

Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler**

Einleitung

«Muttersprachlicher Unterricht» bzw. «Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht» bezeichnet ein zusätzliches Unterrichtsangebot für ausländische Regelklassenschüler in ihrer «Muttersprache» über Sprache, Geschichte, Geographie und eventuell Religion ihres Herkunftslandes. In diesem Sinne heißt es in den KMK-Empfehlungen vom 24. Mai 1976, 7:

«Ausländische Schüler, die sich in Regelklassen oder in Vorbereitungsklassen ohne Unterricht in der Muttersprache befinden, sollen die Möglichkeit haben, muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu erhalten. Er erstreckt sich auf die Pflege der Muttersprache und die für die Landeskunde wichtigen Inhalte. Um die ausländischen Schüler nicht zu überlasten, soll der Ergänzungsunterricht 5 Wochenstunden nicht überschreiten».

«Unterricht in der Muttersprache»¹ ist dagegen der verbindliche Unterrichtsanteil, der für Schüler in bestimmten nationalhomogenen Klassen (Vorbereitungsklassen, Zweisprachige Klassen) in ihrer Muttersprache erteilt wird und unter Umständen alle Fächer umfassen kann.

Zwischen beiden Unterrichtsformen bestehen sowohl rechtliche als auch unterrichtsorganisatorische Unterschiede. Der Muttersprachliche Unterricht ist ein zusätzliches Unterrichtsangebot - in der Regel 5 Wochenstunden -, dessen Besuch freiwillig ist und bis auf wenige Ausnahmen nachmittags stattfindet, während der Unterricht in der Muttersprache verbindlich ist. In einem Teil der Bundesländer unterliegt der Muttersprachliche Unterricht nicht der Schulaufsicht der Länderminister. (S. Tafel 1, S. 17) Der vorliegende Aufsatz will sich hauptsächlich mit dem Muttersprachlichen Unterricht befassen, was allerdings nicht heißt, daß die folgenden Überlegungen auf den Unterricht in der Muttersprache nicht übertragbar sind.

Muttersprache und Herkunftssprache sind nicht immer identisch. Die Muttersprache der Kinder der in der Türkei lebenden kurdischen Minderheit z.B. ist nicht jene des Herkunftslandes, sondern die kurdische Sprache. Dasselbe gilt für die aus Griechenland kommenden türkischen Kinder und auch für die aus dem Vielvölkerstaat Jugoslawien stammenden Kinder und Jugendlichen. Aufgrund des in Jugoslawien geltenden Sprachenrechts haben sie die Möglichkeit, neben der Amtssprache Serbokroatisch ihre Muttersprache in der Schule zu erlernen, was in der Bundesrepublik nicht der Fall ist. In den muttersprachlichen Kursen wird nämlich nicht die Muttersprache der Kinder, sondern die offizielle Amtssprache des jeweiligen Herkunftslandes unterrichtet, obwohl in fast allen Runderlassen der Länder von Muttersprache die Rede ist. Das Land Niedersachsen stellt hierbei eine Ausnahme dar; der niedersächsische Kultusminister bestimmt in seinem neuen Runderlaß (v. 20.11.81,6), daß «Muttersprachlicher Unterricht in der Amtssprache des betreffenden Landes» angeboten werden soll.

Ausgangsthese und Forderung des vorliegenden Aufsatzes ist, daß die in der Bundesrepublik lebenden Ausländerkinder ihre Muttersprache und nicht die Herkunftssprache lernen sollen. Diese Forderung mag utopisch klingen, zumal die meisten Bundesländer (vgl. Kapitel 1) es nicht einmal für nötig halten, den Muttersprachlichen Unterricht unter ihre Schulaufsicht zu stellen und die restlichen Länder ihn nicht in den Unterrichtsplan der ausländischen Schüler integriert haben. Daß die formulierte Forderung durchaus realisierbar ist, zeigen die Beispiele anderer europäischer Länder.

* Der vorliegende Text ist ein Auszug aus dem Studienelement «Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler», das der Verfasser im Rahmen des Modellversuchs «Lehrer für Ausländerkinder» im Sommersemester 1983 an der Universität - GHS - Essen entwickelt hat.

¹ Vgl. Richtlinien für den Unterricht ... (1977), S. 23 ff

In Dänemark werden z. B. bestehende Regelungen der Herkunftsländer über Minderheitensprachen auf die in Dänemark lebenden Migrantenkinder übertragen, so daß sie in diesem Rahmen ein Recht auf Unterricht ihrer Muttersprache haben. In Schweden haben die Migrantenkinder auf Antrag ein Recht auf Unterricht in der «Familiensprache», d. h. in einer Sprache, die in der Familie gesprochen wird. Die Bezugsperson des Kindes kann z.B. die Großmutter sein, die für das Kind sorgt und mit ihm kurdisch spricht, während der Vater Kurdisch, Türkisch und Schwedisch spricht und die Mutter, als Schwedin, Schwedisch und Kurdisch. Diese Regelung ist zwar mit organisatorischen Schwierigkeiten verbunden, hat jedoch zur Folge, «daß beispielsweise in Stockholm in fast 50 verschiedenen Sprachen Muttersprachlicher Unterricht erteilt wird». (Hohmann 1982, S. 173)² Das zuletzt genannte Beispiel macht deutlich, daß vor allem in Familien, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird, schwer zu definieren ist, welche die Muttersprache des Kindes ist.

Um gewisse terminologische Mißverständnisse zu vermeiden, definieren wir als Muttersprache jene Sprache, die das Kind in der Familie überwiegend spricht und vor allem im Vorschulalter lernt. Herkunftssprache ist dagegen die offizielle Amtssprache des jeweiligen Herkunftslandes.

Neben der mit der Verschiedenheit von Muttersprache und Herkunftssprache verbundenen Problematik ist man im Unterrichtsalltag mit einer weiteren Problematik konfrontiert, die im unterschiedlichen Beherrschungsniveau der Muttersprache seitens der Kinder besteht. Dies bedeutet: Wenn wir davon ausgehen, daß Muttersprache und Herkunftssprache identisch seien, was z.B. bei Griechen oder Italienern der Fall ist, so heißt dies lange nicht, daß die Kinder die nötigen Sprachvoraussetzungen für einen effektiven Lernprozeß im Muttersprachlichen Unterricht mitbringen.

Die Entwicklung der Muttersprache kann nicht losgelöst von jener der Aufnahmesprache (d.h. der Zweitsprache Deutsch) betrachtet werden. Von diesem Punkt ausgehend, gelangt Stölting (1980, S. 199) zu einer Typologie, wonach Zweisprachigkeit sich manifestiert als optimale Beherrschung beider Sprachen (Äquilinguismus); «doppelseitige Halbsprachigkeit»; «Bilinguismus mit starker Dominanz der Herkunftssprache» oder als «Bilinguismus mit starker Dominanz der Zweitsprache».

Gemeinsames Charakteristikum der vier genannten Typen ist m.E. eine, wenn auch in unterschiedlichem Grade, Sprachmischung. Eine solche Sprachmischung wird, wenn auch unbewußt, im Rahmen der Familie und der Minderheit gefördert, da auch bei der ersten Ausländergeneration eine solche häufig vorkommt³. Diese Sprachmischung besteht hauptsächlich darin, daß u. a. bei der ersten Generation bestimmte Begriffe der Zweitsprache in die Erstsprache integriert und tagtäglich gebraucht werden, so daß nach und nach eine Art Migrantensprache entsteht⁴.

Charakteristisch für die Familiensprache der ausländischen Arbeiterkinder ist darüber hinaus, daß sie in der Regel stark dialektal geprägt ist und somit von der Unterrichtssprache (Hochsprache) abweicht.

1. Bestandsaufnahme

Der KMK-Beschluß vom 8.4.1976 ist u.a. durch eine Doppelstrategie gekennzeichnet, die darin besteht, daß die dort empfohlenen Bildungsmaßnahmen einerseits «einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthaltes in der Bundesrepublik leisten», andererseits aber «die Wiedereingliederung in die heimatlichen Schulen» offenhalten sollen. Dieser zweiten Aufgabe Rechnung tragend empfiehlt die KMK, den ausländischen Schülern, die deutsche Regelklassen besuchen, einen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht von 5 Wochenstunden anzubieten. Darüber hinaus wird die Anerkennung

² Vgl. hierzu auch Yletyinen (1979) und Skutnabb-Kangas (1983).

³ Vgl. Damanakis (1980), S. 24ff.

⁴ Vgl. Savaşci (1983) und Tekinay (1982).

der Muttersprachen als zweite Fremdsprache empfohlen⁵.

Auf der Basis dieser KMK-Empfehlungen, die den Muttersprachlichen Unterricht vom Rückkehrgedanken begründen und legitimieren, haben die Länderminister diesen Unterricht durch Erlasse geregelt. Die wichtigsten Regelungen der Länder sind in Tafel 1 (S. 17) zusammengefaßt. Zum besseren Verständnis der Tafel sind jedoch einige Erläuterungen nötig. Die Länder, in denen der Muttersprachliche Unterricht nicht der deutschen Schulaufsicht untersteht, stellen Räume zur Verfügung und gewähren in der Regel

Tafel 1: Erlaßregelungen über den Muttersprachenunterricht

Land ¹	Wochenstunden	MU unterliegt der deutschen Schulaufsicht	MU ist Pflichtfach	MU anstelle einer Fremdsprache	Mindestteilnehmerzahl pro MUK
Baden-Württemberg 14. 12. 82	5 – 8	nein	nein	kann	12 ²
Bayern 19. 7. 79	5	ja	nein	kann	12
Berlin 13. 12. 77	5 – 8	nein	nein	kann	–
Bremen 19. 1. 78	5	nein	nein	kann	–
Hamburg 1. 2. 76	4 – 6	nein	nein	kann	–
Hessen 20. 3. 78	3 – 5	ja	ja	kann	12
Niedersachsen 20. 11. 81	5	ja	nein	kann	8
Nordrhein-Westfalen 23. 3. 82	5	ja	nein	kann	15
Rheinland-Pfalz 1. 5. 78	5	ja	nein	kann	8
Saarland 10. 10. 77	5	nein	nein	kann	15 ³
Schleswig-Holstein 3. 7. 73	5	nein	nein	nein	–

¹ Die Daten beziehen sich auf den jeweiligen Erlaß.

² Erst ab 12 Schüler pro MUK werden seitens des Landes Zuschüsse gewährt.

³ Erst ab 15 Schüler pro MUK werden seitens des Landes Zuschüsse gewährt.

MU = Muttersprachlicher Unterricht MUK = Muttersprachliche Kurse

gewisse Zuschüsse. Die Kosten für das Personal und die nötigen Unterrichtsmaterialien tragen jedoch die Herkunftsländer. Besonders in diesen Ländern ist der Muttersprachliche Unterricht vom Regelunterricht völlig isoliert und steht in Konkurrenz zu ihm.

Die meisten Länder, in denen die Muttersprache anstelle einer Fremdsprache anerkannt wird, haben bisher keine Richtlinien für dieses Fach entwickelt. Es wird auch nicht immer unterrichtet, denn die Anerkennung der Muttersprache anstelle einer Fremdsprache setzt den Unterrichtsbesuch nicht voraus. In vielen Bundesländern, so z.B. in Nordrhein-Westfalen, können durch eine externe Feststellungsprüfung die Sprachkenntnisse der ausländischen Jugendlichen in ihrer Muttersprache geprüft werden. In Bezug auf Richtlinien stellt der Rahmenplan des Berliner Senators für Schulwesen (September 1979) für das Fach Türkisch als zweite Fremdsprache für die Klasse 1 bis 10 in Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen {nach dem neuen Rahmenplan für Türkisch als erste Fremdsprache in den Klassen 5 -10) eine Ausnahme dar. Darüber hinaus sind in Berlin zwei Lehrwerke für Türkisch als (erste) Fremdsprache entwickelt worden⁶.

