

**Die interkulturelle Funktion
des Muttersprachlichen Unterrichts
Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem EG-Projekt**

Vorbemerkung

Vor zehn Jahren erschien in der Zeitschrift «Deutsch lernen» (Heft 4/1983) ein Aufsatz von mir, mit dem Titel «Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler». Ich erwähne diesen Aufsatz aus folgenden Gründen:

a) Der vorliegende Aufsatz setzt den erwähnten voraus und entwickelt zum Teil die dort formulierten Gedanken weiter.

b) Ich halte an der Dreiteilung der Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts, die ich im obengenannten Aufsatz vorgenommen hatte, weiterhin fest. Allerdings stelle ich im vorliegenden Aufsatz die interkulturelle Funktion in den Mittelpunkt¹ meiner Ausführungen.

c) Meine Überlegungen im Aufsatz von 1983 über die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts gingen auf die Anregungen jenes Mannes zurück, zu dessen 60. Geburtstag der vorliegende Aufsatz verfaßt wurde.

d) Das Anknüpfen an meinen alten Aufsatz ist nicht nur kognitiv, sondern auch emotional begründet, zumal ich seit 1985 in Griechenland lebe und arbeite und der erwähnte Aufsatz eine meiner an der Universität-GHS Essen verfaßten Arbeiten ist. Das Anknüpfen an diesen hat also auch eine symbolische Funktion und stellt eine Art Brücke dar zu einer Zeit, in der ich mit dem Kollegen *Hohmann* - und nicht nur mit ihm - zusammenarbeitete.

Wie bereits erwähnt, steht im Mittelpunkt des vorliegenden Aufsatzes die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts. Sie wird allerdings nicht losgelöst von den beiden anderen Funktionen, der politischen und der sozialisatorischen, sondern in unmittelbarem Zusammenhang mit ihnen diskutiert, und zwar im Kapitel 2 der Zusammenhang zwischen interkultureller und sozialisatorischer Funktion und im Kapitel 3 die Beziehung der interkulturellen Funktion zu der politischen. Anschließend werden im Kapitel 4 die möglichen Konsequenzen für den Unterricht - speziell für den Muttersprachlichen Unterricht - dargestellt, je nachdem, ob man konsens- bzw. begegnungspädagogisch oder aber konfliktpädagogisch verfährt. Im Zusammenhang damit werden im Kapitel 5 die Komplexität und die Ebenen der Faktoren dargestellt, die den Muttersprachlichen Unterricht direkt oder indirekt beeinflussen.

Die in den genannten Kapiteln enthaltenen Ausführungen gehen zum größten Teil auf die theoretischen Grundannahmen sowie auf die Erfahrungen und Erkenntnisse eines Materialienprojektes zurück, das von der EG finanziert und in dem Zeitraum 1986-1993 am Fachbereich Pädagogik der Universität Ioannina in Griechenland realisiert worden ist. Sein Ziel war es, Unterrichtsmaterialien für die griechischen Schüler, die in Deutschland leben, in die deutschen Regelklassen (1-6) integriert sind und parallel griechische muttersprachliche Kurse besuchen, zu entwickeln. Es versteht sich, daß aus Raumgründen nur jene Projekterfahrungen und Erkenntnisse erwähnt werden, die zur Begründung meiner Ausführungen nötig sind.

¹ Im Mittelpunkt des Aufsatzes von 1983 stand die sozialisatorische Funktion..

1. Multikulturalität, Bikulturalität, Interkulturalität: Begriffserörterung

Bevor ich auf das eigentliche Thema eingehe, halte ich es für nötig, die Begriffe Multikulturalität, Bikulturalität und Interkulturalität sowie die damit zusammenhängenden Begriffe wie Interkulturelle Erziehung, bikulturelle Identität, Bilingualität, Multilingualität, multikulturelle Bildung (education) u.ä. kurz zu erörtern. Damit will ich mein Begriffsverständnis klarstellen und eventuellen terminologischen Mißverständnissen zuvorkommen.

In Anlehnung an *Hohmann* (1983, S. 5) verstehe ich den Begriff Multikulturalität bzw. Multikulturalismus als einen analytischen Begriff, der sich auf die multikulturelle Situation bezieht, sie beschreibt und analysiert. Normativ ist dieser Begriff nur, insofern Multikulturalität als wünschens- und erhaltenswert betrachtet wird. Der Begriff Interkulturalität ist hingegen eher normativ und bringt den erstrebenswerten Wechselwirkungsprozeß der Kulturen zum Ausdruck. Er bezeichnet die «pädagogischen, politischen und sozialen Zielvorstellungen und Konzepte ..., die als Antwort auf die Probleme der durch Migration entstandenen Situation in der multikulturellen Gesellschaft verstanden werden können» (ebd.). Um es anders zu formulieren: Multikulturalität ist das Gegebene und Interkulturalität das Gewollte. Interkulturalität setzt Multikulturalität voraus, entspringt aber nicht automatisch aus ihr.

In diesem Sinne stellt die interkulturelle Erziehung eine pädagogische Antwort auf die durch Migration bzw. auf die durch den europäischen Einigungsprozeß entstandene multikulturelle Situation dar. Sie wendet sich sowohl an die Majoritäts- als auch an die Minoritätenmitglieder und verlangt von ihnen, sich aus ihrer monokulturellen und ethnozentrischen Sichtweise zu befreien. Dieser «Befreiungsprozeß» geht mit einem Lernprozeß einher, der, soweit er die Erwachsenen anbetrifft, einem Umlernprozeß gleichzusetzen ist. Der monokulturell und ethnozentrisch sozialisierte Erwachsene soll durch das Lernen von fremden Kulturen seine eigene Kultur kritisch betrachten lernen.

Für die neuen Generationen, die ohnehin in der multikulturellen und multilingualen Gesellschaft aufwachsen, handelt es sich nicht um einen Umlern-, sondern um einen Lernprozeß, der allerdings um so schwieriger und konfliktreicher ist, je weniger ihre Erzieher und Erziehungsträger sich von ihrer monokulturellen und ethnozentrischen Sicht- und Verhaltensweise befreit haben.

Eine weitere Schwierigkeit für den Sozialisationsprozeß der neuen Generationen scheint in der Multikulturalität und Multilingualität selbst zu liegen, womit das Individuum konfrontiert wird. Diese Schwierigkeit ist jedoch eine scheinbare, weil - wie im nächsten Kapitel gezeigt wird - die Multikulturalität und Multilingualität sich auf die Gesellschaft insgesamt beziehen, während der individuelle Sozialisationsprozeß in der Regel bikulturell-bilingual verläuft.

Auf die Schule und speziell auf den Unterrichtsprozeß bezogen, bedeuten die obigen Überlegungen, daß der Unterricht sich an den Zielvorstellungen der interkulturellen Erziehung orientieren und zu deren Erreichung beitragen soll. Die Zielvorstellungen der interkulturellen Erziehung mögen für den Sprachunterricht und die sozialwissenschaftlichen Fächer relevanter sein als für die naturwissenschaftlichen Fächer, sie betreffen jedoch jeden Schulunterricht und zielen auf die «Interkulturalisierung» (*Hohmann* 1982, S. 175) aller Schulfächer ab.

In diesem Sinne ist der interkulturelle Unterricht kein gesondertes Fach, sondern ein Unterrichtsprinzip, welches alle Fächer durchdringen soll (vgl. hierzu *Fase/van den Berg* 1989). Als Unterrichtsprinzip trifft er also auch auf den Muttersprachlichen Unterricht zu, und in diesem Sinne ist unser Team bei der Materialienentwicklung für den griechischen Muttersprachlichen Unterricht in Deutschland verfahren.

