

Tilburg University

Interkultureller Sprachunterricht

Kroon, S.

Published in:
Diskussion Deutsch

Publication date:
1986

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

Citation for published version (APA):
Kroon, S. (1986). Interkultureller Sprachunterricht. *Diskussion Deutsch*, 17(90), 413-423.

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 (Tilburg/Niederlande)

Interkultureller Sprachunterricht

1 Interkultureller Unterricht

Es ist nicht schwierig festzustellen, daß niederländische wie auch deutsche Schulen immer mehr besucht werden von Kindern (ursprünglich) nicht-niederländischer, bzw. nicht-deutscher Herkunft und daß der Unterricht sich, wegen dieser Kinder von ethnischen Minderheiten oder allochtonen Kindern, von monokulturell in multikulturell ändern muß.¹ Diese Feststellung findet sich zum Beispiel in der 1981 formulierten sogenannten „Akkulturierungs-idee“ des niederländischen Bildungsministeriums (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1981). Die Einführung von Akkulturierung als (ein) Ziel des Unterrichts für alle Schüler, autochtone und allochtone, bedeutete die Anerkennung der Tatsache, daß die Anwesenheit von Allochtonen in den Niederlanden nicht ein Fall von Migration ist, sondern ein klares Beispiel von Immigration, daß, mit anderen Worten, die niederländische Gesellschaft als bleibend multiethnisch, multikulturell und multilingual gekennzeichnet werden kann (vgl. zur Situation in der BRD Maas 1984). Damit wurde einer Zeit von ausschließlich auf erste Hilfe und möglichst schnelle Rückkehr der „Ausländer“ gerichteten Regierungsmaßnahmen ein Ende gesetzt (vgl. Entzinger 1984 und Leeman 1985 für eine historische Übersicht).

Das Bildungsministerium definierte „Akkulturierung“ als „einen mehrseitigen Prozeß von sich gegenseitig kennenlernen, akzeptieren und achten und aufgeschlossen sein für die Kultur des anderen oder für Elemente davon“ (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1981, S. 6). In diesem Sinne auch lautet Artikel 8, Absatz 3 des seit August 1985 (bis jetzt nur für die Grundschule) gültigen Bildungsgesetzes der Niederlande folgendermaßen: „Der Unterricht geht unter anderem davon aus, daß Schüler in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen“².

Ähnliche Ansichten und Formulierungen tauchen seit Anfang der achtziger Jahre mit großer Regelmäßigkeit in niederländischen Veröffentlichungen zum Thema „Allochtonen und Unterricht“ auf (vgl. z. B. ACLO-M 1982). In seiner kritischen Notiz „Zur Konzeptualisierung des interkulturellen Unterrichts“ spricht Dors (1984) in diesem Zusammenhang sogar von einer papageienähnlichen Nachplapperei.

- 1 Ich verwende im folgenden die in den Niederlanden viel benutzte Bezeichnung „Allochtonen“. Damit sind all die Menschen gemeint, die sich durch Immigration in den Niederlanden eingefunden haben. Das „nicht autochton (nicht einheimisch) sein“ gilt damit als gemeinsames Merkmal, nicht das „Ausländer Sein“ oder „Anderssprachig Sein“ – viele Allochtonen in den Niederlanden, zum Beispiel viele Surinamer, haben die niederländische Nationalität und sprechen Niederländisch. Ungefähr 7% der über 14 Millionen Einwohner der Niederlande sind (ursprünglich) allochtoner Herkunft. Die wichtigsten Gruppen sind Immigranten aus den ehemaligen Kolonien (ung. 512 000), Immigranten aus dem Mittelmeergebiet (ung. 335 000), Flüchtlinge aus verschiedenen Ländern (ung. 24 000), Chinesen (ung. 30 000) und Immigranten aus übrigen Ländern (ung. 189 000) (vgl. *Extra / Vallen* 1985).
- 2 Ähnliches findet sich in einer noch vorläufigen Notiz des Bildungsministeriums zum weiterführenden Unterricht.

Man könnte (fast) sagen, daß mit der Theorie des interkulturellen Unterrichts in den Niederlanden alles in Ordnung zu sein scheint. Aber, wie ist es mit der Praxis? Konkrete Hinweise für die Praxis des Unterrichts zu geben, scheint um einiges schwieriger als Theorieentwicklung, Politik und Plänemacherei. Das Bildungsministerium jedenfalls gibt keine. Auch nicht in seiner neulich erschienenen (ebenfalls vorläufig auf die Grundschule beschränkten) weiteren Notiz zum interkulturellen Unterricht. Darin heißt es u. a.:

„Interkultureller Unterricht hat zum Ziel, Schüler zu lehren, sich mit Ähnlichkeiten und Unterschieden auseinanderzusetzen, die mit ethnischer und kultureller Herkunft zusammenhängen. Diese Auseinandersetzung muß auf gleichwertiges Funktionieren in der niederländischen Gesellschaft gerichtet sein. Aus dieser allgemeinen Zielsetzung ergeben sich folgende spezifische Ziele:

- interkultureller Unterricht soll *alle* Schüler auf ein Zusammenleben mit Gruppen verschiedener ethnischer und kultureller Herkunft in der niederländischen Gesellschaft vorbereiten;
- interkultureller Unterricht soll einen Beitrag leisten zur Entwicklung des Selbstbildes des Schülers, der später seinen Weg in der niederländischen Gesellschaft finden muß;
- interkultureller Unterricht soll einen Beitrag dazu leisten, Stigmatisierung/Stereotypierung, Diskrimination und Rassismus als Folge ethnischer oder kultureller Unterschiede zu vorzuzukommen und entgegenzuwirken“ (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1984, S. 8).

Die Akkulturationsidee wird mit anderen Worten jetzt modifiziert in dem Sinne, daß man dem Faktor Ethnizität (neben Kultur) mehr gerecht wird (vgl. auch Dors 1984), aber konkrete praktische Hinweise für Lehrer fehlen nach wie vor. Der Unterricht muß, wie gesagt, unter anderem davon ausgehen, daß Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen, aber wie, das wird, so scheint es, den Lehrern überlassen.

2 Interkultureller Unterricht und Sprache

Bis jetzt war die Rede von interkulturellem Unterricht im allgemeinen, ohne Beschränkung auf das eine oder andere Schulfach. Das hängt vor allem damit zusammen, daß interkultureller Unterricht in der Theorie alles andere als ein selbständiges Schulfach ist. Interkultureller Unterricht wird vielmehr als eine Reihe von zusammenhängenden Veränderungen im gesamten Unterricht betrachtet, in allen Fächern, mit Konsequenzen für Lehrer, Schüler, Fachinhalte, Arbeitsformen, Lehrmittel und die Einrichtung und Ausstattung der Schule und Klasse. Interkulturalität wird damit zum Kriterium, zum Prinzip für den gesamten Unterricht. Zentrales Anliegen ist hierbei das Erstreben einer positiven Haltung zum „Anders sein“ und einer kritisch-relativierenden und untersuchenden Haltung zur „eigenen Kultur“ bei allen Schülern, autochtonen und allochtonen.

Dieses interkulturelle Prinzip betrifft natürlich auch den Sprachunterricht. Wenn man aber jetzt als Sprachlehrer seinen Unterricht interkulturell gestalten will, genügt eine so allgemeine Formulierung leider nicht. Im folgenden werde ich deshalb kurz erläutern, was interkultureller Unterricht meines Erachtens konkret für den Sprachunterricht bedeuten kann (ähnliche Gedanken finden sich in Giesbers/Kroon 1986).

1. Sprachunterricht (konkret Niederländischunterricht, Deutschunterricht usw.) in einer multiethnischen, multikulturellen und multilingualen Gesellschaft sollte sich mit den Themen Sprachvariation und Sprachdiversität auseinandersetzen. Sprachlehrer sollten

außerdem auf soziolinguistisch verantwortete Weise autochtone und allochtone Muttersprachen und Dialekte im Sprachunterricht miteinbeziehen. Dabei ist zu beachten, daß der Sprachunterricht, wie er momentan in den Niederlanden wie in der BRD stattfindet, bei weitem nicht für alle Schüler Muttersprachunterricht ist (vgl. Kroon 1985 a).

2. Für allochtone Schüler sollte außerdem die Möglichkeit bestehen, wenn sie das wünschen, Muttersprachunterricht zu erhalten in ihrer eigenen Muttersprache oder der von ihnen/ihren Eltern selbst gewählten Standardsprache (vgl. Extra/Vermeer 1984). Auf die Dauer wäre es sicher auch wünschenswert, daß allochtone Minderheitssprachen auch den autochtonen Schülern als Wahlfach zugänglich gemacht würden. Völlige Akzeptanz von allochtonen Minderheitssprachen ist in beiden Fällen erforderlich.

3. Solange sie die autochtone Standardsprache nicht voll beherrschen, ist für allochtone Schüler Sprachunterricht (konkret Niederländischunterricht, Deutschunterricht usw.) immer auch eine Form von Zweitsprachenunterricht. Wichtig hierbei ist die Frage, inwiefern die Standardsprache in der Schule Merkmale einer Fachsprache bekommt, die für allochtone Schüler zum Problem wird, auch wenn sie ohne viel Mühe die „Alltagssprache“ sprechen und verstehen. Weil Unterricht ja immer auch Sprachunterricht ist, gibt es dieses Problem in allen Fächern (vgl. Hofmans-Okkes 1985).