Hessen nimmt hinsichtlich des Muttersprachlichen Unterrichts eine Sonderstellung ein: der

⁵ Vgl. KMK (1976), #4 sowie die Abänderung des #4 vom 26.10.1979.

⁶ In diesem Zusammenhang soll allerdings erwähnt werden, daß zur Zeit in Nordrhein-Westfalen und Hessen Rahmenempfehlungen für den Muttersprachlichen Unterricht erarbeitet werden. Die vom Berliner Senator für Schulwesen herausgegebenen türkischen Lehrwerke sind: Türkçe DU ve Okuma Kitabı 5 und 6, Berlin 1982

Besuch dieses Unterrichts ist Pflicht. Eine Befreiung kann nur auf Antrag des Erziehungsberechtigten erfolgen. Diese Regelung gilt allerdings nur für den Bereich der Vollzeitschulpflicht. Dies hat zur Folge, daß die Muttersprache als Abiturfach auch in Hessen praktisch nicht oder nur in Ausnahmefällen in Frage kommt.

Wenn es auch inzwischen in einigen Bundesländern Bemühungen gibt, die Situation des Muttersprachlichen Unterrichts zu verbessern, muß doch insgesamt von einer starken Vernachlässigung dieses Unterrichts gesprochen werden. Kein Bundesland hat ihn in allen Schulstufen eingeführt und konsequent als Fremdsprache anerkannt. Darüber hinaus fehlt es bisher an Richtlinien, Stoffplänen sowie Lehr- und Lernmitteln.

Ein anderes, größeres Problem des Muttersprachlichen Unterrichts besteht darin, daß die Mehrheit der ausländischen Regelklassenschüler vom Muttersprachlichen Unterricht keinen Gebrauch macht. Dies trifft auch für die Länder zu, in denen eine Befreiung vom Regelunterricht zur Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht - wie z. B. im Saarland, in Schleswig-Holstein und in Baden-Württemberg - möglich ist.

Tabelle 1 (S. 19) gibt einen Überblick über den Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts durch griechische Schüler. Aufgrund der vorliegenden Daten habe ich errechnet, daß knapp die Hälfte (46%) der griechischen Regelklassenschüler den Muttersprachlichen Unterricht nicht besucht. Bezogen auf die Gesamtzahl der 52284 griechischen Schüler in allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 1981/82 heißt es, daß 32% von ihnen in ihrer Muttersprache nicht unterrichtet werden, obwohl die Griechen auf eine griechischsprachige Ausbildung großen Wert legen.

Die Statistiken der griechischen Botschaft basieren auf den Angaben der griechischen Lehrer, die ihrerseits aber nur jene Schüler erfassen können, die ein griechischsprachiges Programm (Vorbereitungsklassen, Zweisprachige Klassen u.a.) besuchen, während in der KMK-Statistik alle griechischen Schüler erfaßt worden sind. Die Differenz zwischen beiden Statistiken bezieht sich also auf jene Schüler, die kein griechischsprachiges Programm besuchen. Im Schuljahr 1981/82 hatten sich 35.632 griechische Schüler in irgendeinem muttersprachlichen Kursus bzw. irgendeiner griechischsprachigen Klasse angemeldet; die restlichen 16.652 bzw. 31,8 % haben dagegen keinerlei Kontakt zum muttersprachlichen Programm gehabt. Hervorzuheben ist, daß diese Prozentsätze lediglich über die Anmeldung der Schüler informieren; über die regelmäßige Teilnahme und über die Qualität des Muttersprachlichen Unterrichts besagen sie gar nichts. Aus Tabelle 1 geht weiterhin hervor, daß in Bayern der Prozentsatz jener Schüler, die keinen Muttersprachlichen Unterricht erhalten, mit 17,4% wesentlich niedriger als in den anderen Bundesländern liegt. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die griechischen Schüler in einigen Ballungszentren (vor allem in München und Nürnberg) konzentriert sind, wo sie hauptsächlich griechische Privatschulen bzw. zweisprachige Klassen besuchen. In Bayern sind nur knapp 20 % der griechischen Schüler in deutschen Regelklassen integriert; von diesen 20 % besuchen allerdings nur 25 % den Muttersprachlichen Unterricht. Nach Angaben des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus besuchten im Schuljahr 1981/82 nur 40,7 % aller ausländischen Regelklassenschüler den Muttersprachlichen Unterricht.

Tabelle 1: Vergleich der KMK-Statistik mit der Statistik der griechischen Botschaft bezüglich der Zahl griechischer Schüler in allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 1981/82⁷

⁷ Quellen: Griechische Botschaft, Erziehungsabteilung; KMK (1982).

Bundesland	KMK-Statistik	Statistik der griech. Botschaft	Differenz absolut	Differenz %
Baden-Württemberg	14275	10993	3282	30,0
Bayern	9543	7887	1656	17,4
Berlin	1109	499	610	55,0
Bremen	150	68	82	54,7
Hamburg	1128	588	540	47,9
Hessen	4995	3026	1969	39,4
Niedersachsen	2446	1458	988	40,4
Nordrhein-Westfalen	16887	9980	6907	40,9
Rheinland-Pfalz	1210	854	356	29,4
Saarland	61	14	47	77,0
Schleswig-Holstein	453	265	188	41,5
BRD insgesamt	52284	35632	16652	31,8

Auffallend hoch ist der Prozentsatz der Schüler ohne Muttersprachlichen Unterricht im Saarland (77%). Dies ist wahrscheinlich auf die niedrigen absoluten Schülerzahlen und deren Streuung zurückzuführen, die die Einrichtung von muttersprachlichen Kursen schwierig macht.

Überraschend hoch ist der Prozentsatz auch in Hessen (39,4%), obwohl der Muttersprachliche Unterricht dort Pflichtfach ist. Dafür sind zwei Erklärungen denkbar: entweder wacht die hessische Schulaufsicht nicht darüber, daß die ausländischen Schüler ihre muttersprachliche Unterrichtspflicht erfüllen, oder aber andere Faktoren (vgl. unten) wirken negativ auf Eltern und Kinder, so daß sie bewußt auf den Muttersprachlichen Unterricht verzichten. Aus meinen bisherigen Erforschungen bei den Griechen, die allerdings nicht repräsentativ sind, hat sich andererseits folgendes ergeben: Je höher die von den Kindern besuchte Klasse ist, um so niedriger ist die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht, wobei von den Sekundarschülern die Gymnasiasten häufiger als die Real- und vor allem die Hauptschüler den Muttersprachlichen Unterricht besuchen. Die unterschiedliche Unterrichtsteilnahme zwischen Primär- und Sekundarbereichsschülern liegt wahrscheinlich in der zeitlichen Belastung der letzteren. Die Differenzen zwischen den Sekundarbereichsschülern untereinander mögen dagegen daran liegen, daß im Gegensatz zu den Realschülern und den Gymnasiasten die Hauptschüler aufgrund ihrer geringen Erfolge bzw. häufigeren Mißerfolge die Schule als Last empfinden und daher nicht bereit sind, sie auch noch nachmittags, d.h. während ihrer Freizeit zu besuchen.

Bei den anderen Nationalitäten scheint die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht niedriger als bei den Griechen zu sein. Laut Statistik des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz besuchten im Schuljahr 1981/82 3.415 italienische Schüler allgemeinbildende Schulen. Davon waren 877 (25,7 %) in Vorbereitungsklassen und 2.538 besuchten deutsche Regelklassen. Von diesen 2.538 Regelklassenschülern bekamen nur 653 (25,7 %) Muttersprachlichen Unterricht. Nach Angaben der italienischen Botschaft - bei einem Symposium am 9. und 10. Juli 1982 - besuchten im Schuljahr 1981/82 nur 34,12 % aller italienischen Schüler in der Bundesrepublik einen muttersprachlichen Kursus; auf der Mittelschulebene (a livello medio) waren sogar nur knapp 10%.

Angesichts dieser Tatsache stellt sich die Frage nach den Gründen für die Vernachlässigung des Muttersprachlichen Unterrichts seitens der Schulbehörden und für die niedrige Teilnahme der ausländischen Schüler an den Muttersprachlichen Kursen.

Die indifferente Haltung der deutschen Kultusministerien hat zum einen einen finanziellen Aspekt. Dadurch, daß der Muttersprachliche Unterricht nicht institutionalisiert ist und in den meisten Bundesländern sogar außerhalb ihrer Schulaufsicht liegt, werden pro Jahr Millionenbeträge gespart. Die ökonomische Dimension des Problems wird aus dem folgenden Beispiel ersichtlich. Wenn wir davon ausgehen, daß jeder Muttersprachliche Kursus im Durchschnitt 20 Schüler umfaßt, dann wäre für die 16.652 griechischen Schüler, die keinen Muttersprachlichen Unterricht erhalten (vgl. Tabelle 1, 6-19), die Einrichtung von ca. 830

muttersprachlichen Kursen nötig, in denen pro Woche ca. 4.150 Unterrichtsstunden (830 x 5 Wochenstunden = 4.150 Wochenstunden) erteilt werden sollten. Für die Erteilung dieses Unterrichts wären 150 Lehrer erforderlich, deren Besoldung pro Monat über eine halbe Million und im Jahr etwa 8 Millionen Mark betragen würde⁸.

Bedenken wir, daß die griechischen Schüler nur 7,5 % aller ausländischen Schüler in allgemeinbildenden Schulen ausmachen und gehen wir davon aus, daß auch bei den anderen Nationalitäten die Beteiligung am Muttersprachlichen Unterricht ähnlich ist - in Wirklichkeit ist sie niedriger -, so heißt dies, daß die Bundesländer pro Jahr alleine an Personalkosten mehr als 100 Millionen Mark sparen.

Für die Priorität des finanziellen Aspektes spricht auch ein Beschluß des Bundesrates vom 18.12.75, in dem der Bundesregierung empfohlen wird, den Vorschlag der EG-Kommission über den Muttersprachlichen Unterricht für Kinder von Wanderarbeitnehmern aus ökonomischen Gründen abzulehnen. Die EG-Richtlinie besagt: «Die Mitgliedsstaaten treffen nach Maßgabe ihrer innerstaatlichen Verhältnisse und ihrer Rechtssysteme in Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten geeignete Maßnahmen, um unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung der in Artikel 1 genannten Kinder in der Muttersprache und der heimatlichen Landeskunde zu fördern»⁹.

In dem zitierten Text der Richtlinie ist von Kosten keine Rede; in dem Vorschlag der Kommission hieß es dagegen: «Die Mitgliedsstaaten ergreifen ferner alle Maßnahmen, damit in den Lehrplan der Schulen der kostenlose Unterricht in der Muttersprache und in der Kultur des Herkunftslandes der Kinder von Wanderarbeitnehmern aufgenommen wird.»

Hinter der ablehnenden Haltung gegenüber der EG-Richtlinie steckt sicherlich auch noch die Befürchtung, die Kulturhoheit der Länder könnte dadurch unterlaufen werden.

Andererseits scheinen aber die deutschen Bildungspolitiker davon nicht überzeugt zu sein, daß durch die Einbeziehung der Muttersprache der Ausländerkinder in den Fächerkanon eine Bereicherung des Unterrichtsangebots erfolgen könnte. Die ablehnende Haltung gegenüber den Gastarbeitersprachen und -kulturen, die sich am Beispiel des Muttersprachlichen Unterrichts deutlich manifestiert, läßt den Eindruck entstehen, als halte die Aufnahmegesellschaft die eigene Kultur für wesentlich höher und entwickelter als jene der Herkunftsländer; als solche kann sie somit von den Gastarbeiterkulturen nicht profitieren (ethnozentrische Haltung).

