dann auch die spezifisch menschliche Fähigkeit, Sprache sinnvoll zu nutzen (vgl. G. Belke). Gerade diese Fähigkeit sollte jedoch im Sprachunterricht entwickelt werden. Daher sehen wir eine Notwendig-

keit, die Muttersprache zweisprachiger Kinder insbesondere in der Vorschulerziehung und in der Alphabetisierungsphase zu stützen.

c) Der muttersprachliche Unterricht, auf den zweisprachige Kinder ein Recht haben sollen, befreit die Kinder nicht nur vom Anpassungsdruck, der von deutschen Gleichaltrigen ausgehen kann. Er soll die Schüler im Alltag und darüber hinaus auch in der Muttersprache handlungsfähig machen. Das bedeutet insbesondere eine starke Orientierung an der Migrationssituation statt an den traditionellen Inhalten der Lehrbücher aus den Herkunftsländern (vgl. hierzu C. Chrysakopoulos/I. Oomen-Welke). Das erfordert eine Koordination der Curricula im Sprachlichen wie im Inhaltlichen zwischen muttersprachlichem und deutschsprachigem Unterricht. Wie der muttersprachliche Unterricht zum Beispiel sprachvergleichend das Deutsche einbeziehen sollte, so sollte der deutschsprachige Unterricht immer wieder die Schüler zu Vergleichen mit den Muttersprachen veranlassen, um dadurch deutlich zu machen, daß Zweisprachigkeit nicht nur akzeptiert, sondern auch hoch bewertet wird. Das kann natürlich nicht heißen, daß der deutsche Lehrer alle Muttersprachen beherrscht. Er kann aber an geeigneten Stellen nach ihnen fragen und eine Kompetenz der Kinder in der Muttersprache anerkennen. Dies entlastet die ausländischen Kinder davon, immer nur am Maßstab der deutschen Kinder gemessen zu werden. Dahingehend wären auch die Richtlinien für deutschen Unterricht zu überarbeiten.

d) Wenn die Zweisprachigkeit dazu führt, daß viele ausländische Kinder gegenüber vielen deutschen Kindern sprachlich verzögert oder begrenzter entwickelt sind, so sollte nicht nur die traditionelle Methode des Förderkurses ad hoc zur Aufarbeitung von Defiziten benutzt werden. Das Sammeln und Verarbeiten gemeinsamer Erfahrungen, zum Beispiel in Projekten, kann ebenso hilfreich wirken. Wenn Lehrer so arbeiten, stehen am Anfang oft sog. Ichhefte, Klassenspiegel, Lebensläufe, wie auch in der Erwachsenenbildung von autobiographischen Elementen ausgegangen wird. Dabei sollte man die muttersprachliche Kompetenz der ausländischen Kinder insofern nutzen, als auch herkunftssprachliche Informationsquellen, wo möglich, herangezogen und verdolmetscht werden sollten. All dies macht deutlich, daß der muttersprachliche Unterricht nicht als ein Zusatzangebot an die ausländischen Kinder aufgefaßt werden sollte, sondern Auswirkungen auf die Didaktik des deutschsprachigen Unterrichts haben muß, wie wir noch ausführen.

e) Der muttersprachliche Anteil am Stundenkanon könnte in der Primarstufe bei 4 bis 7 Wochenstunden liegen. Die Entscheidung darüber kann man schlecht zentral treffen. Inhalte sollten der muttersprachliche Schriftspracherwerb, Umgang mit altersgemäßen muttersprachlichen Texten sowie eine muttersprachliche Kommunikationsfähigkeit im Bereich von Alltagsthemen sein. Ferner kann es sinnvoll sein, die Muttersprache mit dem Sachunterricht zu koordinieren, etwa so, daß sachunterrichtliche Themen auch im Fach Muttersprache behandelt werden. Auf jeden Fall muß dem aber die deutsche Seite zuarbeiten, indem Herkunfts- und Migrationskultur, wo möglich, mitberücksichtigt werden.