4. Sprachunterricht sollte interkultureller Sprachunterricht sein. Das heißt, daß er das allgemeine Ziel der Interkulturalität in bezug auf Sprache konkret macht. Das heißt vor allem: arbeiten an der Bekämpfung von dem, was man parallel zum Ethnozentrismus als Lingo-zentrismus bezeichnen könnte (vgl. Molony 1980). Lingo-zentrismus bedeutet, daß man die eigene Sprache und Sprachgewohnheiten als allen anderen weit überlegen betrachtet und gleichzeitig die Sprachen und Sprachgewohnheiten anderer geringschätzt, wobei diese Gefühle von Überlegenheit und Geringschätzung oft, bewußt oder unbewußt, auch auf die Sprecher dieser Sprachen übertragen werden.

Für eine weitere Erläuterung der Konsequenzen des interkulturellen Unterrichts für den Sprachunterricht verweise ich auf Absatz 4 der Stellungnahme zur „Planung mehrkulturellere Erziehung“ in diesem Heft (S. 432 ff.).

Die vier genannten Komponenten des Sprachunterrichts in einer multiethnischen, multi-kulturellen und multilingualen Gesellschaft hängen eng miteinander zusammen. Das Hauptziel des interkulturellen Unterrichts, das „Anders Sein“ achten zu lernen, kann am besten verwirklicht werden, wenn man ausgeht vom Phänomen Sprache, der variierendsten Kulturäußerung des Menschen überhaupt. Ohne das hier jetzt weiter mit Beispielen erläutern zu können (vgl. aber Giesbers/Kroon 1986), scheint mir „Reflexion über Sprache“ eine ausgezeichnete Gelegenheit, im Rahmen des Sprachunterrichts interkulturelle Ziele zu verwirklichen. Interkulturelle Sprachreflexion ist möglich in allen Schulen, auch Schulen ohne allochtone Kinder, weil sie immer von der konkreten Sprachsituation in einer Klasse ausgehen kann. Eine Situation ohne jegliche Form von Sprachvariation erscheint mir nämlich in den Niederlanden wie in der BRD oder sonstwo auf der Welt beinahe undenkbar (vgl. Hudson 1980, S. 21 ff.).³

3 An der Ausarbeitung der Idee der interkulturellen Reflexion über Sprache in der Form einer Unterrichtsreihe für die Grundschule wird im Moment von Anita Rasenberg an der Katholieke Hogeschool Tilburg gearbeitet.

3 Interkultureller Unterricht empirisch untersucht

Die theoretischen Erörterungen bisher sind hauptsächlich am Schreibtisch entstanden. Das erscheint mir symptomatisch für den Stand der Dinge. Interkulturellen Unterricht gibt es vor allem auf dem Papier sehr ausgeprägt. Und Papier ist geduldig. Die Theorie sollte aber keineswegs darüber hinwegtäuschen, daß der eigentliche interkulturelle (Sprach)unterricht von den Lehrern gemacht werden muß. Daß Lehrer im allgemeinen mit theoretischen Ausführungen wenig anfangen und auch wenig anfangen können, ist bekannt, und man kann es ihnen auch kaum übelnehmen. Der Abstand zwischen dem, was in der Theorie vorgeschlagen wird, und dem, was in der Praxis möglich ist, war schon öfter viel zu groß – sicher in Sachen Sprachunterricht (vgl. dazu Kroon 1985 b).

Daß interkultureller Unterricht in den Niederlanden aber dennoch nicht nur auf dem Papier besteht, zeigen Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis. Sonderhefte von Unterrichtszeitschriften beschäftigten sich in letzter Zeit öfter mit den konkreten Problemen von Lehrern, die versuchen, ihren Unterricht mehr interkulturell zu gestalten. Solche Berichte können beispielhaft sein für andere Lehrer, die das gleiche planen, und außerdem verdeutlichen sie oft sehr eindringlich, was es mit der interkulturellen Unterrichtspraxis so alles auf sich hat. Es bleiben aber allenfalls wenig repräsentative und nicht wissenschaftlich angelegte Beschreibungen einzelner Fälle. Was nun eigentlich im Unterricht mit dem interkulturellen „Extra“ los ist, das heißt also außerhalb der Vorhut von Lehrern und Publizisten, bleibt unklar.

Gerade zu diesem Thema hat kürzlich in den Niederlanden eine Untersuchung stattgefunden (vgl. Fase/Van den Berg 1985). Der empirische Teil dieser Untersuchung bestand in einer ersten Phase aus einer schriftlichen Umfrage zur interkulturellen Gestaltung des Unterrichts für Kinder von 4 bis 16/18 Jahren. Interkultureller Unterricht wurde dabei definiert als „Unterricht, der den Veränderungen Interesse widmet, die in der niederländischen Gesellschaft auftreten durch die Immigration von verschiedenen ethnischen Gruppen. Das bedeutet unter anderem, Unterricht, worin alle Schüler mit den kulturellen Hintergründen der in den Niederlanden wohnenden ethnischen Gruppen in Kontakt kommen und die kulturellen Hintergründe von Niederländern kennenlernen“ (Fase/Van den Berg 1985, Anhang 2, 5.1). Von den befragten Schulen (n = 150) antworteten 49%, daß ihr Unterricht nicht, 51% daß ihr Unterricht wohl als interkulturell im oben genannten Sinne zu bezeichnen sei. In einer weiteren Phase bekamen alle Schulen, die antworteten, daß sie ihrem Unterricht interkulturelle Akzente geben, noch einen mehr inhaltlich orientierten Fragebogen diese Akzente betreffend, und in einer dritten Phase wurde eine Auswahl von Schulen besucht zur näheren Erläuterung der Umfrageergebnisse. Ich fasse die wichtigsten Resultate der Untersuchung kurz zusammen:

1. Zentraler Faktor für das Entstehen von interkulturellem Unterricht ist die Anwesenheit von allochtonen Kindern. Das bedeutet aber nicht, daß es nicht auch Schulen ohne allochthone Kinder gibt, die ihren Unterricht trotzdem interkulturell gestalten. Interkultureller Unterricht findet statt in allen untersuchten Schultypen, vom Kindergarten bis zum Gymnasium.

2. Das wichtigste Ziel des interkulturellen Unterrichts ist der Kampf gegen Rassismus und Diskrimination mit dem erwünschten Resultat eines besseren Verständnisses zwischen

den verschieden ethnischen Gruppen. Mittel zu diesem Zweck sind die Vermittlung von Kenntnissen über die verschiedenen ethnischen Gruppen und Einsicht in das Verhältnis zwischen den Gruppen.

3. In bezug auf den Inhalt des interkulturellen Unterrichts wird vor allem deutlich, daß es eigentlich keine von den Lehrern deutlich beschriebenen Inhalte gibt. Außerdem gibt es kaum konkrete Lehrmittel; der interkulturelle Unterricht hat sehr häufig einen ad-hoc Charakter: Er reagiert meistens nur auf das, was sich in der Klasse abspielt, und wird nicht vorher vom Lehrer geplant.

4. Zur Organisation des interkulturellen Unterrichts ergibt die Umfrage, daß er nirgendwo als selbständiges Schulfach vorkommt. In der Grundschule gibt es hauptsächlich interkulturellen Unterricht bei Weltkunde/Erdkunde/Geschichte (84%), bei Religion (82%), bei Sprache (78%), bei Kunst- und Werkerziehung (47%) und bei Rechnen (13%). Im weiterführenden Unterricht (ab 12 Jahren) steht ebenfalls Weltkunde an erster Stelle (71%); danach folgen Erdkunde/Geschichte (62%), Religion (61%), Niederländisch (54%), berufsorientierte Fächer (31%), Kunst- und Werkerziehung (29%), Fremdsprachen (18%) und naturwissenschaftliche Fächer (13%). In allen Fällen geben die Schulen an, nur ab und zu interkulturellen Unterricht zu geben, und in den meisten Fällen wird das Klasesgespräch als die meist benutzte, wenn nicht gar einzige Unterrichtsform genannt.

Zusammenfassend: Schulen die ihren Unterricht interkulturell gestalten, tun dies nur ab und zu, nicht sehr intensiv, nicht sehr systematisch und ohne deutliche Vorstellung von Zielen, Inhalten und Organisationsformen. Diese wenig erfreuliche Bilanz, die in den Schulbesuchen bestätigt wurde, wird wahrscheinlich unter anderem durch eine ungenügende Ausbildung von Lehrern, ein ungenügendes Interesse von seiten der Schulbehörde und der Eltern verursacht – wodurch die interkulturelle Gestaltung des Unterrichts fast ausschließlich den einzelnen Lehrern überlassen ist –, und durch eine ungenügende Einsicht, inwiefern in den im Unterricht benutzten Lehrmitteln von verborgenen oder öffentlichen Ausprägungen ethnischen Vorurteils die Rede ist.

4 Interkultureller Sprachunterricht empirisch untersucht

Die Untersuchung von Fase/Van den Berg (1985) bezieht sich nicht auf bestimmte Fachlehrer. Wie sich zum Beispiel Sprachlehrer konkret verhalten, wenn sie interkulturellen Unterricht geben, und was genau sie an dem Inhalt des von ihnen gelehrteten Faches ändern, um dieses interkulturell zu gestalten, macht sie nicht deutlich. Gerade diese letzte Frage steht zentral in einer von mir durchgeführten Untersuchung zum interkulturellen Sprachunterricht von Niederländischlehrern im weiterführenden Unterricht nach der Grundschule.

Ich versuche diese Frage zu beantworten anhand einer schriftlichen Umfrage bei einer Stichprobe von 500 Niederländischlehrern und anhand einer Fallstudie bei einer Lehrerin, die ihren Niederländischunterricht in der ersten Klasse einer multiethnischen Berufsschule nach eigener Einschätzung interkulturell zu gestalten versucht. Zu beiden Teiluntersuchungen möchte ich einige Bemerkungen machen und einige noch sehr vorläufige Ergebnisse präsentieren.