2. Sozialisationsfunktion und interkulturelle Funktion als zwei Seiten derselben Medaille

Die Forderungen an den Muttersprachlichen Unterricht:

a) er solle zur Integration der Migrantenkinder in die Aufnahmegesellschaft und/oder zur Reintegration in die Herkunftsgesellschaft beitragen (politische Funktion²) oder

b) er solle die Identitätsentwicklung der Kinder fördern (sozialisatorische Funktion³) oder schließlich

c) er solle seinerseits zur Beseitigung der auf die monokulturelle und ethnozentrische Sichtweise zurückgehenden Kommunikationsbarrieren und zum friedlichen Zusammenleben der aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammenden und in der multikulturellen Gesellschaft lebenden Personen beitragen (interkulturelle Funktion)

lassen sich weder theoretisch noch in der Unterrichtspraxis leicht vereinbaren. Dies gilt weniger für das Verhältnis zwischen den ersten zwei Funktionen des Muttersprachlichen Unterrichts - wie im vorliegenden Kapitel gezeigt wird - und mehr für die letzteren zwei Funktionen, wie im folgenden Kapitel zu zeigen ist.

Unser Team ist davon ausgegangen, daß die sozialisatorische und die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts sich wie die Mikro- und Makroebene zueinander verhalten. Der Sozialisationsprozeß der Minoritätenkinder verläuft in der Regel bikulturell-bilingual, findet aber in einer multikulturell-multilingualen Gesellschaft statt. Bikulturalität und Bilingualität sind die Hauptcharakteristika des Sozialisationsprozesses der Migrantenkinder, während Multikulturalität und Multilingualität die Hauptcharakteristika vieler durch die Immigration demographisch veränderter Gesellschaften sind.

Die interkulturelle Erziehung als Antwort auf den Multikulturalismus bewegt sich auf der Makroebene und betrifft nicht nur die Minderheiten, sondern auch die Gesamtgesellschaft und ihre Institutionen (als pädagogisch-didaktisches Prinzip betrifft: sie alle Schulfächer und somit auch den Muttersprachlichen Unterricht). Die bilinguale Erziehung hingegen bewegt sich auf der Mikroebene und betrifft das Individuum und vor allem jene Individuen, die einer ethnischen Minderheit angehören.

Die bikulturelle Erziehung hat zum Ausgangspunkt die bikulturell-bilinguale Lebenssituation der Kinder und zielt darauf ab, ihnen zum Erwerb einer bikulturellen Identität⁴ zu verhelfen. Eines ihrer Axiome - welches zugleich ein Axiom der interkulturellen Erziehung ist - ist die Anerkennung und die Akzeptanz des bikulturell-bilingualen Bildungskapitals der Kinder. Dieses Axiom steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Grundaxiom der interkulturellen Erziehung, welches sich auf die «Gleichwertigkeit der Kulturen» bezieht, und setzt dieses voraus. Mit anderen Worten, um das bikulturell-bilinguale Bildungskapital der Kinder anerkennen und akzeptieren zu können, müssen wir zuvor die Kulturen, aus denen dieses Kapital kommt, als gleichwertig und für die Sozialisation der Kinder als gleichwichtig anerkennen.

² Siehe hierzu Damanakis 1983, S. 22 ff. und Hohmann 1982, S. 169 ff.

³ Siehe hierzu Boos-Nünning 1983, S. 3 ff. und Damanakis 1983, S. 24 ff.

⁴ Die bikulturelle Identität, als Produkt einer «Kultursynthese» und als das Bewußtsein von dieser Kultursynthese, zeigt sich als die erreichte Fähigkeit des Individuums, «sich mit bei den Kulturen aktiv und kritisch auseinanderzusetzen und seine eigene bikulturelle Lebenssituation zu meistern, wobei in dieser Lebensmeisterung impliziert sind: eine Flexibilität im Umgang mit den beiden Kulturen und die Fähigkeit, die individuelle Art der Lebensmeisterung auch in den Augen der anderen zu gewährleisten» (Damanakis 1983, S. 28 f).

Τέσσερις φίλοι



Η Έλενα, ο Σταύρος, ο Κάρλος και η Φατμέ πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο. Εκεί γνωρίστηκαν κι έγιναν φίλοι. Συχνά παίζουν μαζί. Σήμερα ο Κάρλος λείπει απ' την παρέα. Ο Σταύρος ξέρει το λόγο.

Σταύρος: Έλενα, ο Κάρλος μπήκε χθες στο νοσοκομείο. Εγώ θα πάω αύριο να τον επισκεφτώ. Θέλεις νά 'ρθεις κι εσύ;

Έλενα: Αύριο δεν μπορώ, γιατί έχουμε Ελληνικά. Μεθαύριο όμως. Θά 'ρθει και η Φατμέ.

Σταύρος: Fatme kommst du auch mit? Carlos ist im Krankenhaus. Wir besuchen ihn übermorgen.

Φατμέ: Nein, da kann ich nicht. Wir haben montags und mittwochs immer Türkisch.

Έλενα: Und wir dienstags und freitags immer Griechisch.

Σταύρος: Τότε πότε θα επισκεφτούμε τον Κάρλο;

Auszug aus dem Sprachbuch für den Kurs B' (2. Klasse)

Zwei wesentliche Voraussetzungen für den Erwerb einer bikulturellen Identität sind, daß die Kinder sich ihrer bikulturell-bilingualen Lebenssituation bewußt werden und zu beiden Sprachen und Kulturen eine positive Einstellung entwickeln. Was dies für die Unterrichtspraxis bedeutet, werde ich anhand eines Beispiels aus unserem Unterrichtsmaterial zu skizzieren versuchen.

Aus der Abbildung, welche aus dem Sprachmaterial für den Kurs B' (Klasse 2) entnommen wurde, wird eine Schulpausensituation thematisiert: Elena, Stavros, Carlos und Fatme besuchen dieselbe Schule und sind befreundet. Stavros und Elena wollen Carlos im Krankenhaus (er liegt dort mit einem gebrochenen Bein) besuchen und suchen nach einem gemeinsamen Termin. Dabei fragen sie Fatme, ob sie ins Krankenhaus mitgehen wolle.

Das Gespräch zwischen Stavros, Fatme und Helena verläuft auf deutsch und ist auch im Buch in der deutschen Sprache gedruckt.

Wir erwarten, daß die Schüler darauf stoßen⁵ und sich fragen, warum denn auf einmal in ihrem Griechischbuch ein deutschsprachiger Dialog auftauche. Wir meinen, daß durch die Analyse der in der beigelegten Seite thematisierten kommunikativen Situation -*die* auf Multikulturalität und Multilingualität verweist und bilingual verläuft - sowie durch die Analyse ähnlicher Situationen und Sachverhalte, die im Unterrichtsmaterial vorkommen, die Schüler zu einer bewußten Zweisprachigkeit und zu einer positiven Einstellung anderen Sprachen und Kulturen gegenüber erzogen werden. Auf der anderen Seite muß aber kritisch angemerkt werden, daß die thematisierte Situation eine harmonisierte Situation ist, die in Krisenzeiten fast naiv erscheint. Auf dieses Problem werde ich im Kapitel 4 zurückkommen.