Die Haltung der Aufnahmegesellschaft gegenüber den Gastarbeitersprachen und -kulturen mag aber auch darauf zurückzuführen sein, daß die deutsche «Nation» im historischen Prozeß eine besondere Beziehung zur Idee der kulturellen Einheitlichkeit entwickelt hat: die deutsche Sprach- und Kulturgemeinschaft, die unabhängig von Staatsgrenzen ist. In der heute in der Bundesrepublik entstandenen multikulturellen Situation wendet sich die Idee der kulturellen Einheit der Deutschen in Abgrenzung gegen die Fremden und Intoleranz gegenüber Minoritäten. Darüber hinaus kann aber die Sprach- und Kulturpolitik der bundesrepublikanischen Regierung(en) als Versuch interpretiert werden, die eigene Sprache, über die Wanderarbeitnehmer und ihre Kinder, in den Herkunftsländern zu verbreiten.

Der Muttersprachliche Unterricht wird aber nicht nur von deutscher Seite, sondern auch seitens der Herkunftsländer vernachlässigt. Die Regierungen der Herkunftsstaaten beschränken ihre bisherigen Aktivitäten lediglich darauf, die im Herkunftsland benutzten Lehr- und Lernmittel nach Deutschland zu schicken. Daß durch die in den muttersprachlichen Kursen sowie in den Vorbereitungsklassen und sonstigen national-homogenen Klassen vermittelten Bildungsinhalte ein Weltbild entsteht, das oft in krassem Gegensatz zur Lebenswelt und den Alltagserlebnissen der Kinder steht und ihnen daher nichts nutzt, scheint die Bildungspolitiker der Herkunftsländer und die in den diplomatischen Vertretungen tätigen Erziehungsräte nicht ernsthaft zu beschäftigen¹⁰.

⁸ Bei diesem Rechenexempel geht es nicht um die Zahlen an sich, sondern um die finanzielle Dimension des Problems

⁹ Richtlinie des EG-Rates vom 25.7.1977, Art. 3; vgl. Damanakis / Reich (1982) sowie Wittek (1982).

¹⁰ Bezüglich der Bildungsinhalte vgl. De Jong / Strohmeier (1981) sowie Scheinhardt (1981).

Das oben erwähnte mangelhafte Interesse vieler ausländischer Regelklassenschüler an dem Muttersprachlichen Unterricht ist hauptsächlich auf folgende Gründe zurückzuführen:

Sie haben den berechtigten Eindruck, ihre Muttersprache könnte ihnen zu keinem beruflichen und sozialen Aufstieg in der bundesrepublikanischen Leistungsgesellschaft verhelfen, da es keine Einsatzmöglichkeiten außerhalb der Familie und ethnischen Minorität gibt. Andererseits haben sie das Gefühl, die eigene Sprache sei eine minderwertige Sprache, die von der Majorität nicht akzeptiert, nicht selten sogar verspottet wird. Ein weiterer Grund liegt in den im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts vermittelten Inhalten, die im Gegensatz zu jenen der Regelklassen stehen und somit beim Kind Verwirrung schaffen anstatt ihm zu helfen, seine Situation als Minderheitenangehöriger zu meistern und eine Identität zu gewinnen. In diesem Zusammenhang ist noch zu erwähnen, daß sich der frontale Unterrichtsstil mancher ausländischer Lehrer eher abweisend als verlockend auf die Kinder auswirkt. Nicht weniger belastend ist die Tatsache, daß der Muttersprachliche Unterricht mit dem Regelunterricht nicht koordiniert ist und daß der erstere meistens nachmittags stattfindet, was mit einer für die Schüler zusätzlichen zeitlichen Belastung und weiten Schulwegen verbunden ist und in Konkurrenz zur Freizeit der Schüler steht. Für einen Teil der ausländischen Regelklassenschüler ist der Besuch von Muttersprachlichem Unterricht nicht möglich, da in Streugebieten wegen der geringen Schülerzahl die Einrichtung von Muttersprachlichen Kursen nicht möglich oder sehr schwierig ist.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden: die ministeriellen Regelungen zum Muttersprachlichen Unterricht scheinen eher von finanziellen und bildungs- und sozialpolitischen Interessen dominiert und vernachlässigen das Bildungsrecht der Kinder. Dies zeigt sich u.a. darin, daß der Muttersprachliche Unterricht nicht vom Kind, sondern vom Rückkehrgedanken her abgeleitet und legitimiert wird. Andererseits finden Muttersprachlicher Unterricht und Regelunterricht unabhängig voneinander statt - falls der erstere überhaupt stattfindet - und treten zueinander in Konkurrenz, wobei der Muttersprachliche Unterricht als der schwächere Konkurrenzpartner der eigentliche Verlierer ist. Da er nicht versetzungsrelevant ist¹¹, sind die Schüler eher geneigt, ihre Kräfte auf den Regelunterricht zu konzentrieren.

2. Funktionen des Muttersprachlichen Unterrichts

In diesem Kapitel sollen die Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts und damit auch die Konsequenzen der im vorangegangenen Punkt festgestellten Vernachlässigung diskutiert werden. Dies erfolgt in drei Schritten: Im ersten Schritt wird die Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts für die Herkunftsstaaten und den Aufnahmestaat diskutiert, im zweiten wird die Sozialisationsfunktion des Unterrichts, d.h. seine Bedeutung für den Entwicklungsprozeß der Kinder, ausgeführt und im dritten seine Funktion im Rahmen einer «interkulturellen Erziehung».

2.1 Politische Funktion

Die föderalistische Struktur und die Kulturhoheit der Länder erzeugen in der Bundesrepublik eine starke Heterogenität in der Bildungspolitik. Die in den KMK-Empfehlungen vom 8.4.1976 formulierte Doppelstrategie und die Vielfalt der dort vorgeschlagenen Bildungsmaßnahmen sind ein Beleg hierfür. Welchem Teil der in den Empfehlungen enthaltenen Doppelaufgabe - nämlich Eingliederung in das deutsche Schul- und Gesellschaftssystem oder Förderung der Rückkehrbereitschaft - die Priorität eingeräumt wird, ist den Länderministern überlassen.

Dies hat zur Folge, daß, je nach politischer Entscheidung der Bildungspolitiker, dem Muttersprachlichen Unterricht eine andere Aufgabe zugesprochen wird¹². So geben manche Bundesländer der Rückkehr die Priorität und fassen die ausländischen Schüler in

¹¹ Vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1982), S. 6.

¹² Vgl. hierzu Hohmann (1982), S. 169 ff.

nationalhomogenen Klassen zusammen, in denen sie größtenteils in ihrer Muttersprache unterrichtet werden (z.B. Bayern¹³). Andere wiederum stellen die «Integration» in den Vordergrund, wobei dem Muttersprachlichen Unterricht die Aufgabe einer Überbrückungshilfe zufällt (z. B. Berlin bisher¹⁴) oder aber er wird vernachlässigt; das letztere gilt u.a. auch für Nordrhein-Westfalen. Die durch den Runderlaß vom 23. März 1982 in Nordrhein-Westfalen eingeleitete Bildungspolitik für Ausländerkinder ist auf eine «Assimilation» ausgerichtet. Der Unterricht in der Muttersprache ist völlig abgeschafft worden und die Voraussetzungen zur Erteilung des Muttersprachlichen Unterrichts sind wesentlich verschlechtert worden. So kann z.B. die im Muttersprachlichen Unterricht erzielte Leistungsnote im Zeugnis vermerkt werden, ist aber «nicht versetzungsrelevant». (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1982, S. 6)

Gemeinsam bei allen Bundesländern ist, daß sie den Muttersprachlichen Unterricht an erster Stelle aus dem Rückkehrgedanken her ableiten und legitimieren. So heißt es z. B. in der Verwaltungsvorschrift des Baden-Württembergischen Kultusministers vom 14.4.1982 (1.2.): «Die Verbindung zur Sprache und Kultur des Herkunftslandes soll gewahrt und auch die Rückkehrmöglichkeit offen gehalten werden.»

Auch im Nordrhein-Westfälischen Runderlaß vom 23. März 1982 wird auf die Bedeutung der Muttersprache und nationalen Kultur der ausländischen Schüler, «insbesondere als Grundvoraussetzung für die Rückkehr in die Heimat ihrer Eltern», hingewiesen.

Die Herkunftsstaaten haben ein starkes Interesse am Muttersprachlichen Unterricht und betrachten ihn ebenfalls im Zusammenhang mit einer eventuellen Rückkehr. So machen z.B. Italien und Jugoslawien die Anerkennung deutscher Schulzeugnisse im Falle einer Rückkehr vom Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts abhängig. Die Griechen gehen sogar so weit, daß sie eine griechische Ausbildung in griechischen Schulen verlangen, in der Hoffnung, dadurch die Integrationsfähigkeit der Kinder in die griechische Schule und Gesellschaft zu erhalten und auszubauen.

Wenn aber die Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts tatsächlich darin besteht, die «Rückkehrmöglichkeit» offen zu halten, d. h. die Kinder auf ein Leben im Herkunftsland vorzubereiten, dann stellt sich zwangsläufig die Frage: Was soll der Muttersprachliche Unterricht leisten, um die Rückkehrmöglichkeit offen zu halten und die Eingliederung ins Schul- und Gesellschaftssystem des Herkunftslandes zu gewährleisten?

Er muß das leisten, was der Unterricht im Herkunftsland selbst leistet. Das heißt, den in der Bundesrepublik lebenden Ausländerkindern sollen Kultur, Geschichte, Geographie, Religion usw. des Herkunftslandes so wie im Herkunftsland vermittelt werden. Sie sollen z. B. auf griechische, italienische, türkische Art rechnen lernen. Sie sollen andererseits die Geschichte sowie die Sitten und Gebräuche der engeren Heimat (Gemeinde) ihrer Eltern lernen, so daß sie im Falle einer Rückkehr in diese Gemeinde ohne besondere Schwierigkeiten am soziokulturellen Leben partizipieren können. Da aber diese Gemeinde im Aufnahmeland nicht existiert, muß das Gemeindeleben durch Filme, Dias und ähnliche Hilfsmittel simuliert werden. Das heißt, der Muttersprachliche Unterricht soll nicht lediglich dieselben Inhalte wie der Unterricht im Herkunftsland vermitteln; er muß darüber hinaus die angemessene außerunterrichtliche Umwelt simulieren. Er muß also mehr als der Unterricht im Herkunftsland leisten. Das ist aber aus zeitlichen und finanziellen Gründen sowie im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Kinder unmöglich.

Eine volle Vorbereitung auf die Rückkehr ins Herkunftsland kann also im Aufnahmeland nicht geleistet werden. Daß trotzdem sowohl die Herkunftsstaaten als auch die deutschen Bildungspolitikern am Rückkehrgedanken festhalten und daraus Ziele, Inhalte und Methoden des Muttersprachlichen Unterrichts ableiten, hat seine Gründe. Die Herkunftsstaaten können aus national-politischen Gründen nicht davon ausgehen, daß ihre Staatsbürger für immer im

¹³ Vgl. Boos-Nünning (1981).

¹⁴ Vgl. Der Senator für Schulwesen Berlin (1978), 9.2.

Aufnahmeland bleiben. Andererseits haben sie aus ökonomischen Gründen (Devisenüberweisung) ein starkes Interesse daran, die Rückkehrbereitschaft der Migranten zu pflegen und aufrechtzuerhalten; der Muttersprachliche Unterricht stellt das geeignete Mittel dafür dar. Darüber hinaus dient die Ableitung des Muttersprachlichen Unterrichts aus dem Rückkehrgedanken zur Legitimation der Unterrichtsmedien und -inhalte, die in der Regel die gleichen sind wie im Herkunftsland, sowie auch zur Legitimation der Rotation der ausländischen Lehrer.