Mit der Umfrage versuche ich herauszufinden, ob und wie Niederländischlehrer ihren Unterricht interkulturell gestalten, wie sie über interkulturellen Unterricht denken und welche möglichen Ursachen oder Erklärungen (z. B. Lehrermerkmale) es für eine positive oder negative Antwort zu diesen beiden Fragen gibt. Ein mehr allgemeiner Bezugsrahmen der Umfrage ist, daß interkultureller Unterricht als eine Innovation des Unterrichts betrachtet wird, in der die Lehrer als sogenannte „changing agents“ eine zentrale Rolle spielen (Alkan/Baud 1984). Der Lehrer und sein Tun und Lassen stehen mit anderen Worten im Mittelpunkt meines Interesses.

Was die Ergebnisse der Umfrage betrifft, möchte ich mich hier beschränken auf den ersten Teil der ersten Frage: Machen Niederländischlehrer interkulturellen Unterricht? Diese Frage ist gemäß der sehr allgemeinen Definition von Fase/Van den Berg (1985) und den theoretischen Überlegungen im zweiten Abschnitt in vier Teilfragen zerlegt worden. Es handelt sich in den Fragen darum, inwiefern die Lehrer innerhalb ihres Niederländischunterrichts den folgenden Themen Interesse widmen: allochtone Muttersprachen, Niederländisch als Zweitsprache, Nachhilfe für allochtone Schüler und interkultureller Sprachunterricht. Die Ergebnisse zu diesen Fragen werden zusammengefaßt in Tabelle 1.

Tabelle 1: Die interkulturelle Gestaltung des Niederländischunterrichts von Niederländischlehrern (Prozente)

	sehr viel	viel	manchmal	fast nie	nie	n	Durchschnitt	Median
allochtone Muttersprachen	–	3,4	9,6	9,6	77,5	178	4,612	5,00
Niederländisch als Zweitsprache	2,8	9,0	10,7	11,2	66,3	178	4,292	5,00
Nachhilfe für allochtone Schüler	8,2	17,9	17,4	14,1	42,4	184	3,647	4,00
interkultureller Sprachunterricht	1,6	2,2	24,0	31,3	41,0	183	4,077	4,00

Weiter wurde gefragt, inwiefern die Lehrer beabsichtigen, ihren Unterricht stärker interkulturell zu gestalten als bisher, oder planen, damit anzufangen. Die Ergebnisse zu diesen Fragen werden zusammengefaßt in Tabelle 2.

Tabelle 2: Pläne zur interkulturellen Gestaltung des Niederländischunterrichts von Niederländischlehrern (Prozente)

	sicher ja	whrs. ja	weiß nicht	whrs. nein	sicher nein	n	Durchschnitt	Median
mehr interkultureller Sprachunterricht	7,9	20,2	38,2	30,3	3,4	89	3,011	3,00
Pläne zum interkulturellen Sprachunterricht	–	7,2	29,9	50,5	12,4	97	3,680	4,00

Wenn man jetzt als positive Antwortmöglichkeiten „sehr viel“, „viel“, „manchmal“ und „fast nie“ zusammenfaßt, geht aus den Angaben der Lehrer hervor, daß eine deutliche Mehrheit Niederländisch als Zweitsprache (66,3%) und allochtonen Muttersprachen (77,5%) kein Interesse widmet. Ohne gründliche Ausbildung würde ihnen das wahrscheinlich auch schwer fallen. Fast die Hälfte der Lehrer (49,0%) gibt an, ihren Niederländischunterricht mehr oder weniger interkulturell zu gestalten, und für eine ungefähr gleich große Gruppe (47,6%) gilt, daß sie mehr oder weniger intensiv Nachhilfe für allochtone Schüler gibt. Außerdem stellt sich heraus, daß fast 30% der Lehrer, die schon interkulturellen Unterricht machen, auch noch Pläne haben, diesen interkulturellen Akzent zu verstärken, während dagegen nur ein sehr kleiner Teil der Lehrer, die keinen interkulturellen Unterricht machen, beabsichtigt, in dieser Richtung etwas zu unternehmen.

Wenn man jetzt die guten Vorsätze der Lehrer außer Betracht läßt und für die ersten vier Fragen, als kennzeichnend für interkulturellen Unterricht, einen Durchschnittswert errechnet, findet man, daß ungefähr 44% der Niederländischlehrer ihren Unterricht wohl und ungefähr 56% ihren Unterricht nicht interkulturell gestalten. Dieses Ergebnis stimmt nicht ganz mit dem der allgemeinen Umfrage von Fase/Van den Berg (1985) überein in dem Sinne, daß unser Prozentsatz von interkulturell aktiven Lehrern um einiges niedriger ist. Betrachtet man dazu dann noch die errechneten Durchschnittswerte und Mediane pro Frage und die Tatsache, daß sich in vielen Fällen in der positiv bewerteten Spalte „fast nie“ ein hoher Prozentsatz der Antworten befindet, dann wird deutlich, daß die vorläufige Bilanz dieses Teils der Umfrage ergibt, daß interkulturelle Akzente in der Praxis des Niederländischunterrichts nur noch sehr zögernd festen Fuß gewinnen.