f) In der Sekundarstufe II könnte die Zweisprachigkeit der Schüler in der Weise berücksichtigt werden, daß sie als spezifische (berufliche) Qualifikation zum Tragen kommt, zum Beispiel durch „Kontaktdolmetschen“ im Gesundheitswesen, in der Altenfürsorge, in Kindertagesstätten, durch die Vermittlung von Handelskorrespondenz und Rechtswissenschaft in verschiedenen Sprachen bei kaufmännischen Ausbildungsgängen. Zweisprachigkeit bedeutete dann eine höhere Qualifikation. Dies würde auch einen neuen Anreiz für deutsche Schüler bilden, eine Herkunftssprache zu erwerben.

g) Besonders im Anfangsunterricht, dann als Vermittler bei der Koordination im Sprach- und Fachunterricht sollten zweisprachige Lehrer eingesetzt werden: ausländische Lehrer, die in der Bundesrepublik Deutschland eine (Zusatz-)Ausbildung erhalten haben, und deutsche Lehrer mit guten Kenntnissen einer Herkunftssprache und -kultur.

3.2 Erfahrungen mit entsprechenden Modellen

In der Bundesrepublik gibt oder gab es einzelne Versuche, die den muttersprachlichen Unterricht für die ausländischen Schüler der gemischten Klassen in den normalen Stundenplan integrieren wollten. Dem Vernehmen nach war das möglich. Es ist unseres Wissens nicht dokumentiert, warum solche Versuche wieder aufgegeben werden.

Aus den USA sind gute Erfahrungen mit bilingualen Lehrern (solchen, die neben der normalen Lehrerausbildung eine Zusatzqualifikation erworben und ihre Prüfung in zwei Sprachen abgelegt haben) und zweisprachigen Paraprofessionals (eine Art pädagogischer Assistenten) bekannt. Dort ist es möglich, die Sprachen je nach Unterrichtsintentionen selbst zu wählen, zum Beispiel im aufgabenbezogenen Wechsel oder tageweise, fächerweise. So kann es geschehen, daß ein spannendes physikalisches Experiment muttersprachlich begleitet wird, die anschließende Besprechung jedoch englisch ist. Beeindruckend ist ferner, wie die Sprachen der Kinder im Klassenzimmer präsent sind: Alle Gegenstände haben zweisprachige Etiketten, die Tafelanschriften sind oft zweisprachig, Bilder von Ausflügen oder anderen Aktivitäten sind zweisprachig beschriftet. Auch scheint der Bereich ‚Sprache – Sprachen‘ öfter thematisiert zu werden. (Vgl. hier auch G. Belke und H. H. Reich.)

4 Dimensionen eines mehrkulturellen Sprachunterrichts

Unbestritten ist die besondere Bedeutung des Sprachunterrichts allgemein im Rahmen mehrkultureller Erziehung. Über die Gewichtung der Sprachen, die ja nicht unbestritten ist, wurde im 3. Abschnitt gehandelt. Wie dabei schon deutlich geworden ist, bedeutet interkultureller Unterricht eine Reihe von zusammenhängenden Veränderungen im ganzen Unterricht mit Konsequenzen für Lehrer, Schüler, Fachinhalte, Arbeitsformen, Lehrmittel und für die Einrichtung und Ausstattung der Schule und der Klasse. Zentrales Element der Interkulturalität ist das Erstreben einer positiven Haltung zum „Anderssein“ und einer kritisch-relativierenden und untersuchenden Haltung zur eigenen Kultur bei allen Schülern, Migranten und Ansässigen. Dieses interkulturelle Prinzip strukturiert natürlich auch den Sprachunterricht. Für den Sprachunterricht bedeutet interkulturelle Arbeit folgendes:

4.1 Sprachen und Sprachvarianten

Sprachunterricht in einer multiethnischen, mehrkulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft sollte sich mit den Themen Sprachvariation und Sprachdiversität auseinandersetzen. Das heißt, daß Sprachlehrer deutsche und andere Muttersprachen und Dialekte der Kinder ihrer Klassen neben der Standardsprache mit einbeziehen müßten. Behandlung der Sprachvielfalt in der Klasse und in der Gesellschaft sollte im interkulturellen Sprachunterricht großgeschrieben werden.