Das Aufnahmeland Bundesrepublik Deutschland hält in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht am Rückkehrgedanken fest, weil die gesamte Ausländerpolitik auf diesem Gedanken aufgebaut wird und in Übereinstimmung mit der These steht, wonach die Bundesrepublik Deutschland kein «Einwanderungsland» sei. Andererseits ermöglicht ein solcher rechtlicher Status eine flexible Handhabung des Muttersprachlichen Unterrichts als ausländerpolitisches Mittel. Er kann nämlich je nach Zielsetzung als integrations- oder aber als rückkehrförderndes Mittel eingesetzt werden. Unter Umständen kann er sogar indirekt als Instrument zur Bekämpfung sozialpolitischer Probleme benutzt werden. Im Nordrhein-Westfälischen Runderlaß vom 23.3.1982 heißt es z.B. unter 8.1.: «Den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erteilen in der Regel ausländische Lehrer.» Diese Regelung zielt anscheinend auf eine Ablösung der ausländischen Lehrer durch deutsche ab und muß auf dem Hintergrund der (deutschen) Lehrerarbeitslosigkeit gesehen werden¹⁵. Der Muttersprachliche Unterricht wird damit von gesellschaftlichen Interessen bestimmt, denn inwieweit die deutschen Lehrer die Kultur der Ausländerkinder repräsentieren und ihnen vermitteln können, wird überhaupt nicht in Erwägung gezogen. Die Urheber dieser Regelung erfassen Sprache anscheinend als bloßes, von der Kultur losgelöstes Medium.

Hervorzuheben ist, daß die bildungspolitischen Maßnahmen beider Seiten nicht ohne weiteres zur Erreichung ihrer Ziele führen. Die Benutzung des Muttersprachlichen Unterrichts lediglich als Integrations- und/oder Reintegrationsmittel bzw. seine Vernachlässigung zugunsten einer Assimilation erschweren den gesellschaftlichen Integrations- bzw. Reintegrationsprozeß der Kinder, denn am erfolgreichsten können sich Personen integrieren bzw. reintegrieren, die über eine vollendete Persönlichkeit verfügen. Für eine ungestörte Persönlichkeitsentwicklung ist aber - wie im nächstfolgenden Punkt gezeigt wird - ein den Bedürfnissen und Lebensverhältnissen der Kinder angepaßter Muttersprachlicher Unterricht notwendig.

2.2 Sozialisation durch Muttersprachlichen Unterricht

Vom Kind ausgehend soll im folgenden gezeigt werden, daß eine Integration in die Aufnahme- bzw. Herkunftsgesellschaft dann am besten gelingen kann, wenn das Kind im Verlauf seines Sozialisationsprozesses die Gelegenheit erhält, seine Persönlichkeit zu entfalten und eine seinen Sozialisationsbedingungen angemessene Identität zu gewinnen. Dabei wird von einer bikulturellen, bilingualen Lebenssituation der Ausländerkinder ausgegangen. Die bisherigen Forschungsergebnisse wie auch die Alltagserfahrung dokumentieren nämlich einen bikulturell bilingualen Lebenszustand, der allerdings in vielen Variationen auftaucht.

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, manifestiert sich die Zweisprachigkeit, gemäß der Typologie Stöltings (1980, S. 199), als «Äquilinguismus», «doppelseitige Halbsprachigkeit», «Bilinguismus mit starker Dominanz der Herkunftssprache» oder als «Bilinguismus mit starker Dominanz der Zweitsprache». Wenn im folgenden von Identität bzw., bikultureller Identität die Rede ist, dann ist der sprachliche Aspekt immer impliziert. Denn ich gehe weiterhin davon aus, daß Sprache und Identität sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt entwickeln und in einer Interdependenz stehen. Für die Ausländerkinder bedeutet nämlich «das Lernen der Heimatsprache und der deutschen Sprache immer auch Sozialisation in beide Systeme». (Boos-Nünning 1981a, S. 67; s. auch unten Kap. 2.2.1)

¹⁵ Der für die Bildungsfragen der ausländischen Schüler zuständige Ministerialrat hat in einer öffentlichen Diskussion am 17.12.82 in Oberhausen diese Regelung in diesem Sinne interpretiert.

Zur Klärung der Termini Ich-Identität und bikulturelle Identität, die im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen, greife ich auf das begriffliche Instrumentarium des psychoanalytischen Sozialisationsansatzes zurück. Nach Erikson (1966, S. 56) muß das Individuum in seinem Identitätsbildungsprozeß ständig Konflikte lösen bzw. Krisen überwinden, «um im psychologischen Sinne am Leben zu bleiben». Die Bewältigung dieser Konflikte bzw. die erfolgreiche Überwindung der Krisenphasen ist eine Leistung des Ichs, die Erikson als Ich-Synthese bezeichnet. Er versteht unter Ich-Synthese die

individuelle Art, Erfahrungen zu verarbeiten, Konflikte zu lösen; kurz gesagt: «die individuelle Art der Lebensmeisterung». (Erikson 1965, S. 230) Identitätsbildung zeigt sich «als eine sich entfaltende Konfiguration, die im Laufe der Kindheit durch sukzessive Ich-Synthese und Umkristallisierungen allmählich aufgebaut wird». (Erikson 1966, S. 144)

Die Ich-Synthese bewegt sich zwar zwischen dem «mächtigsten Ideal» und dem «stärksten negativen Leitbild», die das Ich «während seiner Bemühungen um Synthese» in sich aufzunehmen versucht (ebda. S. 28), ihre Methoden können jedoch nicht willkürlich sein, Denn das heranwachsende Kind muß stets das Gefühl haben, daß seine «Ich-Synthese» eine «erfolgreiche Variante einer Gruppenidentität» ist und mit seiner soziokulturellen Lebensumwelt konform geht. (Erikson 1970, S. 46 u. 1965, S. 230)¹⁶

Erikson (1966, S. 18) definiert unter diesem Aspekt die Ich-Identität als «das Gewährwerden der Tatsache, daß in den synthetisierenden Methoden des Ichs eine Gleichheit und Kontinuität herrscht und daß diese Methoden wirksam dazu dienen, die eigene Gleichheit und Kontinuität auch in den Augen der anderen zu gewährleisten». Die Ich-Synthese als «individuelle Art der Lebensmeisterung» weist also nicht nur einen individuellen, sondern zugleich auch einen sozialen Aspekt auf; d. h. sie unterliegt der sozialen Kontrolle. Unter Berücksichtigung beider Aspekte definiert er die Ich-Identität folgendermaßen:

«Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten.» (Ebd., S. 107)

Hierbei ist hervorzuheben, daß die Ich-Identität zwar alle wichtigsten vorangegangenen Identifikationen einschließt, doch sie verändert sie auch, «um aus ihnen ein einzigartiges und einigermaßen zusammenhängendes Ganzes zu machen». Als Ganzes hat sie also eine andere Qualität als die Summe seiner Teile. (Ebd., S. 139 und S. 108)

Auf die Ich-Synthese bezogen heißt es, daß sie keinen additiv-quantitativen, sondern einen integrativ-qualitativen Charakter hat. Eine gelungene Ich-Identität manifestiert sich als gesunde Persönlichkeit, die «ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und im Stande ist, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen». (Ebd., S. 77)

Mißlingt dagegen der Identitätsfindungsprozeß - verstanden als sukzessive Ich-Synthese, so kommt es zu einer Identitätsdiffusion, die sich als Intoleranz, Zwiespalt, kriminelle und psychotische Episoden oder Zuflucht bei Ideologien (Cliquenbildung) äußern kann¹⁷.

Eine Identitätsdiffusion, die in der Regel mit einer gewissen «Aufspaltung des Selbstbilds» und einer Lähmung des Ehrgeizes und der Erwartung des Heranwachsenden verbunden ist, hat Erikson (1970, S. 46 und 220) bei den Indianerkindern beobachtet, die gezwungen waren, nach den Überlieferungen ihres Stammes und dem Lebensplan der modernen amerikanischen Gesellschaft zu leben. Diese anthropologischen Beobachtungen besagen allerdings keinesfalls, daß der heranwachsende Mensch bikulturell nicht aufwachsen bzw. dabei keine stabile Identität gewinnen kann. Erikson (1966, S. 57) geht in seinem Sozialisationsmodell vom «epigenetischen Prinzip» aus, wonach alles, «was wächst, einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichtes durchmacht, bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind»; dieses anthropologische Prinzip wird aber bei

¹⁶ Unter Gruppenidentität werden die Wesensmerkmale einer Gruppe verstanden, «die konstant bleiben, obwohl die Gruppenmitglieder variieren», (de Levita 1971, S. 68)

¹⁷ Vgl. dazu Erikson (1966), S. Hoff.

allen Menschen, unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft, vorausgesetzt.

Die Art und Weise, wie die im Individuum vorhandenen Möglichkeiten sich entwickeln, hängt größtenteils von den soziokulturellen Verhältnissen ab¹⁸. Erikson ist von einer Prädestinationstheorie weit entfernt; im Gegenteil, er setzt im Menschen einen hohen Modifikabilitätsgrad voraus. »Das Besondere an der Darstellung Eriksons ist, daß er die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ausdrücklich als Niederschlag von dessen sozialen Erfahrungen versteht und darstellt«. (Fürstenau 1967, S. 15)¹⁹

Nach Eriksons Sozialisationsverständnis ist der Identitätsbildungsprozeß zwar ein individueller Akt, der nur vom Individuum selbst vollzogen werden kann, dessen Gelingen oder Mißlingen jedoch von den äußeren Sozialisationsbedingungen abhängig ist. Der pädagogische Auftrag besteht daher darin, jene soziokulturellen Voraussetzungen zu schaffen, die den Vollzug dieses individuellen Aktes ermöglichen. Der Mensch als modifikables, bildsames Wesen kann auch unter bikulturellen Verhältnissen aufwachsen und eine Identität gewinnen. Der Identitätsbildungsprozeß kann jedoch durch gesellschaftliche Verhältnisse sehr erschwert werden. In Bezug auf die ausländischen Kinder bedeutet dies, daß sie in ihrer bikulturell-bilingualen Lebenssituation durchaus zu einer Ich-Synthese gelangen können, die allerdings einen bikulturellen Charakter haben soll; es muß, theoretisch betrachtet, zu einer «Kultursynthese» kommen. Da aber eine derartige Synthese - wie gesehen - nicht nur eine individuelle Angelegenheit ist, sondern zugleich einem gesellschaftlichen Einfluß unterliegt, stellt sich die Frage, ob die soziale Umwelt, der signifikant Andere, diese Synthese fördert oder überhaupt zuläßt. Das durch diese Frage angesprochene Konfliktpotential ist nicht zu unterschätzen, da das Ausländerkind ständig im Spannungsfeld zwischen Majorität und Minorität und unter einem gewissen Entscheidungszwang steht.

Das Kind reagiert nicht selten darauf so, daß es sich für die Aufnahmekultur als das «mächtige Ideal» entscheidet, die Herkunftskultur und Sprache dagegen verdrängt und sich von ihnen entfremdet. Eine mögliche Reaktion ist andererseits der Rückzug in die eigene Ethnie, die Idealisierung der eigenen Kultur (Zuflucht bei Ideologien) und die Ablehnung der Aufnahmekultur als das «negative Leitbild». Möglich ist aber auch ein Zwischenzustand, in dem sich das Kind für kein Bezugssystem entscheidet und sich in einer Marginalexistenz befindet. Eine vierte Möglichkeit besteht schließlich in der Identifikation des Kindes mit beiden Kultursystemen (s. auch unten Kap. 2.2.1).

Wir beobachten bei den Ausländerkindern vor allem die ersten drei Verhaltensweisen, nämlich: erstens, eine Überanpassung an die Aufnahmegesellschaft, die in der Regel mit einer Entfremdung von der eigenen Familie und Ethnie oder gar einer eindeutigen Ablehnung der eigenen soziokulturellen, ethnischen Herkunft und der Muttersprache verbunden ist. Das Phänomen der Überanpassung ist u. a. die Folge der Vernachlässigung des Muttersprachlichen Unterrichts und des von der Aufnahmegesellschaft ausgeübten Anpassungsdruckes. Zweitens, einen Rückzug in die eigene Familie und ethnische peer-groups oder gar in «Idealistenvereine» (Knörzer 1982, S. 51), sei es, weil ein solcher Rückzug von Personen oder Institutionen (Nationalschulen, Koranschulen, politischen Organisationen) gefördert wird oder aber, weil die Anpassungsbemühungen an die Aufnahmegesellschaft fehlgeschlagen haben. Drittens, eine Marginalität, die als Folge der entgegenwirkenden Kultursysteme zu interpretieren und mit einer gewissen Apathie und Lähmung der Lebenserwartungen der Kinder verbunden ist²⁰.