3. Die politische Funktion als verdeckter Gegenspieler der interkulturellen Funktion

Der Muttersprachliche Unterricht ist Adressat politischer Erwartungen und Forderungen, die sowohl aus den Institutionen des Aufnahmestaates als auch aus jenen des Herkunftsstaates kommen. Die bisherigen politischen Erwartungen und Forderungen seitens des Aufnahmelandes Deutschland an den Muttersprachlichen Unterricht und/oder Unterricht in der Muttersprache können m. E. in drei Phasen unterschieden werden:

- In der Phase der bildungspolitischen «*Doppelstrategie*» (Mitte der 60er bis Anfang/Mitte der 70er Jahre), die der «*Rotationspolitik*» im ökonomischen und Beschäftigungssektor entsprach, wurde dem Muttersprachlichen Unterricht und dem Unterricht in der Muttersprache eine Doppelfunktion zugesprochen: einerseits als Überbrückungshilfe für die «*Eingliederung*» in die Aufnahmegesellschaft zu funktionieren, und auf der anderen Seite, die Option für eine «*Reintegration*» in die Herkunftsgesellschaft offen zu halten.

- Während der «*Assimilationsphase*» (nach dem Ölshock und dem Anwerbestop 1973 bis Mitte der 80er Jahre) wurde dem Muttersprachlichen Unterricht eine Hülfsfunktion beim «*Assimilierungsprozeß*» in die Aufnahme gesellschaft zugeteilt. Dies gilt allerdings nur für die Länder, die den Muttersprachlichen Unterricht unter ihrer Schulaufsicht haben und insbesondere während dieser Phase Maßnahmen für ihn getroffen haben. Die übrigen Bundesländer haben bekanntlich voll auf monolinguale Assimilation gesetzt und den Muttersprachlichen Unterricht den diplomatischen Vertretungen der Herkunftsstaaten überlassen.

- In der Phase der «*interkulturellen Bildung*» (seit Mitte der 80er Jahre) herrscht eine gewisse Verwirrung. Über multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung wird mehr in den Kreisen der Fachwissenschaftler und weniger in jenen der Politiker diskutiert. Wenn Politiker über Multikulturalismus und Interkulturalismus überhaupt sprechen, dann lassen sie sich in der Regel von den ökonomischen,

⁵ Die Unterrichtspraxis hat gezeigt, daß dies geschieht.

demographischen und bildungspolitischen Interessen der Majorität leiten. So will z. B. der frühere Bundesminister und der frühere Generalsekretär der CDU *H. Geißler* (1990) die Bundesrepublik aus ökonomischen und demographischen Gründen als multikulturelle Gesellschaft hinnehmen. Ein notwendiges Übel also, das die Deutschen aber brauchen, «um die Zukunft Deutschlands zu sichern» (ebd. 78).

Und der nordrhein-westfälische Kultusminister *Schwier* (1990, 15) betrachtet den Erhalt der Muttersprachen von ausländischen Kindern im Zusammenhang mit der Möglichkeit für einheimische Kinder, schon in der Grundschule einer Fremdsprache zu begegnen. Auf der anderen Seite hält er die Zweisprachigkeit der ausländischen Kinder auch für die Gesellschaft für eine Bereicherung und einen Schatz, «mit dem die Schule pfleglich umgehen muß». Denn man brauche nur nachzurechnen «was es kosten würde, Hunderttausende von Schülerinnen und Schülern von Beginn an in Arabisch, Griechisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch oder Serbokroatisch (sie) kompetent zu machen» (ebd.).

Ich möchte die obigen Motive nicht als illegitim zurückweisen. Ich muß allerdings unterstreichen, daß nach der obigen Logik der Erhalt der Sprachen und Kulturen der Minderheiten von den jeweiligen Interessen der Mehrheit abhängig gemacht wird. Eine solche Logik entspricht weder den Interessen und Erwartungen der Minderheiten selbst noch dem Geist der interkulturellen Bildung. Ausgehend von den Feststellungen:

a) daß es noch keine interkulturelle Bildungspolitik gibt und

b) daß die den Muttersprachlichen Unterricht betreffenden Maßnahmen sich in der gegenwärtigen Phase kaum geändert haben,

kann man die These aufstellen, daß die zur Zeit an den Muttersprachlichen Unterricht gerichteten politischen Erwartungen und Forderungen immer noch dieselben sind wie in der vorausgegangenen «Assimilationsphase». Diese bildungspolitische Haltung steht im Gegensatz zu den pädagogischen Zielvorstellungen und Konzepten, wonach der Muttersprachliche Unterricht organisatorisch in das Regelschulsystem eingebettet werden soll, neue interkulturell orientierte Curricula und Unterrichtsmaterialien erarbeitet, die Muttersprachen der Minoritäten in den Regelunterricht einbezogen (*Liebe-Harkort* 1992), die Lehrer (einheimische und ausländische) genügend fortgebildet werden sollen u. a.

Ähnlich verhält es sich mit den bildungspolitischen Erwartungen und Forderungen seitens der Herkunftsländer an den Muttersprachlichen Unterricht. Dies gilt wenigstens für Griechenland. Gemäß der Bildungspolitik fast aller griechischen Regierungen hat die griechischsprachige Ausbildung für die griechischen Kinder im Ausland zum Ziel, auf der einen Seite die Option für eine Rückkehr offen zu halten und auf der anderen Seite den Erhalt der griechischen Sprache und der kulturellen Identität der Kinder zu gewährleisten. Das genannte Doppelziel wird so interpretiert, daß der Muttersprachlichen Unterricht die in Griechenland geltenden Sprach- und Kulturnormen den im Ausland lebenden griechischen Kindern zu vermitteln hat. Damit wird aber die Lebenssituation der Kinder an die zweite Stelle gesetzt und die Migrantenkultur nicht anerkannt⁶.

Diese Haltung der jeweiligen politischen Führung des griechischen Erziehungsministeriums sowie der Beamten, die Schlüsselpositionen im Bildungsapparat besetzen, hat sich auch auf die Entwicklung unseres Materialienprojektes ausgewirkt. So wurde z. B. vom stellvertretenden Vorsitzenden des griechischen Pädagogischen Instituts und zugleich Vorsitzenden für die Abteilung zur Materialienentwicklung ein Teil unseres Sprachmaterials (Lesebuch für die Kurse 3 und 4) abgelehnt mit der Begründung, «daß die Bedürfnisse der

⁶ Wer heute in Griechenland über Kultur der Auslandsgriechen spricht, wird eher als Exote betrachtet als ernstgenommen. In Wirklichkeit jedoch weisen die im Ausland lebenden Griechen neben der Fortsetzung und Weiterentwicklung der griechischen «Volkskultur» eine kulturelle Elitebildung auf, die in Kunst und Literatur hervorragende Leistungen erbracht hat.

Schüler (in Deutschland, M. D.) durch die in den griechischen Schulen (in Griechenland, M. D.) benutzten Anthologien (Lesebücher) gedeckt werden können» (Protokoll Nr. 21/1992).

Hinter dieser Argumentationsweise steckt eine weitverbreitete Auffassung, wonach den griechischen Kindern im Ausland jene Bildungsinhalte zu vermitteln sind, die sich in Griechenland bewährt haben. Diese Auffassung hatte ein anderer Mitarbeiter des Pädagogischen Instituts im Zusammenhang mit demselben Sprachmaterial zuvor deutlicher zum Ausdruck gebracht, indem er behauptete, man müsse den griechischen Kindern im Ausland, «die von unserem Land erziehungsmäßig gewonnen werden müssen», das anbieten, was sich in Griechenland bewährt hat und was eine «besondere Qualität» und «unbestrittene Geltung» aufweist (Protokoll Nr. 9/1990). Mit anderen Worten: was klassisch ist.

Bei meinem langjährigen Umgang mit den in den Entscheidungsgremien des griechischen Bildungsapparates sitzenden Leuten habe ich die Erfahrung gemacht: diese Leute wollen sich nicht davon überzeugen lassen, daß die Auslandsgriechen inzwischen über eine eigene Kultur und Denkweise verfügen und daß aus dieser Tatsache politische und pädagogische Konsequenzen gezogen werden sollen.