Soweit einige Ergebnisse der Umfrage.⁴ Ich komme jetzt zur Fallstudie. Mit der Fallstudie versuche ich, wie gesagt, herauszufinden, was es für einen Niederländischlehrer, der nach eigener Einschätzung interkulturell arbeitet, konkret bedeutet, den Niederländischunterricht interkulturell zu gestalten, d. h., was so ein Lehrer alles macht. Die zentrale Frage dabei ist, welchen Einfluß der interkulturelle Unterricht auf die Fachinhalte des Niederländischunterrichts hat.

Die Fallstudie findet bei einer Lehrerin in einer Berufsschule in Amsterdam statt. Die Schule steht in einem alten Innenstadtviertel mit viel allochtonen Bewohnern und wird auch von vielen allochtonen Schülern aus verschiedenen ethnischen Gruppen besucht. Es handelt sich in der Fallstudie um eine erste Klasse (Schüler von 12/13 Jahren) mit 6 autochton-niederländischen Kindern (davon 2 oft fehlende Kirmeskinder), 8 Kindern aus Surinam (davon 7 Kreolen und 1 Hindu), 2 Kindern aus der Türkei, 3 Kindern aus Marokko, und 1 Kind aus Portugal. In dieser Klasse habe ich 12 Unterrichtsstunden beobachtet. Zur Ergänzung meiner Beobachtungen hat die Lehrerin über diese Stunden ein Tagebuch geführt, und ich habe sie ausführlich interviewt. Weiter habe ich Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel, Schülerhefte und Hausaufgaben, schriftliche Arbeiten, Prüfungen usw.

4 Zu den Umfrageergebnissen werden noch weitere statistische Analysen durchgeführt. Die möglichen Zusammenhänge zwischen Lehrermerkmalen und Antworten werden zum Beispiel durch Regressionsanalysen weiter ausgearbeitet. Dazu werden die beiden Gruppen von Variablen vorher einer Faktoranalyse unterworfen.

gesammelt und die Schüler schriftlich zu ihren Ansichten zum Niederländischunterricht und den eventuell interkulturellen Akzenten darin befragt.

Die Menge der Daten, die solch eine ethnographisch angelegte Fallstudie ergibt, ist enorm. Ich beschränke mich im folgenden deshalb auf einige Daten aus dem Interview mit der Lehrerin.

Die ausgewählten und im folgenden zitierten Interviewfragmente, Schlüsselszenen wenn man so will, haben gemeinsam, daß sie etwas über die Fachinhalte des Niederländischunterrichts mitteilen, wenn dieser von einer Lehrerin gegeben wird, die interkulturell arbeitet.

Das erste, was im Interview auffiel, war, daß die Lehrerin keine deutliche Vorstellung davon hatte, was eigentlich ihren Niederländischunterricht zum Niederländischunterricht macht. Traditionell zum Fach gehörende Inhalte stehen bei ihr sicher nicht an erster Stelle. Zu den von ihr gebrachten alternativen, interkulturellen Inhalten, kann sie aber nicht genau angeben, was daran spezifisch Niederländischunterricht ist. So haben die Schüler z. B. im Niederländischunterricht ein Projekt über ihre Herkunftsländer gestaltet. Dazu folgende drei Fragmente (I = Interviewer; C = Lehrerin)⁵:

- I Was war nun das Ziel dieses Projekts speziell was Niederländisch betrifft?
C Nun ja, das war also „Ausländer in den Niederlanden“, der erste Teil unseres Buches „Unter Anderen“.
I Aber warum das Projekt im Niederländischunterricht stattfindet, das weißt du eigentlich auch nicht genau, oder?
C Es hätte vielleicht auch in Sozialkunde stattfinden können.
I Meinst du?
C Vielleicht, ich glaub schon.
I Und das ist für dich auch kein Problem, als Niederländischlehrerin . . .
C Für mich nicht, das macht mir nichts aus.
I Nein?
C Gar nicht, nein. (S. 29 f.)