Wir dürfen davon ausgehen, daß das Kind in allen drei Fällen eine stabile Identität kaum gewinnen kann. In den ersten beiden Fällen verdrängt es nämlich einen Teil seiner

Erlebnisse und Identifikationen und im dritten läßt es sie unsynthesiert nebeneinander bestehen. Dies bedeutet, daß falls die beiden Kulturen konträr gegenüberstehen, wie es auch bei

¹⁸ Vgl. de Levita (1971), S. 76.

¹⁹ Vgl. auch Mühlbauer (1980), S. 59.

²⁰ Vgl. zu dieser Problematik auch Bayer / Gärtner-Harnach (1975), Boos-Nünning / Nieke (1982), Hurst (1974), Markou (1981), Wilpert (1980).

den Siouxkindern der Fall war, oder aber die eine von den beiden entfällt, die Gefahr einer Identitätsdiffusion droht.

Daß die bikulturelle-bilinguale Lebenssituation für die «Gastarbeiterkinder» zum Verhängnis wird, während sie bei den Akademikerkindern und Diplomatenkindern zu einer Flexibilität und Erweiterung ihres geistigen Horizonts und ihrer beruflichen Möglichkeiten führt, hängt größtenteils mit ihrem sozio-ökonomischen Status zusammen. Die ausländischen Arbeiterkinder sind - ähnlich wie die deutschen Arbeiterkinder - sozial benachteiligt; darüber hinaus erfahren sie als Ausländer eine Diskriminierung und damit eine zusätzliche Benachteiligung, die eine freie berufliche und Persönlichkeitsentwicklung kaum zulassen²¹. Die Muttersprache und Kultur der Ausländerkinder werden von der Aufnahmegesellschaft nicht selten als minderwertig betrachtet und der Muttersprachliche Unterricht als disfunktional vernachlässigt, so daß bei den Ausländerkindern die Zweisprachigkeit zur Konflikt-Zweisprachigkeit wird. (Stöltig 1980a)

Dabei ist offensichtlich, daß die Übernahme und Weiterführung des familiären Erbes der Ausländerkinder seitens der Schule unmittelbar zu einer ungestörten Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beiträgt, weil:

die mit der Muttersprache und Herkunftskultur zusammenhängenden Kindheitserlebnisse auch im Unterricht verarbeitet werden,

die Eltern-Kind-Beziehungen gefördert und damit kulturbedingte Generationskonflikte und eine Eltern-Kind-Entfremdung vermieden werden,

ein auf der Zweisprachigkeit beruhender erweiterter Denk- und Handlungshorizont gefördert wird und weil schließlich

den Kindern geholfen wird, ihre Situation als Minderheitsangehörige zu bewältigen und damit zu einer Identität zu gelangen.

Die im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts stattfindenden Lernprozesse haben zur Folge, daß

ein Bruch bei der Begriffs- und Lernentwicklung der Kinder (in ihrer Muttersprache) vermieden wird,

die Kinder mit Hilfe ihrer Muttersprache weitere Sprachen lernen können,

die Kinder Zugangsmöglichkeiten zur Herkunftskultur und somit zu zusätzlichen Informationsquellen erhalten,

den Kindern Vergleichsmöglichkeiten zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland und -kultur und damit der Zugang zu einem interkulturellen Lernprozeß ermöglicht werden.

Die systematische Förderung der Muttersprache fördert darüber hinaus die Kommunikation zwischen den Minoritätsangehörigen sowie die Bildungs- und Berufschancen der Kinder.

Die Vernachlässigung der Muttersprache und Kultur macht sich auf die Schulleistungen der Kinder unmittelbar bemerkbar. Es ist sicherlich kein Zufall, wenn deutsche Lehrer berichten, daß jene ausländischen Schüler für eine konzentrierte tiefgehende Arbeit fähig und willig sind, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen und ein gutes Verhältnis zu beiden Sprachen und Kulturen haben. Dies leuchtet ein, wenn wir bedenken, daß wer zu beiden Sprachen und Kulturen positiv eingestellt ist, eine positive Einstellung zu sich selbst hat, denn beide Sprachen und Kulturen sind ein Stück von ihm selbst. Wer sie also bejaht und fördert, bejaht und fördert sich selbst.

Ausländerkinder, die einen Abbruch ihrer Muttersprachentwicklung erleben - sei es wegen eines Übergangs von einer Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse oder vom Vorschul- ins Schulalter oder aber wegen der Einreise ins Aufnahmeland - können auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestört werden. Dies kann vor allem dann der Fall sein, wenn die Muttersprache nicht weiter gefördert und entwickelt wird, zugleich aber das Kind sich in der deutschen Sprache unsicher fühlt oder noch gar keinen Zugang gefunden hat. Aber auch wenn

²¹ Vgl. hierzu Meyer-Ingwersen (1977).

die Zweitsprache beherrscht wird, kann die Vernachlässigung der Muttersprache negative Folgen haben, weil die in ihr angefangenen Lernprozesse steckenbleiben und die mit der Muttersprache und dem Familienleben verbundenen Erlebnisse, Vorstellungen, Erfahrungen und desgleichen nicht verarbeitet werden können. Nicht-Entwicklung der Muttersprache kann somit eine Nicht-Entwicklung bzw. Unterentwicklung eines Teils der Persönlichkeit des Kindes zur Folge haben und beeinträchtigt die Bildungschancen. Dies gilt insbesondere für Arbeiterkinder, denn Untersuchungen haben gezeigt, daß «je schwächer der soziale Status der Familie eines Minoritätenkindes ist, desto wichtiger ist die Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz für den Schulerfolg». (Jungblut 1982, S. 413)²².

Da der Muttersprache für die Persönlichkeitsentwicklung und den Identitätsaufbau eine so große Bedeutung zukommt, muß ihr auch im schulischen Lehrangebot ein Platz zukommen. Ist die Muttersprache der Kinder nicht identisch mit der Herkunftssprache, die in den muttersprachlichen Kursen unterrichtet wird, kann der Muttersprachliche Unterricht diese Funktion nicht erfüllen. Er ist vielmehr für diese Kinder als Fremdunterricht zu betrachten und stellt eine zusätzliche Belastung dar.

Die Notwendigkeit, sowohl die Muttersprache als auch die Sprache des Aufnahmelandes zu unterrichten, wirft die Frage nach den Voraussetzungen auf, die in eine Entscheidung der Kinder für beide Kulturen und somit eine bikulturelle Identität eingehen²³. Auf den Muttersprachlichen Unterricht bezogen, läßt sich diese Frage folgendermaßen konkretisieren: Genügt es, wenn der Muttersprachliche Unterricht losgelöst vom Regelunterricht und der Lebenssituation der Kinder erteilt wird - dies ist bisher der Fall, falls er überhaupt stattfindet - oder soll man nach neuen Wegen suchen?

Wenn wir der oben formulierten Erkenntnis, wonach die Ich-Synthese keinen additivquantitativen, sondern einen integrativ-qualitativen Charakter hat, folgen, dann heißt es, daß ein Muttersprachlicher Unterricht, in dem lediglich Sprache, Geschichte, Geographie und Religion des Herkunftslandes vermittelt werden, zu keiner erfolgreichen Identitätsbildung beitragen kann. Dies leuchtet insbesondere dann ein, wenn wir bedenken, daß die dort vermittelten Inhalte und die angewandten Methoden oft im Gegensatz zu jenen des Regelunterrichts stehen und zu Konflikten führen, die eine Kultursynthese nicht zulassen. Es geht nicht um ein Nebeneinander der Kulturen, sondern um eine Kultursynthese, wobei der Ort, wo diese Kultursynthese erfolgen soll, kein anderer sein kann als die Person. Damit ist das bikulturell aufwachsende Ausländerkind, aber auch das einheimische Kind gemeint, sofern es nicht mehr in einer monokulturellen Gesellschaft lebt.

Unter Kultursynthese ist zu verstehen der von der Person jeweils erreichte Fähigkeitsgrad, sich mit beiden 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. Bikulturelle Identität wäre dann das Bewußtsein über diese Kultursynthese. Diese soll nicht das Ziel des Lebens sein, sie ist vielmehr die Bedingung für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft.

Der Muttersprachliche Unterricht soll daher dazu dienen, dem Ausländerkind zu helfen, sich seines Minderheitenstatus bewußt zu werden und zu einer seiner bikulturellen Lebenssituation angemessenen Identität zu gelangen. Er darf sich nicht auf die Vermittlung von Geschichts- und Geographiekenntnissen über das Herkunftsland beschränken, sondern muß an erster Stelle die Lebenssituation des Kindes thematisieren. Diese (f Lebenssituation ist aber eine bikulturelle, ja sogar eine multikulturelle, da das Ausländerkind in gewisser Weise auch mit den anderen Migrantenkulturen in Kontakt kommt. Das Kind soll daher in die Lage versetzt werden,

²² Vgl. hierzu auch Fthenakis (1982), S. 9 ff.

²³ Die Behandlung aller dieser Voraussetzungen, die sich nicht nur auf Schule und Unterricht, sondern darüberhinaus auf die Familie, die Minorität und nicht zuletzt die Aufnahmegesellschaft beziehen, würde den Rahmender Arbeit sprengen. Aus diesem Grund wird bewußt nur auf die den Muttersprachlichen Unterricht betreffenden Voraussetzungen eingegangen.

mit den Angehörigen dieser Kulturen interagieren zu können - dazu ist natürlich auch der Regelunterricht nötig. Es soll zunächst die Fähigkeit erwerben, mit seinen Eltern, Verwandten und Landsleuten kommunizieren zu können und jene Normen und Werte aus der Herkunftskultur internalisieren, die eine Partizipation am gesellschaftlichen Leben seiner Ethnie ermöglichen. Hierbei ist hervorzuheben, daß die Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit sich nicht in trivialen Alltagssituationen erschöpfen darf, denn hierfür ist ein Unterricht nicht unbedingt notwendig. Der Muttersprachliche Unterricht soll die kommunikative Kompetenz der Kinder so weit entwickeln, daß sie annähernd in allen Lebensbereichen und Kommunikationssituationen kommunikationsfähig sind. Er soll darüber hinaus die Kinder befähigen, über das Normen- und Wertsystem der eigenen Ethnie reflektieren zu können, so daß sie es nicht bedingungslos ablehnen bzw. übernehmen.

Neben dem Aspekt der Identitätsgewinnung weist also die Sozialisationsfunktion des Muttersprachlichen Unterrichts zwei weitere Aspekte auf, nämlich: den Aspekt der Befähigung zur Kommunikation mit den Angehörigen der Herkunftskultur und jenen der Bewahrung bzw. des Erwerbs der Partizipationsfähigkeit am gesellschaftlichen Leben der im Aufnahmeland lebenden Minorität.

2.2.1 Soziokulturelle Orientierung und Sprachlernprozeß

Wie bereits im vorangegangenen Gliederungspunkt erwähnt wurde, bewegt sich die Ich-Synthese zwischen dem «mächtigen Ideal» und dem «negativen Leitbild», wobei allerdings der Heranwachsende dazu tendiert, mit seiner soziokulturellen Lebenswelt konform zu gehen. Doch gerade hierin liegt das Problem, nämlich: mit welcher soziokulturellen Umwelt sollte der ausländische Heranwachsende konform leben, mit jener seiner Minorität oder mit jener der Majorität?

Theoretisch stehen den Migrantenkinder vier Identifizierungsmöglichkeiten offen:

1. Identifizierung mit der Herkunftskultur²⁴ als «mächtiges Ideal» bei gleichzeitiger Ablehnung der Aufnahmekultur als «negatives Leitbild».
2. Identifizierung mit der Aufnahmekultur bei gleichzeitiger Ablehnung der Herkunftskultur.
3. Mangelnde bzw. fehlende Identifizierung mit beiden Kulturen.
4. Gleichzeitige Identifizierung mit beiden Kulturen.