Was nicht bestritten wird, ist die Tatsache, daß der Sozialisationsprozeß der griechischen Kinder im Ausland bikulturell-bilingual verläuft. Der griechischsprachige Unterricht hat allerdings die griechische Sprache und Kultur zu pflegen und die ethnische Identität der Kinder durch die Vermittlung von aus Griechenland kommenden Unterrichtsinhalten zu fördern.

Die oben skizzierte Bildungspolitik für die griechischen Kinder im Ausland stellt nicht die Interessen der Auslandsgriechen in den Vordergrund, sondern jene des griechischen Staates. Diese griechenlandzentrierte Politik entspricht einer deutschlandzentrierten Politik, die ihrerseits die deutschen Interessen und nicht jene der Migranten in den Vordergrund stellt.

Damit geraten aber die Migranten (in unserem Fall die griechischen Migranten) in die Zwickmühle der oft gegensätzlichen ökonomischen, politischen und kulturellen Interessen des Herkunfts- und Aufnahmelandes. In diesem Sinne fungiert die dem Muttersprachlichen Unterricht zugeschriebene politische Funktion als Gegenspieler der interkulturellen Funktion. Zur Zeit ist es auch nicht anders zu erwarten, da weder die einzelnen Herkunfts- und Aufnahmestaaten zu einem sozialen und kulturellen Konsens gelangt sind noch die EG-Staaten, die angeblich die «europäische Einigung» vorantreiben.

4. Konsens- oder konfliktorientierte Unterrichtsmaterialien?

Aus dem vorangegangenen Kapitel, in dem der Widerspruch zwischen interkultureller und politischer Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts gezeigt wurde, geht hervor, daß der Muttersprachliche Unterricht sich in einer Konfliktsituation befindet. Dies ist sicherlich keine neue Erkenntnis, zumal vor mehr als zehn Jahren *Boos-Nünning* (1979) die Frage nach der «bikulturellen oder gestörten Identität» der ausländischen Kinder stellte und *Stölting* (1980) von «Konflikt-Zweisprachigkeit» sprach.

Es war uns also nicht unbekannt, daß der Sozialisationsprozeß der Migrantenkinder ein konfliktreicher Prozeß sei. Doch gerade deswegen standen wir vor dem Dilemma, ob unsere Unterrichtsmaterialien konsens- oder konfliktorientiert sein sollten.

Wir haben uns zunächst für den konsensorientierten pädagogischen Ansatz - *Hohmann* (1989, S. 15) würde ihn begegnungsorientierten Ansatz nennen - entschieden. Aus diesem Grunde ist die in der Abbildung dargestellte Schulpausensituation eine sehr harmonisierte Kommunikationssituation. Wir hätten durchaus eine Konfliktsituation darstellen können, in der Konflikte zwischen deutschen und ausländischen Schülern oder aber zwischen Ausländern untereinander thematisiert worden wären. Natürlich gibt es im Unterrichtsmaterial auch Konfliktsituationen. Wenn es aber um die Begegnung von Kulturen,

Sprachen und Religionen geht, werden - vor allem im Material für die ersten vier Klassen - mehr die verbindenden und weniger die trennenden Aspekte gezeigt.

Das heißt natürlich nicht, daß, wenn Schüler von sich aus auf Konfliktsituationen verweisen, diese im Unterricht nicht behandelt werden dürfen. Doch das Unterrichtsmaterial selbst stellt das Positive in den Vordergrund.

Nun stellt sich die Frage: Wie ist diese pädagogisch-didaktische Entscheidung zu rechtfertigen?

Unsere Entscheidung stützt sich auf pädagogische und entwicklungspsychologische Argumente. Das pädagogisch-didaktische Grundprinzip, worauf die Entwicklung des Unterrichtsmaterials basiert, ist: *das bikulturell-bilinguale Bildungskapital der Schüler zu akzeptieren und für den Unterricht (in unserem Fall den Muttersprachlichen Unterricht) fruchtbar zu machen. Und es ist eines der Hauptziele des Materials, den Schülern zu helfen, zu einer positiven Einstellung beider Sprachen und Kulturen gegenüber zu gelangen.*

Eine positive Einstellung läuft natürlich die Gefahr, naiv zu wirken, wenn sie Produkt naiver unkritischer und wirklichkeitsfremder Unterrichtssituationen ist. Die erstrebte positive Einstellung soll also zugleich kritisch sein, was auf einen kritischen und damit auch konfliktorientierten Unterricht verweist. Man muß sich demnach vor einer naiven Konsensorientierung hüten und auch den konsensorientierten Unterricht mit kritischen Momenten bereichern.

Ausgehend von der Annahme, daß die Kinder der ersten vier Schuljahre entwicklungspsychologisch noch nicht in der Lage sind, komplizierte Sozial- und Kulturkonflikte kognitiv zu verarbeiten, haben wir uns dafür entschieden, die Kinder der ersten Grundschulklassen nicht mit Konflikten der multikulturellen Gesellschaft zu belasten. Die Kinder dieses Alters sollten nicht das Gefühl haben, daß sie sich in zwei soziokulturellen Welten bewegen, die diametral entgegengesetzt sind, sondern, daß sie ihre bikulturellen Erlebnisse und Erfahrungen vereinigen und 2x1 einer Einheit synthetisieren können. Auf diese Art und Weise würden sie eine positive Einstellung zu beiden Sprachen und Kulturen entwickeln, die später (d. h. in den darauffolgenden Schulklassen) als Basis für die Analyse von Sozial- und Kulturkonflikten dienen könnte.

Gemäß dieser Überlegungen sollte das Unterrichtsmaterial schrittweise von positiven Lebenserfahrungen und Kommunikationssituationen ausgehend zu Konfliktsituationen führen, so daß im Unterrichtsmaterial für die Klassen 5 und 6 Konfliktsituationen stärker vorkommen als in den Klassen zuvor.

Dieses Vorhaben wurde aber nicht voll realisiert, weil projektexterne Faktoren die planmäßige Entwicklung des Unterrichtsmaterials störten. Im einzelnen ist folgendes geschehen. Das Unterrichtsmaterial für die Klassen 5 und 6 wurde im Schuljahr 1991/92 entwickelt, d. h. in einer Zeit, in der Europa - trotz oder gerade wegen des Vertrags von Maastricht - sich in einer Krisenphase befand. Die «neonazistische» Bewegung in Deutschland entwickelte sich rasch. Das gleiche galt für die «neonationalistischen» Entwicklungen vor allem in den ehemaligen jugoslawischen Republiken. Die Diskussion über «sprachliche Begegnung in der Schule» (s. Landesinstitut 1990) befand sich in ihrer Anfangsphase und wirkte in bezug auf die Rolle, die hierbei den Migrantensprachen zugeteilt wurde, nicht überzeugend. Darüber hinaus war die Wirtschaftslage Deutschlands nicht gerade günstig für die fremden Arbeitnehmer.

Alle diese Entwicklungsprozesse waren störend für die interkulturelle Idee und hatten Auswirkungen auch auf die Mitglieder der Arbeitsgruppen, die die Materialentwicklung übernommen hatten. Diese Auswirkungen zeigten sich darin, daß dieselben Mitglieder, die für die Entwicklung des Unterrichtsmaterials für die ersten vier Klassen gearbeitet hatten, nun stark dazu tendierten, das Unterrichtsmaterial für die Klassen 5 und 6 ethnozentrisch zu gestalten.