C Ja, ich weiß auch nicht, irgendwie ist mir das gar nicht so deutlich, so eine Fachidee, von Niederländisch als einem selbständigen Schulfach. (S. 51)

I Niederländisch „nach Plan“ gibt es bei euch also kaum?
C Nein, wir benutzen auch gar keinen Plan. Niemand hat . . .
I Nein, nein, ich meinte „nach Plan“, in Gänsefüßchen.
C Ah so, nein, trotzdem, ich glaube nicht, nein; ich weiß auch nicht genau was das ist, „nach Plan“, was da alles dazugehört. (S. 12)

Was die Lehrerin wohl weiß, ist, was sie ihren Schülern, allochtonen wie autochtonen, beibringen möchte, was sie brauchen in der multiethnischen, multikulturellen und multilingualen niederländischen Gesellschaft. Zum Teil sind das Inhalte, die mit dem Niederländischunterricht zu tun haben, zum Teil aber auch nicht, aber das stört sie am wenigsten. Hauptsache ihre Schüler lernen sich in der Gesellschaft zu behaupten, Hauptsache sie kommen voran. Dazu drei Fragmente:

5 Die Interviewfragmente sind der *Materiaalverzameling case-study Intercultureel Onderwijs* (Tilburg 1985; nicht veröffentlicht) entnommen.

- C Ich möchte, daß meine Schüler die Sachen lernen, die sie brauchen, um ein gutes Selbstbild zu bekommen, um genug Zuversicht, genug Vertrauen zu sich selbst zu bekommen, um sich behaupten zu können, um voran zu kommen. Na, und dann finde ich Grammatikunterricht oder Rechtschreibung zum Beispiel nur Hilfsmittel und nicht gerade absolut notwendig. Dann finde ich lesen können, über einen gründlichen Wortschatz verfügen, genug Hintergrundkenntnisse haben, um voran zu kommen, das finde ich dann viel wichtiger. Na, und dann finde ich es, speziell in dieser Stadt, zum Beispiel sehr wichtig, daß ihnen bewußt wird, daß es da so viele verschiedene Kulturen zusammen gibt, daß die zusammen leben können und welche Vorteile das für einen jeden hat. (S.15f.)
- C Was ich sehr wichtig finde im Niederländischunterricht ist das Thema Sprache. Was das ist, eine Muttersprache, oder Niederländisch. Ich versuche, den Kindern ein bißchen all die sprachlichen Unterschiede um sie herum bewußt zu machen. Daß es das alles gibt, und daß es auch sehr lustig ist, daß es das alles gibt. Ich versuche, das Interesse der Schüler für Sprachen zu vergrößern und dabei den eigenen Sprachen der Schüler den Platz zu geben, der ihnen zukommt: also, das Bewußtsein, daß es verschiedene Sprachen gibt, und daß Niederländisch nur eine unter vielen ist. (S.7)
- C Vorige Woche kamen wir zufällig auf den Ramadan. Da stellte sich heraus, daß die Kinder absolut nichts vom Ramadan wußten, während immerhin drei Kinder in der Klasse am Ramadan teilnehmen. Und da ergab sich so ein Gespräch über Vorschriften von Religionen und daß der Ramadan idiotisch sei. Und dann habe ich eingegriffen. „Das geht zu weit“, habe ich gesagt, „wir haben jetzt soviel über bestimmte Sachen geredet, wir haben gesehen wieviele Unterschiede möglich und akzeptabel sind; daß ihr jetzt noch solche Bemerkungen macht, das geht einfach nicht“, und das versuche ich ihnen dann klar zu machen. (S.9)

Letzten Endes geht es bei alledem aber nicht nur um den Niederländischunterricht und auch nicht um den interkulturellen Unterricht, sicher nicht wenn dieser nur ein neues Fach sein sollte. Letzten Endes geht es darum, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse geändert werden; das ist für die Schüler wichtig. Und ob Schule dazu wirklich etwas beitragen kann, bleibt eine offene Frage. Dazu ein letztes Fragment:

- I Vor fünf Jahren wurden im Unterricht Sachen gemacht für Arbeiterkinder, die jetzt, als sei in der Zwischenzeit nichts geschehen, für allochtone Kinder wieder neu erfunden werden.⁶
- C Und noch immer wissen wir nicht, wie wir die Probleme lösen müssen, wie die Zurücksetzung dieser Kinder gestoppt werden muß [. . .] Weißt du, ich frage mich oft, ob Hilfe oder Fürsorge der richtige Weg ist – das hält doch gerade das herrschende System auf den Beinen –, oder ob es ganz anders werden muß. Ich denke, es muß ganz anders werden.
- I Wenn du wirklich von den Erfahrungen der Kinder ausgehen willst, dann müßtest du hier den Laden schließen, fürchte ich.
- C Eigentlich hast du recht. (S.61)

Nach den Interviewfragmenten bedeutet interkultureller Unterricht in diesem Fall also nicht, daß die Inhalte des Niederländischunterrichts nach dem Kriterium der Interkulturalität modifiziert werden, sondern, daß einfach neue Inhalte herangezogen werden, die den traditionellen Niederländischunterricht zu ersetzen scheinen. Die Bedeutung dieser interkulturellen Inhalte für Schüler in einer multikulturellen Gesellschaft steht fest. Man muß

⁶ Bei *Barkowski* (1984, S.172) ist in diesem Zusammenhang die Rede von „Distanzverluste“.

sich aber fragen, was letzten Endes mit dem Sprachunterricht und seinen spezifischen Inhalten und Zielen geschehen wird.