Je nach Identifizierung, bzw. soziokultureller Orientierung kann also nach folgenden vier Sozialisationstypen differenziert werden:

Sozialisationstypen:

Minoritätsorientierter Typ	Majoritätsorientierter Typ
Ambivalenter Typ	Bikultureller Typ

Stöltjings Typologie:

Dominanz der L1	Dominanz der L2
Doppelseitige Halbsprachigkeit	Äquilinguismus

Im Rahmen dieser Typologie, die idealtypisch ist und eine heuristische Funktion hat, könnte der Sozialisationsprozeß der Ausländerkinder diskutiert werden. An dieser Stelle soll sie jedoch lediglich auf ihre Bedeutung für den Sprachlernprozeß beschränkt werden. Die soziokulturelle Orientierung selbst ist nicht a priori gegeben, sondern entsteht im Laufe des

²⁴ In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, daß die Migrantenkultur von der wir kein genaues Bild haben - von der Herkunftskultur nicht bzw. noch nicht so stark abweicht, daß sie als Kultur für sich betrachtet werden kann. Migrantenkultur und Herkunftskultur werden daher synonym gebraucht.

Sozialisationsprozesses und ist durch eine Reihe von Faktoren bedingt²⁵. An dieser Stelle wird sie trotzdem als gegeben angenommen und mit der Typologie StÖltings in Verbindung gebracht, um einen eventuellen Zusammenhang zwischen soziokultureller Orientierung und Sprachlernprozeß zu untersuchen.

Minoritätsorientierter Typ:

Die Orientierung an der eigenen Minorität, ihren Werten und Normen, muß nicht mit einer Ablehnung der Aufnahmekultur verbunden sein. Mit dem Terminus «Minoritäts-orientierter Typ» ist aber jene Personengruppe gemeint, die die eigene Kultur für «ideal» halt und der Aufnahmekultur gegenüber negativ eingestellt ist. Die bewußte oder unbewußte Ablehnung der Aufnahmekultur dürfte unmittelbare Auswirkungen auf den Sprachlernprozeß haben.

Die Bemühungen solcher Personen, überwiegend oder ausschließlich mit Landsleuten zu interagieren, und zwar mit solchen, die die gleiche Einstellung wie sie selbst haben, machen das Erlernen der deutschen Sprache teilweise überflüssig. Die Sprache der Aufnahmegesellschaft wird zwar gelernt, weil sie für die Befriedigung alltäglicher Bedürfnisse erforderlich ist, die erworbenen Sprachkenntnisse reichen jedoch nicht über den alltäglichen Sprachgebrauch hinaus. Charakteristisch hierfür ist die Aussage eines Schülers eines griechischen Lyzeums seinem Deutschlehrer gegenüber: «Mein Deutsch reicht mir aus. Ich brauche weder Grammatik noch Literatur.» Typisch für die Einstellung zur deutschen Sprache ist auch folgende Aussage eines anderen Schülers derselben Schule: «Ach! Deutsch ist nicht so wichtig, ich werde sowieso nach Griechenland zurückkehren.»

Eine derartige Haltung hat zur Folge, daß die Zweitsprache vernachlässigt und hinter die Erstsprache, die eindeutig Priorität genießt, gestellt wird. Andererseits soll aber hervorgehoben werden, daß eine minoritätsorientierte Einstellung vor allem dann entstehen kann, wenn der ausländische Heranwachsende, im Gegensatz zu seiner Muttersprache, keine Möglichkeiten hat, die Sprache des Aufnahmelandes zu erlernen, um über die Sprache einen Zugang zur Aufnahmekultur zu finden. Dies bedeutet, daß der Sprachlernprozeß seinerseits die soziokulturelle Orientierung bedingt.

Der Minoritätsorientierte Typ bringt aufgrund seiner Einstellung keine Motivation zum systematischen Erlernen der deutschen Sprache mit. Primäre Aufgabe des Deutschunterrichts soll daher sein, durch eine gezielte Auswahl der Unterrichtsinhalte und durch motivierende Unterrichtsmethoden das Interesse der Lerner für die Sprache und Kultur des Aufnahmelandes schrittweise zu erwecken. Der Muttersprachliche Unterricht soll sich in diesem Falle vor allem davor hüten, durch ethnozentrische Unterrichtsinhalte die Haltung der Schüler gegenüber dem Aufnahmeland zu bestätigen.

Majoritätsorientierter Typ:

Während der Minoritätsorientierte Typ die Herkunftssprache und -kultur idealisiert, werden sie vom Majoritätsorientierten Typ weitgehend bis völlig abgelehnt. Er verleugnet seine ethnisch-kulturelle Herkunft und identifiziert sich mit allem, was zur Aufnahmekultur gehört. Sein überangepaßtes Verhalten manifestiert sich u.a. darin, daß er nur mit Angehörigen der Aufnahmekultur interagieren und nur die deutsche Sprache - auch innerhalb seiner Familie - sprechen will. Die Herkunftssprache wird nicht nur vernachlässigt, sie wird stark verdrängt. Dieser Typus verlernt seine Muttersprache, weil er sie verlernen will. Dieser Verlernprozeß unterscheidet sich wesentlich von jenem langfristigen Prozeß, in dem die Muttersprache aufgrund der Migrationsverhältnisse nach und nach ihre Funktion verliert.

Der natürliche und in der Regel generationsüb ergreifende Verlernprozeß der Muttersprache darf auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums keine negativen

²⁵ Wir dürfen annehmen, daß je nach Konstellation der Faktoren: Orientierung der Familie, Kindergartenbesuch, besuchter Klassertyp, Konzentration bzw. Nicht-Konzentration der Minorität im Aufnahmeland, peer-groups, Einreisealter und je nach Einstellung der Einheimischen den Ausländern gegenüber eine andere Orientierung Zustandekommen kann. Da aber die Darstellung der Genese der soziokulturellen Orientierung über den Rahmen der Arbeit hinausgeht, wird darauf verzichtet.

Auswirkungen haben, da die Zweitsprache schrittweise zur dominanten Sprache wird und in keiner unmittelbaren Konkurrenz zu der Erstsprache steht, die schließlich total entfallen kann, ohne auf die Person negative Auswirkungen zu hinterlassen.

Anders verhält es sich dagegen mit dem auf Verdrängungen zurückgehenden Verlernprozeß; die Person verleugnet in diesem Fall einen Teil ihrer Sozialisation und damit einen Teil von sich selbst. Die Aufgabe des Muttersprachlichen Unterrichts besteht in diesem Fall daher nicht nur in der Vermittlung von Sprach- und Kulturkenntnissen²⁶, sondern sie hat darüber hinaus einen therapeutischen Charakter. Der Muttersprachliche Unterricht soll in einem solchen Fall zur Herstellung des gestörten seelischen Gleichgewichts beitragen.

Ambivalenter Typ:

Während die bisher genannten zwei Sozialisationstypen dem einen Teil ihres bilingual-bikulturellen Sozialisationsprozesses - und damit auch der einen oder anderen Sprache -die Priorität geben und den anderen Teil vernachlässigen oder gar ablehnen, neigt der dritte Typ dazu, sich mit keinem Teil seiner Sozialisation voll zu identifizieren. Seine Passivität hat zur Folge, daß - falls sie dauerhaft ist - keine Basis für einen effektiven Lern- und Entwicklungsprozeß geschaffen wird. Die beiden Sprachen und Kulturen existieren in einem passiven Zustand nebeneinander; sie treten in keine Konkurrenz zueinander, weil die Person eine solche vermeidet. Infolgedessen spielt keine der beiden eine dominierende Rolle, was wiederum zur Folge haben kann, daß beide halb entwickelt bleiben.

Der ambivalente Typ scheint zur Zeit der am häufigsten vorkommende Sozialisationstypus zu sein. Der sozioökonomische, kulturelle und rechtliche Status der Ausländerkinder zwingt sie zu einer ambivalenten Lebenshaltung. Ihre Orientierungslosigkeit mündet in eine Interesselosigkeit und eine Lähmung ihres Ehrgeizes und ihrer Erwartungen, deren Ergebnis u.a. eine «Doppelseitige Halbsprachigkeit» sein kann.

Aufgabe des Muttersprachlichen Unterrichts wäre in diesem Fall, durch einen kontrastiven Sprach- und Kulturvergleich das heranwachsende Migrantenkind in die Lage zu versetzen, sich mit beiden Sprachen und Kulturen bewußt und aktiv auseinanderzusetzen.

Bikultureller Typ:

Da die dargestellten Sozialisationstypen keine ungestörte Persönlichkeitsentwicklung aufweisen, dürfen sie nicht als Sozialisationsziele dienen. Ziel jeglicher Erziehung und Bildung soll daher sein, den Migrantenkindern zu helfen, sich aus ihrer soziokulturellen Orientierungslosigkeit bzw. einseitigen Orientierung zu befreien, sich für beide Kultursysteme entscheiden zu können und diese zu einem Ganzen zu synthetisieren, um dadurch zu einer bikulturellen Identität zu gelangen (s. Kap. 2.2). Ein Indiz für eine gelungene Kultursynthese ist u. a. die annähernd optimale Beherrschung beider Sprachen (Äquilinguismus).

2.3 Muttersprachlicher Unterricht als Bestandteil einer interkulturellen Erziehung Neben den Aspekten

- a) Befähigung zur Kommunikation mit den Angehörigen der Herkunftskultur,
- b) Bewahrung bzw. Erwerb der Partizipationsfähigkeit am gesellschaftlichen Leben der Minorität und
- c) Beitrag zur Identitätsgewinnung

besteht ein vierter Aspekt des Muttersprachlichen Unterrichts in der Befähigung des Ausländerkindes, sich in der Aufnahmegesellschaft als Minoritätsangehöriger zu behaupten und seine Herkunftskultur in dieser zu repräsentieren. Für diese recht schwierige Aufgabe der Selbstbehauptung und Repräsentation reicht allerdings der Muttersprachliche Unterricht allein nicht aus. Die Minderheitenangehörigen haben keine Chance, ihre Migrantenkultur in der

²⁶ Vgl. Landesinstitut... (1983), S. 13.

Aufnahmegesellschaft zu repräsentieren, wenn sie von der Minorität für minderwertig gehalten und abgelehnt wird. Deswegen ist es notwendig, der Existenz der durch die Migration entstandenen multikulturellen Lebenssituation Rechnung zu tragen und die einheimische Bevölkerung für die Migrantenkulturen zu sensibilisieren. Auf die Schule bezogen heißt das, daß zur Bewältigung dieser Situation ein interkultureller Unterricht erforderlich ist, der ausländische und einheimische Schüler als Zielgruppe haben soll. Ehe auf einen möglichen Zusammenhang zwischen interkulturellem und Muttersprachlichem Unterricht sowie auf die interkulturelle Funktion des letzteren eingegangen wird, soll der Begriff interkulturelle Erziehung kurz erläutert werden.

Aus der Kritik an den Unzulänglichkeiten des Muttersprachlichen Unterrichts, des Aufnahmeunterrichts²⁷ und des Regelunterrichts ist die Idee der interkulturellen Erziehung entstanden. Sie will, diesen Unzulänglichkeiten sowie der durch die Migration entstandenen multikulturellen Situation Rechnung tragend, die bisherigen, den Muttersprachlichen-, Aufnahme- und Regelunterricht betreffenden Lösungen so vertiefen und erweitern, daß sie als «adäquate Antwort auf die neu entstandenen multikulturellen Lebenssituationen gelten können». (Hohmann 1982) Ausgangspunkt der sogenannten «interkulturellen Hypothese» ist eine durch die Arbeitnehmerwanderung bedingte «multikulturelle Gesellschaft», in der es zu einer - wenn auch unbewußten - wechselseitigen Beeinflussung der Aufnahmekultur und der Migrantenkulturen kommt. Nach Hohmann (1982, S. 175) läßt sich die interkulturelle Hypothese «als eine Aufforderung an die Schule des Aufnahmelandes verstehen, Sprache und Kultur der Herkunftsländer und die lebendigen Migrantenkulturen im Aufnahmeland selbst anzuerkennen, sie vom Stigma einer Minderheitensubkultur zu befreien und in den Regelunterricht einzubeziehen».