Der deutsche Sprachunterricht in der Standardsprache ist bei weitem nicht für alle Kinder in der Bundesrepublik Deutschland Muttersprachenunterricht, und für Migrantenkinder, aber auch für deutsche Dialektsprecher, ist er erst dann Muttersprachenunterricht, wenn er sich auch mit der Sprache ihrer primären Sozialisation befaßt. Zur Frage, wie das geschehen sollte, sind vor allem soziolinguistische Beiträge und Vorschläge zu beachten. Praktisch sind Spielsituationen, spielerischer Umgang mit Sprache, Sprachwitz, aber darüber hinaus auch gemeinsame Projekte von Kindern verschiedener Muttersprachen zu empfehlen, auch solche, die gerade Sprachfragen in den Mittelpunkt des Interesses stellen. Ein weiterer Arbeitsbereich ist die Produktion schriftlicher Schülertexte, bei der die Authentizität einen wechselseitigen Zugang von Schülern verschiedener Gruppen zueinander schaffen kann. Generell scheint ein Vorgehen, das von der Muttersprache des Kindes ausgeht, wie wir es in Abschnitt 3 vorgeschlagen haben, sinnvoll, sofern auch Kontakt zu Kindern anderer Nationalität besteht.

4.2 Zweitsprachenunterricht

Solange Migrantenkinder die deutsche Standardsprache nicht voll beherrschen, ist Deutschunterricht für sie immer eine Art Zweitsprachenunterricht. Das bedeutet nicht Fremdsprachenunterricht, denn die Zweitsprache wird gelernt in einem Land, in dem sie Mehrheitsprache ist und das größte Prestige hat. Die Zweitsprache wird nicht nur schulisch vermittelt, sondern auch außerhalb der Schule; die Zweitsprachenlehrer wissen im allgemeinen wenig von der Muttersprache ihrer Schüler und sind nicht dazu ausgebildet, Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten. Demgegenüber hat die Herkunftssprache der Minderheiten wegen der sozialökonomisch niedrigen Position der Migranten nur wenig Prestige.

4.3 Fachsprachliche Aspekte

Ein wichtiger Aspekt des Deutschunterrichts für ausländische Schüler betrifft die Tatsache, daß die deutsche Sprache in der Schule Merkmale einer Fachsprache bekommt. In dem Maße, in dem die Unterrichtssprache Deutsch abstrakter und kontextunabhängiger wird, wird sie für ausländische Schüler zum Problem, auch wenn sie viel Alltagsdeutsch verstehen. Dieses Problem tritt im Fach Deutsch und in den anderen Fächern auf (vgl. hier S. Luchtenberg). Daher sollte diesem Aspekt im mehrkulturellen Deutschunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, aber auch in den anderen Fächern unter dem Schlagwort „language across the curriculum“.

4.4 Sprachreflexion als Einbruchstelle

Der Deutschunterricht sollte für alle Schüler interkulturell sein. Das heißt vor allem: Arbeit an der Bekämpfung dessen, was man parallel zum Ethnozentrismus als Lingozentrismus bezeichnen könnte. Lingozentrismus bedeutet, daß man die eigene Sprache und die Sprachgewohnheiten als allen andern überlegen betrachtet und gleichzeitig die Sprachen und Sprachgewohnheiten anderer geringschätzt, wobei diese Bewertungen oft, bewußt oder unbewußt, auch auf die Sprecher dieser Sprachen übertragen werden. Das Hauptziel

des mehrkulturellen Unterrichts, das „Anderssein“ achten zu lehren, kann am besten verwirklicht werden, wenn man ausgeht von der Sprache als der variierendsten Kulturäußerung der Menschen (vgl. S. Kroon in diesem Heft).

Reflexion über Sprache ist deshalb eine ausgezeichnete Gelegenheit, im Rahmen des Sprachunterrichts interkulturelle Ziele zu verwirklichen. Interkulturelle Sprachreflexion ist überall möglich, auch an Schulen ohne ausländische Kinder, weil sie immer bei der konkreten Sprachsituation ansetzen kann und weil eine Situation ohne jede Sprachvariation nur schwer denkbar ist.