Der Kern der Argumente, die in den Gruppendiskussionen gebracht wurden, kann

folgendermaßen zusammengefaßt werden: Die interkulturelle Idee, so wie wir sie bisher praktiziert haben, setzt eine friedliche Gesellschaft voraus. Wir stellen aber fest, daß zur Zeit nicht nur der soziale Frieden in Deutschland, sondern auch der internationale Frieden bedroht ist und daß das «nationalistische Gedankengut» eine Renaissance erfährt. Unter diesen Umständen ist es sinnvoll, die ethnische Identität der in Deutschland lebenden griechischen Kinder zu stärken.

Die Tendenz zur ethnozentrischen Gestaltung des Unterrichtsmaterials wurde dadurch verstärkt, daß soziokulturelle Elemente aus Griechenland, gemäß unserer Planung, im Sprachmaterial für die Klassen 5 und 6 stärker als in den Klassen zuvor einbezogen werden sollten⁷.

Die oben genannten Gründe hatten zur Folge, daß das Sprachmaterial für die Klassen 5 und 6 nicht mehr so interkulturell orientiert gestaltet wurde wie das Material für die Grundschulklassen. Doch an dieser Stelle geht es nicht darum, ob die Unterrichtsmaterialien interkulturell, ethnozentrisch oder neutral gestaltet sind, sondern um die Auswirkungen von projektexternen Konflikten auf die Materialentwicklung. Um es anders zu formulieren: es geht um die Analyse von Entwicklungsprozessen, die außerhalb des Bildungssystems und des Unterrichts stattfinden, jedoch diese mittel- bzw. unmittelbar beeinflussen. Diese Analyse soll im folgenden Kapitel vorgenommen werden.

5. Komplexität und Ebenen der Faktoren und der Entwicklungsprozesse, die den Muttersprachlichen Unterricht beeinflussen

Von meinen Projekterfahrungen ausgehend und in Anlehnung an *Geulen/Hurrelmann* (1980, S. 61 ff.), *Tillmann* (1989, S. 15 ff.) und *Nestvogel* (1991, S. 88 ff.) werde ich versuchen, die Ebenen der Entwicklungsprozesse und der Faktoren, die für den Muttersprachlichen Unterricht von Bedeutung sind, zu skizzieren sowie einige Überlegungen zu formulieren, die über das Projekt und den Muttersprachlichen Unterricht hinausgehen. Ich unterscheide folgende vier Ebenen:

1. Individualebene,
2. Mikroebene,
3. Mesoebene,
4. Makroebene.

Bei der *Individualebene* geht es um die soziokulturellen Voraussetzungen und Lernvoraussetzungen des Schülers, um seine Erfahrungs- und Deutungsmuster, seine Einstellungen sowie seine emotionalen und kognitiven Strukturen. Bei den Schülern, die einer ethnischen Minderheit angehören und den Muttersprachlichen Unterricht besuchen, sind die individuellen Voraussetzungen in der Regel durch Bikulturalität und Bilingualität geprägt. Dies ist eine Tatsache, die sowohl vom Muttersprachlichen als auch vom Regelunterricht berücksichtigt werden sollte. Doch in der bisherigen Unterrichtspraxis wird dieser Tatsache kaum Rechnung getragen, denn, auch abgesehen von den organisatorischen Schwierigkeiten und dem Mangel an geeigneten Unterrichtskonzepten, erfüllt der Muttersprachliche Unterricht hauptsächlich seine politische Funktion, und der Regelunterricht funktioniert im Auftrag und im Interesse der herrschenden Majorität. Damit wird die individuelle Ebene von der Makro- und der Mesoebene überschattet (vgl. Kap. 3)⁸.

⁷ Für die ersten vier Klassen gibt es parallel zum Sprachmaterial je einen landeskundlichen Band. Für die Klassen 5 und 6 dagegen wurde kein landeskundliches Material entwickelt.

⁸ In diesem Zusammenhang wurde ich die These aufstellen, daß, wenn das Bildungssystem des Aufnahmelandes die Bikulturalität und Bilingualität der Minoritätenkinder voll förderte, diese Kinder bildungsmäßig privilegiierter wären als ihre Gleichaltrigen aus den entsprechenden sozialen Schichten der Aufnahmegesellschaft. Damit aber dieses nicht geschieht, werden die Herkunftssprachen und -kulturen ignoriert.

Im Rahmen des Sozialisationsprozesses, der jeweils unter bestimmten ökonomischen und soziokulturellen Verhältnissen stattfindet, erlebt das Individuum die Gesellschaft und macht seine ersten Lebenserfahrungen in der Regel in Kleingruppen, wie Familie, peer-groups, Klassenverband, sowie in der Verwandtschaft, in der Nachbarschaft und im Freundeskreis (vgl. das Schema, Ebene 2, *Mikroebene*). Wenn der Unterricht von der Erfahrungswelt der Kinder auszugehen hat, dann heißt dies, man sollte die Erfahrungswelt der Kinder zum Unterrichtsgegenstand machen. Dies ist im Falle des Muttersprachlichen Unterrichts leicht realisierbar, vorausgesetzt er ist vom Ethnozentrismus befreit. Auch im Falle des Regelunterrichts sollte die multikulturelle Lebenssituation thematisiert werden. Davon würden vor allem die Majoritätskinder profitieren, die in der Regel ihre multikulturelle Umwelt monokulturell deuten, während die Minderheitenkinder diese auf der Basis ihrer bikulturellen Erfahrungen und Erlebnisse deuten. Die Thematisierung der multikulturellen Erfahrungswelt der Kinder im Unterricht eröffnet ihnen Möglichkeiten, diese Welt aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu lernen (Perspektivenwechsel) und verschafft ihnen zugleich Zugang zum Verständnis der gesamtgesellschaftlichen Prozesse, die in der multikulturellen Gesellschaft stattfinden (Ebene 3, *Mesoebene*).

Die *Mesoebene* nehme ich für unseren Fall als zweigeteilt an, da im Rahmen der Internationalisierung der Arbeitsteilung und der weltweiten Migrationsströmungen jede Aufnahmegesellschaft und -kultur als der eine Pol fungiert, während die jeweiligen ethnischen Minderheiten und ihre Herkunftsländer den anderen Pol darstellen. Schließlich ist jedes Land Bestandteil einer *Makroebene*, der mehrere Länder bzw. Staaten angehören.

Darüber hinaus halte ich für selbstverständlich, daß eine interkulturelle Bildungstheorie über die Grenzen des einzelnen Landes bzw. der einzelnen Gesellschaft und Kultur hinausgeht und sich auf eine Weltsystemebene zubewegt. Die in der Aufnahmegesellschaft stattfindenden ökonomischen, sozialen, politischen, kulturellen und institutionellen Prozesse werden von der Existenz der ethnischen Minderheiten beeinflusst und beeinflussen ihrerseits die verschiedenen Entwicklungsprozesse innerhalb einer jeden Minderheit.

Daß die Entwicklungsprozesse, die jeweils von der Mehrheit eingeleitet werden, den Muttersprachlichen Unterricht unmittelbar beeinflussen, habe ich im Kapitel 3 gezeigt. An dieser Stelle will ich zeigen, wie das Verhältnis zwischen deutscher Gesellschaft - genauer gesagt: zwischen ihren Institutionen - und der griechischen Minderheit, den griechischen Muttersprachlichen Unterricht und überhaupt die Ausbildung der griechischen Kinder in Deutschland beeinflußt.