Eine monokulturell geprägte Schule, die, obwohl sie von vielen aus anderen Kulturkreisen kommenden Kinder besucht wird, nur die Kultur des Aufnahmelandes vermittelt und damit den «ethnozentrischen Charakter dieser Kultur reproduziert, produziert zugleich spezifische Kulturkonflikte». (Budde 1982) Dasselbe gilt natürlich auch für einen Muttersprachlichen Unterricht, der die veränderte Lebenssituation der Migrantenkinder nicht zur Kenntnis nimmt und die Herkunftskultur idealisiert. Auf den Unterricht bezogen äußert sich das Prinzip der interkulturellen Erziehung als eine «Interkulturalisierung» der Lernfächer. (Hohmann 1982, S. 175) Einen interkulturellen Unterricht als Lernfach gibt es noch nicht; er ist vielmehr als ein Unterrichtsprinzip zu verstehen, das sich durch alle Schulfächer durchzieht. Er kann aber auch als fachübergreifender Projektunterricht eine bestimmte Thematik aus verschiedenen national-kulturellen Standpunkten her behandeln.

Grundsätzlich läßt sich dieses Unterrichtsprinzip von der Absicht leiten, durch die Vermittlung von Kulturinhalten aus der Aufnahmekultur, den Herkunftskulturen sowie den Migrantenkulturen, ausländische und einheimische Schüler zu Sensibilisierung (für den anderen), Toleranz, gegenseitigem Verständnis und gegenseitiger Akzeptanz zu erziehen und damit zur Ermöglichung eines Zusammenlebens von aus verschiedenen Kulturkreisen stammenden Personengruppen in einer multikulturellen Gesellschaft beizutragen.

Zusammengefaßt läßt sich sagen: Interkulturelle Erziehung richtet sich sowohl an die einheimische als auch an die ausländische Bevölkerung und fordert von beiden eine der multikulturellen Lebenssituation adäquate Umorientierung. Wie problematisch diese Forderung gerade in einer Zeit ist in der die Arbeitslosigkeit und die Ausländerfeindlichkeit ständig

²⁷ Der Begriff Aufnahmeunterricht taucht hauptsächlich in den letzten Jahren in der Literatur auf. Seine Aufgabe ist, die Ausländerkinder in die Sprache, Gesellschaft und Kultur des Aufnahmelandes einzuführen. (Hohmann 1981, S. 49) Da dies die Aufgabe auch des Regelunterrichts ist, könnte man annehmen, Aufnahme- und Regelunterricht nicht seien identisch. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn der Regelunterricht ist für die deutschen Schüler konzipiert und nimmt auf die ausländischen Schüler - wenigstens bisher — keine Rücksicht. Der Aufnahmeunterricht ist dagegen für die ausländischen Schüler gedacht und umfaßt a) Maßnahmen zur Vorbereitung der Aufnahme in den Regelunterricht (bzw. in das Regelschulsystem überhaupt), b) «Hilfen während des Übergangs in andere Schulstufen, Schul- und Unterrichtsformen» und c) Hilfen nach dem Übergang in die neuen Schulstufen, Schul- und Unterrichtsformen. (Hohmann 1981, S. 55 und 1982, S. 146).

zunehmen, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden.

Ein weiteres Problem des interkulturellen Lösungsansatzes liegt m.E. darin, daß durch die Verlagerung der Diskussion auf die Kulturebene sozioökonomische, rechtliche und politische Ursachen der Unterprivilegierung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Kinder in den Hintergrund verdrängt werden können. Kritisch im interkulturellen Ansatz ist schließlich die Prämisse, wonach alle Kulturen gleichwertig seien. Auf diese für die Theoriediskussion hilfreiche Setzung werde ich an dieser Stelle nicht eingehen. Ich will vielmehr auf zwei für die pädagogische Praxis relevante Fragen hinweisen, nämlich:

1. Werden Herkunftskultur und Aufnahmekultur als gleichwertig anerkannt?
2. Sind Herkunftskultur und Aufnahmekultur für die Identitätsbildung der Kinder gleich wichtig?

Die Ausführungen im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit sind ein Beleg dafür, daß die Herkunftskulturen nicht als gleichwertig mit der Aufnahmekultur anerkannt werden.

Andererseits soll aber auch betont werden, daß in den im Muttersprachlichen Unterricht eingesetzten Büchern die jeweilige Herkunftskultur oft als die ideale dargestellt wird.

Die Frage nach der Gleichwertigkeit der Kulturen für den Identitätsbildungsprozeß der Ausländerkinder ist durch die Ausführungen im Gliederungspunkt 2.2 ebenfalls bereits beantwortet. Dort wurde nämlich gezeigt, daß die Abqualifizierung und Ablehnung einer der beiden Sprachen, bzw. Kulturen überhaupt, mit negativen Konsequenzen für die Entwicklung des Kindes verbunden sein können. Die Muttersprache (bzw. Herkunftssprache) und die Sprache des Aufnahmelandes sind für die ausländischen Kinder Sozialisationsprachen (Störung 1980 a, S. 19) und spielen als identitätsbildende Faktoren eine gleichwichtige Rolle beim Sozialisationsprozeß dieser Kinder. Die Aufnahmekultur und die Herkunfts- bzw. Migrantenkultur sind feste Bestandteile des Sozialisationsprozesses der Kinder und sollen im Unterricht entsprechend behandelt werden.

Das Postulat der interkulturellen Erziehung soll im Aufnahme-, im Regelunterricht und im Muttersprachlichen Unterricht seinen Ausdruck finden. Der Beitrag des Muttersprachlichen Unterrichts zur Verwirklichung dieses Postulats könnte z.B. darin liegen, daß er sich seines Ethnozentrismus entledigt, so daß bei den Schülern keine Ressentiments und Vorurteile anderen Kulturen gegenüber entstehen. Unterrichtsinhalte, in denen die eigene Kultur idealisiert wird, schränken den geistigen Horizont der Kinder ein und versperren den Weg zum interkulturellen Lernen. Der Muttersprachliche Unterricht soll die Lebenssituation der Kinder thematisieren, wobei die Aufnahmekultur und eventuell auch noch die anderen Migrantenkulturen mit berücksichtigt werden sollen. Der interkulturelle Beitrag des Muttersprachlichen Unterrichts könnte auch darin liegen, daß der für diesen Unterricht zuständige ausländische Lehrer den einheimischen Schülern die Herkunftssprache als Fremdsprache anbietet, oder aber darin, daß er Themen aus seiner Herkunftskultur bzw. dem Migrantleben mit den einheimischen Lehrern vorbereitet und mit ausländischen und einheimischen Schülern im Rahmen des interkulturellen Unterrichts gemeinsam behandelt²⁸.

Um Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts klar zu stellen, soll diesbezüglich zweierlei hervorgehoben werden:

1. Wenn in diesem Zusammenhang von Mitberücksichtigung der Aufnahmekultur und der anderen Migrantenkulturen die Rede ist, dann ist damit keinesfalls gemeint, dass der Muttersprachliche Unterricht sich mit diesen ausführlich auseinandersetzen und sie den Kindern vermitteln soll.

2. Der Muttersprachliche Unterricht darf sich nicht zum Zulieferanten des interkulturellen Unterrichts und damit des Regelunterrichts umfunktionieren lassen. Seine Aufgabe ist die Vermittlung der jeweiligen Minoritätssprache und Kultur und zwar so, daß das Kind einerseits seiner ethnischen und kulturellen Herkunft bewußt wird und zu dieser steht, andererseits aber seine Kultur in Relation zu andersartigen Kulturen betrachten lernt.

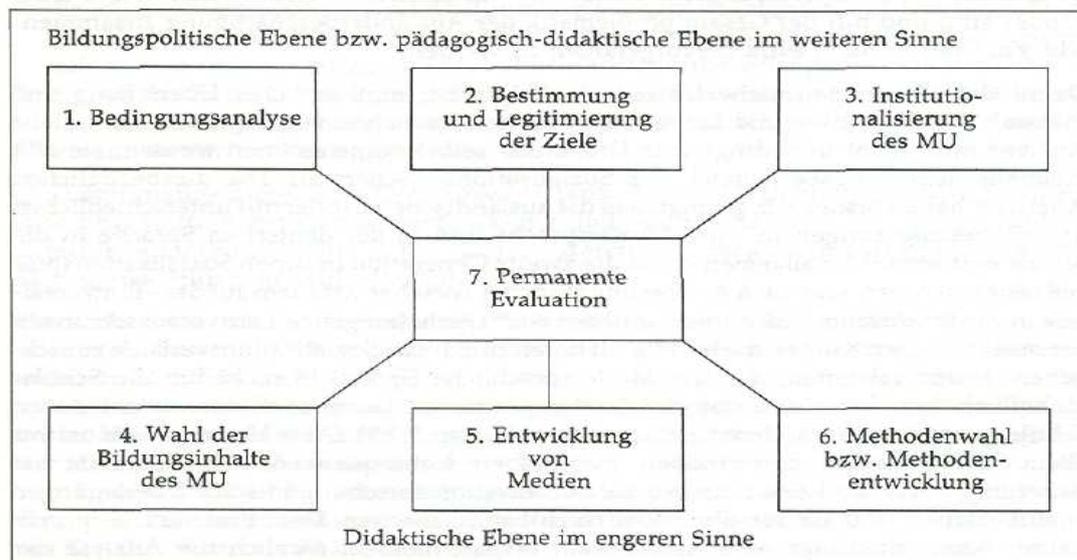
²⁸ Vgl. Reich (1982) sowie Boos-Nünning / Hohmann / Reich / Wittek (1983) 7, S. 205ff. und S. 311 ff.

Der Muttersprachliche Unterricht hat für die Pflege und Entwicklung der Herkunfts- bzw. Migrantenkultur zu sorgen, weil sie für die normale Entwicklung der Kinder sehr wichtig ist und weil nur, solange sie als Gegenpol zu der Aufnahmekultur aufrechterhalten bleibt, überhaupt von interkultureller Erziehung die Rede sein kann. Damit ist ein weiterer kritischer Punkt der interkulturellen Erziehung angesprochen. Diese kann nämlich zu einer monistischen Integration, d.h. zur Assimilation führen, falls sie sich auf die sporadische Vermittlung von Kulturelementen aus den Herkunftskulturen im Rahmen der verschiedenen Fächer beschränkt. Der interkulturelle Unterricht ist ein monolingualer Unterricht, der zwar Informationen über die Herkunftsländer vermittelt, im Endeffekt aber eine Modifikation des Regelunterrichts darstellt und sich von der Übermacht der Aufnahmekultur nicht befreien kann, zumal die einheimischen Lehrer, die ihn erteilen, nur von dieser Kultur geprägt sind. Aus diesem Grund sind die Existenz des Muttersprachlichen Unterrichts parallel zum Regelunterricht und die Teilnahme des ausländischen Lehrers, als Repräsentant der Herkunftskultur, am interkulturellen Unterricht erforderlich. Wenn es im interkulturellen Unterricht z.B. darum geht, ein gemeinsames Geschichtsereignis vom Standpunkt zweier oder mehrerer Länder zu analysieren, oder aber zwei Kulturen unter einem bestimmten Aspekt zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, dann ist es sinnvoll, daß jede Kultur von einem authentischen Kulturträger (in diesem Fall dem Lehrer) im Unterricht repräsentiert wird²⁹.