Konkret ist an die Sprachenvielfalt in der Klasse, in der Schule, in der Stadt, im Land, in der Welt zu denken, an die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit von Sprachen, an den Umgang mit zweisprachigen Texten, also ganz allgemein an die Förderung der Neugier auf Offenheit für andere Sprachen als die eigene, an die Begegnung mit anderen Sprachen als der eigenen, vor allem natürlich mit den im eigenen Lande gesprochenen anderen Sprachen. Bei alledem handelt es sich übrigens nicht nur um Zutaten zum herkömmlichen Sprachunterricht, sondern um durchgehende Koordination der erörterten Komponenten, die sich konkret auf folgende Lernvorgänge konzentrieren: Erhalt der Erstsprache und Ausbildung der Zweitsprache der Migrantenkinder, Ausbildung der Erstsprache der deutschen Schüler, Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten zur Bewältigung von Sprachunterschieden und Entwicklung einer interkulturellen Fähigkeit, das „Anderssein“ kennen und achten zu lernen und der eigenen Kultur und Sprache gegenüber eine kritisch-relativierende Haltung einzunehmen.

5 Mehrkultureller Unterricht als Prinzip aller Fächer

Um von einem Beispiel auszugehen: Könnte man die Belagerung Wiens durch die Türken 1529 auch anders sehen als eine Bedrohung des christlichen Abendlandes durch fanatische Heiden? Etwa als europäisches Machtvakuum mit zerbröckelndem ideologischen Überbau, das Kräfte von außen anzog? Bedeutete dies das Ende der gemeinsamen europäischen Tradition und Kultur, zumal Franz I. von Frankreich mit den Heiden paktierte?

Zweifellos lassen sich in vielen Fächern fachwissenschaftlich längst geklärte Zusammenhänge finden, die nicht nur die deutsche, europäische, christlich geprägte Sichtweise legitimieren, sondern auch andere. Zwischen Deutschen und Franzosen, Deutschen und Polen existieren Vereinbarungen, die Geschichtsbücher durch Vermeidung von Einseitigkeiten der Völkerverständigung ein Stück näher zu bringen. Ebenso müssen Unterricht und Lehrbücher vermeiden, die Geschichte der ethnischen und nationalen Gruppen, die in unserem Lande leben, einseitig darzustellen. Jedoch ist das noch kein mehrkultureller Unterricht. Mehrkulturell heißt, in den kultursensitiven Fächern Geschichte, Geographie, Religion, Sozialkunde jede Gelegenheit zu ergreifen, verschiedene Sichtweisen zu erarbeiten, auch dort, wo sie sich nicht harmonisieren lassen. Mehrkultureller Unterricht muß gerade im Aufzeigen solcher Konflikte bestehen, trotz derer Menschen zusammenleben müssen. Dies wirkt zunächst einmal verändernd auf die Lernziele der Fächer und hilft, ethnozentrische Sichtweisen abzubauen. Die Schüler, deren kultureller Hintergrund dadurch berührt wird, fühlen sich stärker betroffen und nehmen am Unterricht engagierter teil (was auch bedeutet, daß sie mehr lernen). Sie kommen zur Verständigung oder doch zumindest

unter Anleitung der Lehrer zum begründeteren Darlegen von Standpunkten und Eingehen auf Argumente.

Wir wollen mehrkulturelle Erziehung keineswegs auf die Vermittlung einer Art Wissenschaft der Kulturfächer im kleinen einengen. Bei vielen, vor allem sachunterrichtlichen Themen ist ebenfalls mehrkulturell zu verfahren: beim Thema Familie, Brotbacken, Wohnen, Kleidung, Wasser, Wetter, Feuerwehr, Berufe, aber auch Licht und Schatten (Tradition des Schattenspiels) usw., so daß daraus ein Unterrichtsprinzip wird. Die übergreifende Frage lautet immer, wie Menschen mit ihren äußeren Lebensbedingungen fertig geworden sind, zum Beispiel auch immer wieder mit der Versorgung der Frauen und Kinder, die ja in vielen Kulturen als schutzbedürftig angesehen wurden. Unter dieser Frage sind die Kultur des Herkunftslandes, des Immigrationslandes und der migrationsbedingte Wandel zu sehen, ein Wandel, der die Ansässigen mitbetrifft. So lernen alle, miteinander besser zurechtzukommen, indem sie durch Wissen, Interesse und gemeinsames Handeln soziale Fähigkeiten wie Empathie entwickeln.