Ende der 70er Jahre bis Mitte der 80er Jahre gab es unter den Griechen in Deutschland (Ebene 3) eine bildungspolitische Bewegung, die einerseits zu starken Konflikten zwischen den griechischen Elternorganisationen und den deutschen bildungspolitischen Institutionen führte und andererseits die damaligen griechischen Regierungen dazu bewegte, eine Reihe von griechischen Privatschulen in Deutschland einzurichten (vgl. hierzu *Damanakis* 1987, *Kanavakis* 1989, *Zografou* 1982). Diese bildungspolitische Entwicklung hatte zum einen die Segregation einer erheblichen Zahl griechischer Kinder in griechischen Getto-Schulen und zum anderen die zeitweilige Marginalisierung des Muttersprachlichen Unterrichts zur Folge.

Ab Mitte der 80er Jahre wurde dem Muttersprachlichen Unterricht seitens des griechischen Erziehungsministeriums Aufmerksamkeit geschenkt, was unter anderem die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den Muttersprachlichen Unterricht veranlaßte. Vergleicht man die bildungspolitischen Verhältnisse, unter denen die Unterrichtsmaterialienentwicklung stattfand, mit den früheren Verhältnissen (Ende der 70er bis Mitte der 80er Jahre), so ist eine deutliche Besserung zu erkennen. Während der Materialienentwicklung gab es eine gute Kooperation zwischen den griechischen und den deutschen Bildungsinstitutionen, in der Entwicklung des Unterrichtsmaterials für die Klassen 5 und 6 kooperierten sogar: die Arbeitsgruppen des Projektes (und damit eine griechische Universität), die Erziehungsabteilung der griechischen Botschaft, eine Arbeitsgruppe des

hessischen Kultusministeriums und eine Arbeitsgruppe des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Darüber hinaus war in der griechischen Elternschaft Ruhe eingekehrt.

Trotz der konstruktiven Kooperation zwischen den Institutionen des Aufnahme- und des Herkunftslandes (Ebene 4, *Makroebene*) wurde - wie im vorausgegangenen Kapitel 4 gezeigt wurde - die Materialienentwicklung durch die politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen, die der Vereinigung beider deutscher Staaten (Ebene 3) und der Auflösung der Sowjetunion und der jugoslawischen Republik (Ebene 4) folgten, indirekt⁹ beeinflusst.

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, daß die Faktoren, die den Muttersprachlichen Unterricht beeinflussen können, vielschichtig und sehr komplex sind. Die Faktorenkomplexität gilt natürlich für jeden Sozialisations- und Unterrichtsprozeß. Im Falle der Migrantenkinder ist sie aber sehr viel stärker ausgeprägt, weil es sich hier um eine «Dreiecksbeziehung» handelt (Aufnahmestaat-Migranten-Herkunftsstaat), die zur Komplexität wesentlich beiträgt.

Ein anschauliches Bild der Faktorenkomplexität und ihrer Entwicklungsebenen vermittelt das folgende Schema. Es versteht sich, daß die politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen und ideologischen Dimensionen alle Ebenen betreffen (s. linke Spalte im Schema).

Wie eine auf der vierten Ebene stattfindende politische Entwicklung auf das Individuum (Ebene 1) mittelbar bzw. unmittelbar wirken kann, zeigt folgendes Ereignis, das in einer deutschen Schule geschah, in der griechischer und kroatischer Muttersprachlicher Unterricht erteilt wurde. Laut Aussagen des griechischen Lehrers wurden während des Krieges zwischen den ehemaligen jugoslawischen Republiken Serbien und Kroatien die griechischen Schüler von den kroatischen Schülern attackiert und beschimpft, weil angeblich Griechenland auf der Seite der Serben stand. Diese Vorkommnisse und die diesbezüglichen Beschwerden der griechischen Schüler bei ihrem Lehrer wurden Anlaß zur Diskussion über den genannten Krieg im Rahmen des griechischen Muttersprachlichen Unterrichts.

Dimension	Ebenen	Komponenten	kulturelle Charakteristika
Ökonomische, soziale, politische, kulturelle und ideologische Dimensionen, die die Ebenen betreffen	4. <i>Makroebene:</i>	Interaktionsprozesse zwischen Staaten und Regierungen, internationale Entwicklungsprozesse	Multikulturalität Multilingualität
	↑↓		↑↓
	3. <i>Mesoebene:</i>	3.1: Interaktions- und Entwicklungsprozesse in der multikulturellen Gesellschaft	Multikulturalität Multilingualität
		3.2: Interaktions- und Entwicklungsprozesse in der jeweiligen ethnischen Minderheit	Bikulturalität Bilingualität
	↑↓		↑↓
	2. <i>Mikroebene:</i>	Interaktionsprozesse in Kleingruppen (Familie, peer-groups, Klassenverband) sowie in der Verwandtschaft und in der Nachbarschaft	Multikulturalität Multilingualität wie auch Bikulturalität Bilingualität
↑↓		↑↓	
1. <i>Individualebene:</i>	Bikulturelle Erfahrungen, kulturelle Deutungsmuster, kognitive und emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten u. a.		Bikulturalität Bilingualität

Schema 1: Komplexität und Ebenen der für die Sozialisation relevanten Faktoren und Prozesse

Das Beispiel zeigt, wie eine Konfliktsituation auf der Makroebene (Ebene 4) zur Konfliktsituation auf der Mikroebene (Ebene 2) und dadurch zum Unterrichtsgegenstand werden kann. Das Beispiel verweist aber zugleich auf die Relevanz aktueller Prozesse und Ereignisse für den Unterricht, welche vom Unterrichtsmaterial nicht aufgefangen werden können. Gerade in multikulturellen Gesellschaften, in denen die Begegnung vieler Kulturen zu einer besonderen soziokulturellen Dynamik führt, ist es sinnvoll, aktuelle gesellschaftliche Prozesse zum Unterrichtsgegenstand zu machen und die Schüler für das multikulturelle Leben zu sensibilisieren. Dies kann m. E. nur über eine systematische Lehrerfortbildung erreicht werden (vgl. hierzu Kapitel 6).

Abschließend möchte ich noch einige Bemerkungen zum Schema machen. Die dargestellten Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander in dem Sinne, daß die jeweils höhere Ebene den Entwicklungsrahmen für *die* niedrigere(n) Ebene(n) darstellt und diese in hohem Maße bestimmt (s. dicke Pfeile). Die jeweils untere Ebene kann ihrerseits auf die nächsthöhere zurückwirken, aber nicht in gleichem Maße; dieses wird durch die schmalen Pfeile angedeutet (vgl. auch *Tillmann 1989*, S. 17).

Aus dem Schema entsteht der Eindruck, daß die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums durch die gesellschaftlichen Verhältnisse stark bedingt ist. Dies trifft m. E. sowohl bei den Minoritäts - als auch bei den Majoritätsmitgliedern zu. Die ersteren unterliegen zwei soziokulturellen Systemen (s. rechte Spalte der Ebene 1 im Schema) und damit zwei Systemen der sozialen Kontrolle. Der auf sie ausgeübte Druck ist aber zugleich eine Herausforderung zu einer bikulturellen Persönlichkeitsentwicklung. Diejenigen von ihnen, die ein gewisses kognitives und sprachliches Schwellenniveau überschreiten (vgl. hierzu die Schwellen-niveau-Hypothese von *Cummins 1982*, S. 34 ff.), bringen die besten Voraussetzungen für ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft mit. Von diesem Standpunkt her betrachtet, könnte man die Aufgabe der interkulturellen Erziehung und des Unterrichts darin sehen, den Kindern über dieses soziokulturelle und kognitive Schwellenniveau hinaus zu verhelfen.