In einem weiteren Interview wird die Lehrerin mit diesen und ähnlichen Schlüsselszenen und Fragen zu noch anderen Themen konfrontiert und um Kommentar gebeten. Ein nächster Schritt wird dann sein, die Daten der Interviews, der Tagebuchnotizen und der Schülerbefragungen mit den angestellten Unterrichtsbeobachtungen zu vergleichen, um so schließlich ein Portrait von einem Fall interkulturellen Sprachunterrichts zu entwerfen.⁷

5 Schlußbemerkung

Die präsentierten Umfrageergebnisse und die Daten aus dem Fallstudieninterview haben gemeinsam, daß sie zu der sogenannten rhetorischen Ebene der Lehrerperspektive gehören (vgl. Hammersley 1977). Bei der Umfrage handelt es sich um Mitteilungen von Lehrern über ihren Unterricht und dessen mögliche Veränderungen, nicht um den Unterricht selbst. Was die befragten Lehrer wirklich in ihren Klassenzimmern machen, wissen wir nicht, nur, was sie darüber berichten. Auch im Interview geht es lediglich um Ansichten einer Lehrerin, um ihre Ideen zum interkulturellen Unterricht, zum Niederländischunterricht, zum Unterricht im allgemeinen. Inwiefern diese Ideen mit ihrer Unterrichtspraxis übereinstimmen kann aber in diesem Fall eine nähere Analyse der angestellten Unterrichtsbeobachtungen zeigen. Daß dabei von einem Eins-auf-eins-Verhältnis die Rede sein wird, scheint mir aufgrund von vorigen Untersuchungsergebnissen (vgl. Kroon 1984) auf Anhieb unwahrscheinlich. Die Diskrepanz zwischen der Rhetorik und der Praxis von Lehrern scheint mir (mit Klinkenberg u. a. 1984) ein wichtiger Forschungsgegenstand in dem Sinne, daß sie im Mißlingen von Unterrichtsreformen von zentraler Bedeutung zu sein scheint.

Literaturnachweis

- ACLO-M* (1982): *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving*. Enschede: SLO
- Alkan, M. / Baud, E.* (1984): Curriculumverandering en intercultureel onderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 61, 9, S. 354–361
- Barkowski, H.* (1984): Interkulturelles Lernen oder die Mauer im eigenen Kopf. In: *H. Essinger, A. Uçar* (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, Bd. 1. Sulzberg: Schneider, S. 166–186
- Dors, H.* (1984): *Rond de conceptualisering van intercultureel onderwijs*. Amsterdam
- Entzinger, H.* (1984): *Het minderhedenbeleid*. Meppel: Boom
- Extra, G. / Vallen, T.* (1985): Language and Ethnic Minorities in The Netherlands: Current Issues and Research Areas. In: *G. Extra, T. Vallen* (eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht: Foris, S. 1–10
- Extra, G. / Vermeer, A.* (1984): Minderheidstalen in het basisonderwijs. In: *Levende Talen*, 389, S. 101–109
- Fase, W. / van den Berg, G.* (1985): *Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO

7 An der Analyse der Fallstudie arbeitet Anja Swennen mit.

- Giesbers, H. / Kroon, S.* (1986): Intercultureel onderwijs, andere moedertalen dan standaard-Nederlands en taalbeschouwing. In: *Moer*, 1-2, S. 116-124
- Hammersley, M.* (1977): *Teacher Perspectives*. Milton Keynes: Open University Press
- Hofmans-Okkes, I.* (1985): Dertig uur Nederlands in de week. Naar een doelmatiger aanpak van tweedetaalonderwijs binnen het reguliere voortgezet onderwijs. In: *Levende Talen*, 398, S. 89-95
- Hudson, R.* (1980): *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Klinkenberg, S. u. a.* (1984): Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: *Spiegel*, 2, 3, S. 5-32
- Kroon, S.* (1984): Quantitative und qualitative Daten zur Linguistik im Niederländischunterricht. In: *Ludwigsburger Hochschulschriften*, 5, S. 144-154
- Kroon, S.* (1985 a): Moedertaalonderwijs of onderwijs Nederlands? In: *Spiegel*, 3, 1, S. 87-91
- Kroon, S.* (1985 b): *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Leeman, Y.* (1985): Onderwijsbeleid en etnische verscheidenheid in Nederland. In: *Comenius*, 20, S. 447-472
- Maas, U.* (1984): Versuch einer kulturanalytischen Bestimmung ausländerpädagogischer Aufgaben. In: *Deutsch Lernen*, 1, S. 3-24
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen* (1981): *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen* (1984): *Notitie Intercultureel Onderwijs*. Tweede Kamer, vergaderjaar 1984-1985, nr. 18.709
- Molony, C.* (1980): Choosing bicultural programs for Moluccan pupils: an argument for a sociolinguistic approach. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 8, S. 7-38