Das Akzeptieren der Kulturvielfalt und der Umgang damit hat natürlich auch Auswirkungen auf den Sprach- und Literaturunterricht. Unsere Vorstellungen zum Sprachunterricht haben wir schon dargelegt. Der Literaturunterricht sei hier eigens erwähnt, weil viele Konzepte für den Unterricht mit (deutschen und) ausländischen Kindern sich allzu sehr auf alltagspraktische Gesichtspunkte des Deutschunterrichts beschränken oder gerade noch volkstümliche Texte (Lieder, Märchen) einbeziehen. So wichtig diese sind, darf doch nicht vergessen werden, daß im Literaturunterricht wie bei der ästhetischen Bildung und Persönlichkeitsbildung überhaupt für alle Kinder dieselben Ziele zu setzen sind, auch wenn sie vielleicht in unterschiedlichem Maße erreicht werden können. Kinderliteratur, wie sie für deutsche Kinder von den Lehrplänen im Sinne pädagogischer, emanzipatorischer, ästhetischer Prägung gefordert wird, ist für alle Kinder da, auch die phantastische Literatur. Es sei noch eigens darauf hingewiesen, daß Kinder verschiedener Nationen in zahlreichen empfehlenswerten Kinderbüchern als Handelnde und Denkende vorkommen.

Dieser Gedanke kann noch in Richtung der Arbeitsmethoden im Unterricht weitergeführt werden. Man sollte abkommen von kleinschrittigem und damit unübersichtlichem Unterricht, der dann notwendig lehrerzentriert sein muß, und hinarbeiten auf offeneren Unterricht, in dem die Schüler viele Methodenentscheidungen (und damit im Prinzip auch inhaltliche Entscheidungen) selbst treffen können und dadurch eine aktive und mitsteuernde Haltung einnehmen. Vorschläge dazu gibt es mittlerweile reichlich, zum Beispiel aus der Richtung alternativer pädagogischer Konzepte wie Montessori oder Freinet. Damit wird für alle Schüler das Lernziel Emanzipation riskiert.

6 Lehrer im mehrkulturellen Unterricht

Ohne zu verkennen, daß Eltern und Schulbehörden bei der mehrkulturellen Erziehung eine Rolle spielen, muß man doch feststellen, daß die konkrete mehrkulturelle Unterrichtspraxis vor allem Sache der Lehrer ist. Sie sind die Erstverantwortlichen, die sogenannten „changing agents“ im interkulturellen Prozeß. Ohne ihren Einsatz ist Interkultur als Prinzip nicht erreichbar. Aus diesem Grunde haben wir auch lokale Entscheidungsbefugnisse über die organisatorischen Ausformungen für richtig gehalten.

Den Unterricht mehrkulturell gestalten zu können, bedeutet für Lehrer, daß sie über bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse, aber auch über bestimmte Haltungen verfügen müssen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit scheinen uns folgende Befähigungen und Haltungen von Lehrern vor allem wichtig:

- Lehrer müssen über Migration und damit zusammenhängende Probleme und Hintergründe Bescheid wissen, über ethnische Gruppen, über die Bedeutung der Faktoren Ethnizität, Sprache und Kultur der verschiedenen ethnischen Gruppen, über die Situation der Gruppen im Immigrationsland mit den wichtigsten sozialökonomischen Variablen, über die spezifischen kulturellen Merkmale einschließlich der Werte und Normen der dominanten Kultur sowie über den Einfluß dieser Variablen auf die Schüler und ihr Verhalten.
- Lehrer müssen den Lehrstoff inhaltlich und didaktisch an die Erfahrungswelt der Schüler und an ihre Lernstrategien anbinden können, so daß dieser Lehrstoff so differenziert werden kann, daß er alle Schüler erreicht, von ihnen verstanden wird und gelernt werden kann.
- Lehrer müssen imstande sein, durch eine bewußt dargestellte eigene Haltung und ein bewußt artikuliertes eigenes Handeln gegenüber allen Gruppen ein Klima zu schaffen, das die Kommunikation von Schülern verschiedener Kulturen fördert und fordert, worin alle Kinder sich zuhause fühlen und worin sie akzeptiert werden als Individuen mit bestimmten ethnischen, kulturellen, religiösen, sprachlichen Merkmalen, die geachtet und nicht stereotypisiert werden.
- Lehrer müssen imstande sein, Stereotypen, Vorurteile, Diskrimination und Rassismus bei sich selbst und anderen zu entdecken und als Unterrichtsinhalt zur Diskussion zu stellen. Sie müssen Unterrichtsmaterialien auf diese Tendenzen hin analysieren können und wissen, welche interkulturell nutzbaren Materialien sie alternativ benutzen können.
- Lehrer müssen imstande sein, den Zweitsprachenerwerb zu begleiten und zu fördern. Eine wesentliche Bedingung für die Verwirklichung interkultureller Erziehung ist die Akzeptanz interkultureller Gedanken bei Lehrern, die wir hier implizit immer schon vorausgesetzt haben. Lehrer müssen sich dazu ernsthaft fragen:
 - wie tolerant sie der mehrkulturellen Gesellschaft und Schule gegenüberstehen,
 - wie tolerant sie den Migranten gegenüber auch privat wirklich sind,
 - inwiefern sie selbst bestimmte Vorurteile haben und woher diese stammen (zum Beispiel in sogenannten Witzen und Sprüchen über Ausländer),
 - inwiefern sie wirklich bereit sind, sich auf ihre Schüler und deren Familien einzulassen,
 - ob sie Migrantenkindern genügend Chancen geben, mit ihren Erfahrungen und Ansichten zu Wort zu kommen.

Eine solche Selbstbefragung ist sicher nicht einfach. Sie kann zu peinlichen und selbstbedrohenden Ergebnissen führen. Trotzdem ist sie nötig. Interkultureller Unterricht ohne interkulturell handelnde Lehrer ist unmöglich. (Für die Beschreibung interkulturellen Lehrerverhaltens sei auf S. Kroon in diesem Heft verwiesen.)

7 Schluß

Wie in programmatischen Texten zu erwarten, so wurde auch in dieser Stellungnahme zur mehrkulturellen Erziehung vereinfacht. Das ist kaum anders möglich, wenn auf begrenztem Raum ein weiter Bereich inhaltlich abgesteckt werden soll. Punktuell genauer und auch anschaulich sind die Einzelbeiträge in diesem Heft: Kritik der monokulturellen Regelklassendidaktik bei Gerlind Belke, Kritik der Ausgliederung einzelner Nationen bei Christos Chrysakopoulos/Ingelore Oomen-Welke, Arbeit mit solchen nationalen Klassen aus der realen Lehrerperspektive bei Elke Molfenter, Beschreibung herkunftssprachlicher und deutscher Sprachkenntnisse bei Hartmut Melenk/Reinhard Strauch. Insoweit werden Erfahrungen wiedergegeben. Daß Zweisprachigkeit immer soziale und sprachliche Probleme impliziert hat, belegt die Geschichte. Hier beschreiben es – über die Grenzen der Bundesrepublik Deutschland hinausgehend – Jacqueline Billiez und Renzo Rossignoli. Daß auch hier mehrkulturelle Erziehung möglich sein müßte, belegt der Bericht von Hans H. Reich. Speziell mit interkulturellen Inhalten beschäftigt sich Sjaak Kroon, mit dem Sprachunterricht Sigrid Luchtenberg. Zum Schluß möchten wir noch folgende Anmerkungen zu unseren Vorschlägen bei der „Planung mehrkultureller Erziehung“ machen:

- Ganz sicher steht und fällt die Realisierung solcher Vorschläge mit den beteiligten Personen. Eben deswegen kommt den Lehrern die entscheidende Bedeutung zu. Auch die wechselseitige Integration der Lehrer verschiedener ethnischer Herkunft wird sich sicher verbessern, wenn sie gemeinsam ein Ziel erarbeiten und dabei auch gemeinsam unterrichten können. Dasselbe gilt auch für die wissenschaftlichen Betreuer.
- In verschiedenen Bundesländern ist bereits ein Anfang zur lokalen Selbstverwaltung gemacht, etwa wenn den Schulämtern Stundenpoole zur Verfügung stehen, die nach Ermessen eingesetzt werden können.
- Unsere Forderungen gehen eigentlich nicht weit genug: Von ihrem Inhalt und von der Organisation her würden sie die Ganztagschule wünschenswert machen. Ganztagschule dürfte allerdings nicht mehr Verschulung und weniger Freizeit bedeuten, sondern mehr freie Angebote und Projekte, weniger Hort, weniger Fern- und Videosehen. In diesem Sinne müßte auch Schule konzipiert werden als Ort, an dem unterschiedliche Freizeitaktivitäten (auch der Eltern und sogar der Lehrer) möglich sind. Wenn Schule nicht nur Leistungsdruck bedeutet, wird die Ganztagschule von vielen Kindern sicher angenommen. Schon jetzt hört man immer wieder, wie gern ausländische und ein Teil der deutschen Grundschüler den Nachmittagsunterricht sowie die Sprach- oder Hausaufgabenhilfe besuchen oder daß Sekundarstufenschüler am Nachmittag gern in Projekten arbeiten. Die Arbeitsfreude wäre bei freieren Aktivitäten der Schüler vielleicht auch vormittags zu vergrößern.
- Mit dem Einbeziehen der oder einiger Nachmittage wären auch die organisatorischen Schwierigkeiten bei der Verwirklichung unseres Programms beseitigt.

Noch ist nicht alles ganz überdacht, nicht alles gesichert, was wir hier vorschlagen; dennoch kann es ein Anstoß sein, die Diskussion weiterzuführen. Wir möchten dazu auffordern.

Literaturhinweise

- E. Apeltauer*: Anfangsunterricht mit ausländischen Schülern. Tübingen: DIFF 1983
- G. Bruche-Schulz* u. a.: Sprachstandserhebungen im Grundschulalter. Berlin: Senator für Schulwesen, Jugend und Sport 1983
- Bundesarbeitsgemeinschaft der ImmigrantInnenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West – BAGIV* (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland – Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten (mit der 2., neubearb. Fassung des Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht). Eine Dokumentation der Evangelischen Akademie Mülheim/Ruhr. Hamburg 1985
- J. Cummins*: Die Schwellenniveau- und die Interdependent-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Kinder. In: *J. Swift* (Hrsg.), Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg 1983
- I. Gogolin, H. H. Reich*: Übungsbögen zur Wahrnehmung gesprochener Sprache. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (o.J.)
- H. Gornik-Gerhardt*: Sprachdiagnose bei Ausländerkindern. In: *Grundschule* 16 (1984), H. 5, S. 15–18
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest*: Beobachtungswoche für türkische Schulanfänger. Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher Essen, 1983
- S. Luchtenberg*: Sprachstandsdiagnoseverfahren für ausländische Kinder und Jugendliche – ein kritischer Vergleich. In: *Deutsch lernen* 1, 1984, S. 25–41
- S. Luchtenberg*: Unterricht mit Minoritätenkindern in New York – Erfahrungsbericht. Masch Ms. 1985
- G. Pommerin*: Rekonstruktion sprachlicher Erfahrungen ausländischer Arbeiterkinder – am Beispiel authentischer Schülertexte. In: *OBST* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) 22, 1982, S. 168–184
- H. Schnell*: Ausländerrecht und Schule – Der Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: *V. Nitzschke* (Hrsg.), Multikulturelle Gesellschaft – multikulturelle Erziehung? Stuttgart 1982
- *Vorschulische Erziehung. Ausländerkinder* – Forum für Schule und Sozialpädagogik 1982, H. 11
- E. Virta*: Spraklingt tänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetbarn. Stockholm: Utbildningsdepartementet 1983