Die Majoritätsmitglieder dagegen laufen Gefahr, dem Monokulturalismus und Ethnozentrismus verhaftet zu bleiben und somit keine für die multikulturelle Gesellschaft adäquate Lebenseinstellung zu entwickeln. Von diesem Schwerpunkt her betrachtet, kann die Aufgabe der interkulturellen Erziehung und des Unterrichts darin bestehen, den Majoritätskindern zu helfen, sich von der monokulturellen Sichtweise zu befreien, sowie kognitive Fähigkeiten zu entwickeln und soziokulturelle Fertigkeiten zu erwerben, die für das Leben in der multikulturellen Gesellschaft nötig sind.

6. Wiederholung der Frage: Konsens- oder konfliktorientierte Unterrichtsmaterialien?

Nach den Ausführungen in den Kapiteln 4 und 5 halte ich es für sinnvoll, die Frage nach der Konsens- oder Konfliktorientierung der Unterrichtsmaterialien erneut zu stellen und zu versuchen, sie in genereller Weise zu beantworten.

Aus dem Schema geht eindeutig hervor, daß die Bedingungen (Ökonomische, politische, soziale, kulturelle, institutionelle), unter denen der Bildungsprozeß - und überhaupt der Sozialisationsprozeß - der in einer multikulturellen Gesellschaft lebenden Individuen sehr komplex ist. Die in den kapitalistischen Gesellschaften ohnehin existierende soziale und ökonomische Interessendisharmonie wird durch die Begegnung von verschiedenen ethnischen Gruppen verschärft, da der monokulturelle Überbau in Frage gestellt wird. Ich gehe also davon aus, daß in einer Gesellschaft, die sich in einer Übergangsphase vom Monokulturalismus zum Multikulturalismus befindet, eine strukturelle Konfliktsituation herrscht (vgl. auch Kapitel 3).

⁹ Welchen Einfluß diese Entwicklungen auf unser Team hatten, wurde im Kapitel 4 gezeigt.

Auf der anderen Seite muß aber unterstrichen werden, daß es in einem pädagogischen Konzept nicht nur um das «Sein», sondern auch um das «Sollen» geht. Wenn Lehrer und Schüler handeln sollen, dann müssen sie die Handlungsrichtung kennen. Gehen wir davon aus, daß die friedliche, funktions- und entwicklungsfähige multikulturelle Gesellschaft unser normatives Ziel ist, so stellt sich die Frage, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

Man könnte behaupten, die bisherigen interkulturellen Theorieansätze stellten Versuche zur Beantwortung der obigen Frage dar. Unsere Unterrichtsmaterialien habe ich als einen praktischen Versuch verstanden, der ein Doppelziel verfolgte:

a) den Kindern zu helfen, sich in Konfliktsituationen der multikulturellen Gesellschaft behaupten zu lernen und

b) sie für ein Leben in einer friedlichen multikulturellen Gesellschaft zu sensibilisieren.

Die gesellschaftliche Konfliktsituation wurde also nicht ignoriert. Doch pädagogische und entwicklungspsychologische Gründe haben uns zu der Entscheidung geführt, zunächst konsensorientiert zu verfahren (vgl. Kapitel 4). Diese Entscheidung ist m. E. theoretisch berechtigt, weil Konsensorientierung und Konfliktorientierung nicht kontradiktorisch zueinander stehen. Konsens und Konflikt sind in den modernen Gesellschaften zugleich vorhanden. Daß die konsens- und konfliktorientierten pädagogischen Ansätze in ihren Zielsetzungen sich kombinieren lassen, ergibt sich auch aus *Hohmanns* (1989, S. 15 f.) Überlegungen über begegnungs- und konfliktpädagogische Ansätze im Rahmen der interkulturellen Erziehung. Wenn ich *Hohmanns* Gedanken richtig verstehe, so ist die Erreichung des Zieles des konfliktpädagogischen Ansatzes - das ist die Beseitigung von Barrieren wie: Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung, Rassismus, Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, Chancengleichheit - die Voraussetzung für die Erreichung der Ziele des begegnungspädagogischen Ansatzes. Diese sind: Begegnung mit anderen Kulturen und Herbeiführung von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung.

Die Verbindung beider Ansätze darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß ihre Zielsetzungen und «ihre methodisch-didaktische Gestaltung von Bedingungen abhängen, die nur begrenzt von der Pädagogik beeinflußt bzw. kontrolliert werden können und einem historischen Wandel unterliegen» (ebd. S. 15 f., vgl. auch *Nieke* 1992, S. 51).

Es ist eine der wichtigsten Aufgaben der interkulturellen Erziehungstheorie, die Bedingungen zu analysieren und aufzudecken, die ihrer Zielsetzung entgegenstehen (s. Kapitel 7). Darüber hinaus möchte ich aber auch erwähnen, daß die Erreichung der interkulturellen Erziehungsziele oft von bildungssysteminternen Faktoren beeinträchtigt wird. Was damit gemeint ist, werde ich kurz anhand eines Beispiels aus meinen langjährigen Projekterfahrungen verdeutlichen.

7. Muttersprachlicher Unterricht und Lehrpersonal

Im Rahmen des Projektes zur Materialentwicklung für den griechischen Muttersprachlichen Unterricht sowie im Rahmen meiner Beschäftigung mit der Bildung der griechischen Kinder im Ausland habe ich mehrere Fortbildungsseminare für griechische Lehrer in Deutschland sowie in Schweden und Australien veranstaltet. Darüber hinaus habe ich die Möglichkeit gehabt, in Sommerkursen, die von griechischen Bildungsinstitutionen veranstaltet wurden, mit griechischen Lehrern aus Kanada und den USA in Kontakt zu kommen. In allen diesen Seminaren habe ich immer wieder dieselbe Erfahrung gemacht: Die griechischen Lehrer, die im Ausland lebten und *die* bikulturell-bilingualen -wenn nicht multikulturell-multilingualen - Lebensverhältnisse der griechischen Kinder kannten, haben das im Rahmen des Projektes produzierte Unterrichtsmaterial positiv kommentiert und aufgenommen.

Die Lehrer dagegen, die aus Griechenland für eine begrenzte Zeit ins Ausland abgeordnet wurden, sind dem bikulturell und interkulturell orientierten Material mit Skepsis

und Zurückhaltung begegnet. Manche haben es sogar direkt abgelehnt¹⁰.

Die entgegengesetzten Einstellungen der Lehrer sind nach meinen Erfahrungen darauf zurückzuführen, daß die beiden Lehrergruppen ein unterschiedliches Kulturverständnis entwickelt haben. Die ersten bewegen sich zwischen zwei Kulturen, identifizieren sich zum großen Teil mit den Migranten und sind sensibilisiert für das Verstehen anderer Kulturen. Die zweiten dagegen sind ihrem griechenlandzentrierten Kulturverständnis verhaftet. Diese Lehrer handeln in der Regel im Interesse des Herkunftsstaates und geben der politischen Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts *die* Priorität. Dieses Phänomen, das meines Wissens bis heute nicht zufriedenstellend erforscht wurde, ist ein weiterer Beleg für die Interdependenz der im Kapitel 5 angesprochenen Faktoren und Ebenen (s. Schema).

8. Fazit

Im vorliegenden Aufsatz habe ich versucht, über meine 7jährigen Projekterfahrungen zu reflektieren sowie einige Gedanken zu formulieren, die über das Projekt und den Muttersprachlichen Unterricht hinausgehen sollten. Meine Überlegungen möchte ich folgendermaßen zusammenfassen:

Während die interkulturelle und die sozialisatorische Funktion des Muttersprachlichen Unterricht sich vereinbaren lassen und die erste den breiten Rahmen darstellt, innerhalb dessen die zweite einzuordnen ist, stehen die interkulturelle und die politische Funktion eher in einem Konfliktverhältnis zueinander.

Laut Zielsetzung der interkulturellen Erziehung geht es in der multikulturellen Gesellschaft sowie im europäischen Einigungsprozeß

a) um die Begegnung der Kulturen,

b) um die Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung entgegenstehen und

c) um das Herbeiführen von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung (s. Hohmann 1989, S. 16).

Diese Zielsetzung hat einen normativen Charakter und steht im Gegensatz zur Realität, die durch Sozial- und Kulturkonflikte gekennzeichnet ist. Dieser Gegensatz läßt die interkulturelle Erziehungstheorie als eine naive und wirklichkeitsfremde Theorie erscheinen, zumal sie über keine effektiven Mittel verfügt, die unmittelbar zur Beseitigung der Barrieren, *die* dem kulturellen Austausch und der kulturellen Bereicherung entgegenstehen, beitragen könnten.

Dieses Problem der interkulturellen Erziehungstheorie taucht beim Muttersprachlichen Unterricht in verschärfter Form auf, indem er mit dem Anspruch antritt, zwischen Herkunftskultur, Aufnahmekultur und Migrantenkultur zu vermitteln. Ein Beleg hierfür sind *die* in den Kapiteln 3 bis 6 enthaltenen Analysen und Beispiele.

Der Muttersprachliche Unterricht sowie der Unterricht in der Muttersprache können vom Herkunftsstaat als Werkzeug zur Durchsetzung der eigenen Interessen in der Minderheit und im Aufnahme Staat gebraucht werden. Der Aufnahmestaat hat ebenfalls die Möglichkeit, je nach bildungspolitischen, kulturellen, politischen und ökonomischen Interessen dem Muttersprachlichen Unterricht eine andere Aufgabe zu erteilen (vgl. Kapitel 3). Diejenige dritte Gruppe, die kaum einen Einfluß auf den Muttersprachlichen Unterricht hat, sind die Migranten selbst¹¹. Ein bikulturell und interkulturell orientierter Muttersprachlicher Unterricht sollte daher die Interessenförderung der Migrantenkinder zum Ziel haben. Eine derartige Zielsetzung ist sicherlich nicht leicht zu realisieren, weil sie von Bedingungen

¹⁰ Diese Erfahrung machte auch ein deutscher Kollege, der in Schweden mit griechischen Lehrem beider Gruppen sprach, die das von uns produzierte Material kannten.

¹¹ Dieses gilt in hohem Maße für die in Deutschland lebenden Griechen, einerseits wegen ihres sozialen und politischen Status und andererseits wegen ihrer starken Orientierung an Griechenland.

abhängt, die von der Pädagogik nicht kontrolliert werden können. Eine Theorie des Muttersprachlichen Unterrichts soll also auch die Analyse und Enthüllung dieser Bedingungen zum Ziel haben. Eine künftige interkulturelle Bildungstheorie sollte unter Beibehaltung ihrer normativen Ziele, die konsensorientiert sind, die für ihre Zielsetzungen relevanten Rahmenbedingungen analysieren sowie Konflikte und Barrieren, die der Zielerreichung im Wege stehen, aufdecken. Dadurch würde sie ihre bisherige, einseitig normative Orientierung überwinden können, einen kritischen Charakter erhalten und zur Beseitigung von ökonomischen, soziokulturellen, politischen und Bildungsbarrieren beitragen.

Hinsichtlich der Barrierenbeseitigung ist zu unterstreichen, daß die Barrieren allein durch bildungspolitische und pädagogische Maßnahmen nicht beseitigt werden können. Die Pädagogik verfügt zwar über ein starkes Mittel, das ist die Erziehung, welches aber zur Beseitigung von ökonomischen, sozialen und politischen Barrieren nicht ausreicht. Hierfür sind politische, ökonomische, soziale und institutionelle Maßnahmen nötig. Eine interkulturelle Erziehungs- bzw. Bildungstheorie kann daher nicht den Anspruch erheben, die Barrieren zu beseitigen, die der Begegnung von Kulturen im Wege stehen, zumal diese Barrieren nicht nur kultureller Art sind. Sie kann aber mit dem Anspruch antreten, diese Barrieren zu zeigen und die ökonomischen, sozialen und politischen Interessen, die hinter ihnen stecken, aufzudecken. Damit wird sie den kritischen und emanzipatorischen Charakter erhalten, der ihr heute fehlt.

Literatur

Boos-Ninning, Ursula, 1979: Die Sozialisation ausländischer Kinder -bikulturelle oder gestörte Identität? In: Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft/Institut für politische Bildung (Hg.): *Ausländische Kinder in Sonderschulen*. Dortmund, S. 22[^]2

Boos-Ninning, Ursula, 1983: Kulturelle Identität und die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: *Deutsch lernen*, H. 4, S. 3-14

Cummins, James, 1982; Die Schweilenniveau- und die Interdependanz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In; Swift, James (Hg.): *Bilinguae Erziehung und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 34-43

Damanakis, Michael, 1983: Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. In: *Deutsch lernen*, H. 4, S. 15-45

Damanakis, Michael, 1987: Bildungsvorstellungen griechischer Eltern. In: *Deutsch lernen*, H. 1, S. 22-53

Fase, Willem/van den Berg, Gerda, 1989: Explikationen und Implikationen des interkulturellen Unterrichts. In: Hohmann/Reich, S. 149-159

Geißler, Heiner, 1990; *Zugluft. Politik in stürmischer Zeit*. München: Bertelsmann

Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus, 1980; Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-theorie. In; Hurreimann, K./Ulich, D. (Hg.); *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 51-67

Hohmann, Manfred, 1982; Schule als Ort der Integration: Nationale und internationale Erfahrungen, Möglichkeiten, Grenzen. In: Ruhloff, Jörg. (Hg.): *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der «Ausländerpädagogik»*, Frankfurt: Lang, S. 158-176

Hohmann, Manfred, 1983: Interkulturelle Erziehung -Versuch einer Bestandsaufnahme. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, H. 4, S. 4-8

Hohmann, Manfred, 1989: Interkulturelle Erziehung -eine Chance für Europa?
In: Hohmann/Reich, S. 1-32

Hohmann, Manfred/Reich, Hans-H. (Hg.), 1989: Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Münster: Waxmann

Kanavakis, Michael, 1989: Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt: Lang

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1990: Comprehensive Newsletter für Fremdsprachenlehrer in Nordrhein-Westfalen. Aktuelles Thema.: Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule, Ergebnisse einer Fachtagung, Soest; LSW

Liebe-Harkort, Klaus, 1992: Muttersprachen und Regelunterricht. In: *Deutsch lernen*, H. 2, S. 167-182

Nestvogel, Renate, 1991: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Dieselbe (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung «unseres» Verhältnisses zur «Dritten Welt», Frankfurt: IKO

Nieke, Wolfgang, 1992: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Erziehung - Zielsetzungen und Realisierungsmöglichkeiten. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), *Lernen für Europa*, H. 2, Soest: LSW, S. 44-56

Reich, Hans-H., 1992; Grundsatzüberlegungen zum Muttersprachlichen Unterricht. In: *Deutsch lernen*, H. 1, S. 77-84

Schwier, Hans, 1990: Vorbereitung auf ein künftiges Europa - schon in der Grundschule? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, S. 14-20

Stölting, Wilfried, 1980: Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern. In: Sonderheft *Praxis Deutsch* '80, S. 19-22

Tillmann, Klaus-Jürgen, 1989: Sozialisationstheorien. Hamburg: Rowohlt

Zografou, Andreas, 1982: Zwischen zwei Kulturen. Griechische Kinder in der Bundesrepublik. Frankfurt: ISS Materialien 19, (o. J.)