3. Didaktische Konsequenzen

Aus den bisherigen theoretischen Überlegungen könnten didaktische Konsequenzen gezogen werden, die zur Verbesserung der derzeitigen Situation beitragen würden. Da aber die Behandlung derartiger Konsequenzen über den Rahmen dieser Arbeit hinaus geht, sollen im folgenden lediglich einige allgemeindidaktische Momente angeführt werden, die als Orientierungsrahmen für weitere differenzierte und nationalspezifische didaktische Arbeiten dienen sollen.

Schema1: Die sieben Problemfelder des muttersprachlichen Unterrichts³⁰



²⁹ Die Teilnahme der ausländischen Lehrer am interkulturellen Unterricht kann zu gewissen Konflikten führen, falls sie als verlängerter Arm einer nicht-demokratisch gewählten Regierung ihres Landes agieren. Dieses Problem betrifft jedoch nicht nur den interkulturellen Unterricht, sondern auch den Muttersprachlichen Unterricht, den Unterricht in der Muttersprache und überhaupt die Tätigkeit derartiger Lehrer in- und außerhalb der Schule.

³⁰ «Diese Problemfelder stellen eine leichte Modifikation der in der allgemeinen Didaktik bekannten Problemfelder (bzw. Fragedimensionen oder Strukturmomente) dar, die zur Zeit vor allem von Klafki und Schulz (in Gudjons u.a. 1980) diskutiert werden. Da der Muttersprachliche Unterricht - wie gezeigt - vernachlässigt worden ist, bedarf jedes Feld einer gesonderten Analyse und stellt somit einen Forschungsbereich für sich dar. In den vorliegenden Ausführungen wird jedoch keine Entwicklung der einzelnen Felder vorgenommen, sondern es werden lediglich Anregungen für eine solche gegeben.

Didaktische Überlegungen für den Muttersprachlichen Unterricht müssen zum einen von einer differenzierten Analyse der realen Bedingungen ausgehen und sich zum anderen mit der Bestimmung und Legitimierung der Ziele auseinandersetzen. In diesem Spannungsfeld sind die voneinander unterscheidbaren didaktischen Komponenten und institutionellen Entscheidungen angesiedelt, wie z.B.: Institutionalisierung des Muttersprachlichen Unterrichts, Wahl der Bildungsinhalte, Entwicklung von Unterrichtsmedien, Methodenwahl bzw. Entwicklung von neuen Lehr- und Lernmethoden und schließlich permanente Evaluation aller zuvor genannten Komponenten. Schema 1 gibt einen Überblick über diese Strukturmomente.

Die ersten drei Problemfelder: Bedingungsanalyse, Zielbestimmung und Institutionalisierung machen die bildungspolitische bzw. pädagogisch-didaktische Ebene im weiteren Sinne aus; die drei weiteren: Bildungsinhalte, Medien und Methoden dagegen die didaktische Ebene im engeren Sinne. Die permanente Evaluation bezieht sich schließlich auf alle sechs Felder. Von den genannten Feldern wurden die ersten zwei in den vorangegangenen Ausführungen teilweise behandelt. Trotzdem sollen sie im folgenden im Zusammenhang mit den übrigen kurz erläutert werden.

3.1 Bedingungsanalyse

Mit Bedingungsanalyse sind die Ökonomischen, soziokulturellen, religiösen und individuellen Ausgangsvoraussetzungen der ausländischen Schüler und Lehrer sowie die bestehenden Muttersprachunterrichtsbedingungen gemeint. Daß diese Ausgangsbedingungen eine Widerspiegelung des Status der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Kinder sind und mit der Gesamtproblematik der Ausländerbeschäftigung zusammenhängen, braucht nicht extra hervorgehoben zu werden.

Damit der Muttersprachliche Unterricht effektiv ist, muß jeglicher Überlegung und Planung der Didaktiker und Lehrer eine Bedingungsanalyse vorausgehen. Eine solche Analyse muß nicht unbedingt vom Didaktiker selbst vorgenommen werden; sie fällt vielmehr dem Aufgabenbereich des Sozialisationsforschers zu. Die diesbezüglichen Analysen haben bisher z.B. gezeigt, daß die ausländischen Kinder mit unterschiedlichen Sprachvoraussetzungen in ihrer Muttersprache und in der deutschen Sprache in die Schule eintreten³¹. Im allgemeinen ist die zweite Generation in ihrem Sozialisationsprozeß sehr heterogen, was nach Auffassung mancher Forscher vor allem auf das «Einreisealter» in die Bundesrepublik zurückzuführen ist³². Die heterogenen Lernvoraussetzungen der ausländischen Kinder, die jeweils auf unterschiedliche Sozialisationsverläufe zurückgehen, lassen erkennen, daß der Muttersprachliche Unterricht nicht für alle Schüler einheitlich sein kann und daß die Muttersprache im Lernprozeß der verschiedenen Schülergruppen einen anderen Stellenwert hat (s. Kap. 2.2.1). Diese Heterogenität hat vor allem für die Unterrichtsmethoden unmittelbare Konsequenzen; der Didaktiker hat daher Ergebnisse und Erkenntnisse der Sozialisationsforschung in seine Überlegungen einzubeziehen und sie für die Praxis fruchtbar zu machen. Dem Praktiker, d.h. dem Lehrer, kann allerdings eine Arbeit nicht erspart bleiben, nämlich die Analyse der Ausgangsvoraussetzungen seiner konkreten Lerngruppe. Gegebenheiten wie alters- und geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lerngruppe, geographischer Abstand zwischen Wohn- und Unterrichtsort der Schüler, Unterrichtszeit (vormittags bzw. nachmittags), Unterrichtsdauer u.a. muß jeder Lehrer für sich und seine Lerngruppe analysieren und entsprechend bei seiner Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigen.

Das entscheidende Moment bei der Bedingungsanalyse scheint einerseits in der Erforschung der soziokulturellen, ökonomischen und rechtlichen Lebensverhältnisse der Ausländerkinder als Minderheitsangehörige zu liegen und andererseits darin, ob und in welcher

³¹ Vgl. hierzu die Typologie Stöltings (1980), S. 199.

³² Vgl. hierzu die Typologie von Schrader (1976), Boos-Nünning in: Boos-Nünning/ Hohmann/ Reich (1976), Damanakis (1982).

Form die Herkunftskultur lebendig ist oder aber unter dem Einfluß der Aufnahmekultur eine Migrantenkultur entstanden ist. Die Erforschung dieser Aspekte ist sehr wichtig, weil Ziele und Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts sich an diesen zu orientieren haben.

3.2 Zielbestimmung

Die Zielbestimmung soll auf drei Ebenen erfolgen, einerseits in bezug auf die Richtziele des Muttersprachlichen Unterrichts als Bestandteil des Bildungsangebots für die Ausländerkinder, welches seinerseits sich an der durch die Migration entstandenen multikulturellen Lebenssituation zu orientieren hat. Andererseits aber auch in bezug auf die Ziele des Unterrichts für die jeweilige Jahrgangs- bzw. Altersstufe sowie die Sozialisationstypen (s. Kap. 2.2.1) und schließlich in bezug auf die einzelne Unterrichtseinheit und Unterrichtsstunde. Während die letzten zwei Ebenen dem engeren Aufgabenbereich von Lehrern und Didaktikern zufallen, ist die erstere allgemeiner Natur und relevant für das gesamtgesellschaftliche Leben.

Aufgrund der vorangegangenen theoretischen Überlegungen und unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Interessen könnten die Lernziele des Muttersprachlichen Unterrichts folgendermaßen formuliert werden:

1. Er soll in Zusammenhang und Abstimmung mit dem Regelunterricht dem Migrantenkinder helfen, seinen zwischen zwei Kultursystemen stattfindenden Sozialisationsprozeß zu bewältigen und zu einer bikulturellen Identität gelangen zu können.

2. Er soll im Zusammenhang mit dem «interkulturellen Unterricht» einen Beitrag zur interkulturellen Erziehung von ausländischen und deutschen Kindern, und damit zu einem friedlichen Zusammenleben, leisten.

Die Legitimation dieser Ziele liegt zunächst darin, daß die Migrantenkinder ein Recht auf eine ungestörte Persönlichkeitsentwicklung und Bildung haben - dazu ist der Muttersprachliche Unterricht nötig (s. Kap. 2.2) -, andererseits aber auch in der Lebendigkeit der Herkunftskulturen im Aufnahmeland.

Die Ziele, die durch das Bildungsangebot für ausländische Schüler verfolgt werden, sind aber nicht ausschließlich von ihrer pädagogischen Legitimation abhängig. Es entsteht vielmehr der Eindruck, daß pädagogisch Wünschenswertes nur durchzusetzen ist, solange es in Einklang mit kurz- und/oder mittelfristigen wirtschafts- und sozialpolitischen Interessen steht. Der Muttersprachliche Unterricht steht daher im Spannungsfeld der Majoritäts- und Minoritätsinteressen und wird in seinen Zielen wesentlich beeinflusst von Form und Inhalt des sozialen Konsensus über das Zusammenleben der ethnischen Gruppen. Zu diesem Konsens beizutragen und ihn unter Umständen zu beeinflussen ist ein Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts. Dieses Interdependenzverhältnis zwischen dem Muttersprachlichen Unterricht und der multikulturellen gesellschaftlichen Situation erfordert die Einbettung der Problematik des Muttersprachlichen Unterrichts in die «Ausländerfrage» im allgemeinen.

Zum anderen steht der Muttersprachliche Unterricht bei seiner Zielbestimmung im Spannungsfeld zwischen Aufnahmeland und dem jeweiligen Herkunftsland. Die Bundesrepublik scheint, im Falle eines Daueraufenthaltes der Ausländer, an einer Assimilation interessiert zu sein; die Herkunfts Staaten wollen dagegen - nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen - ihre Staatsbürger nicht verlieren. Diese divergierenden Auffassungen erschweren zwar eine Zielbestimmung, schließen aber eine solche nicht aus. Denn es dürfte nicht schwer sein, einzusehen, daß die Pflege der Herkunftssprache beiden Ländern nützlich sein könnte, insofern die bilingual-bikulturell aufwachsenden Migrantenkinder als Vermittler zwischen beiden Völkern fungieren und somit zu Verbesserungen der bilateralen Beziehungen beitragen könnten. Vor allem die Bundesrepublik könnte als Exportland von diesen bikulturell-bilingualen Personen profitieren, zumal alle Herkunftsländer mehr oder weniger Abnehmerländer deutscher Industrieprodukte sind.

3.3 Institutionalisation³³

Personen, Gruppen und Organisationen, die sich für den Muttersprachlichen Unterricht einsetzen, fordern seine Aufnahme als Pflichtfach in den Fächerkanon, wobei manche von ihnen eine Befreiung von ihm auf Antrag des Erziehungsberechtigten zulassen, andere wiederum für eine absolute Obligatorik plädieren. So heißt es z.B. im Beschluß des GEW-Vorstandes vom 7. Nov. 1981 (S. 16): «Muttersprachunterricht ist zusätzliches Pflichtfach. Auf Antrag des Erziehungsberechtigten können Schüler von ihm befreit werden». Die Forderung nach einer derartigen Institutionalisation ist mit der Annahme verbunden, die Schulbehörden würden sich dadurch verpflichten, für eine Verbesserung des Muttersprachlichen Unterrichts Sorge zu tragen. Theoretisch kann nach den in Tafel 2 dargestellten Institutionalisationmöglichkeiten differenziert werden.

Tafel 2: Institutionalisationmöglichkeiten des Muttersprachlichen Unterrichts

Institutionalisierungsform	freiwilliges Zusatzfach	Pflichtfach mit Befreiungsmöglichkeit	Pflichtfach ohne Befreiungsmöglichkeit
Schulaufsicht	(1)	(2)	(3)
Aufnahmeland (A)	+	+	+
Herkunftsland (B)	+	-	-
Beide (C)	+	+	+

Insgesamt ergeben sich neun Institutionalisationmöglichkeiten, von denen B2 und B3 aus staatsrechtlichen Gründen praktisch nicht in Frage kommen. Die bisherigen Ergebnisse der Institutionalisationsformen AI und BI wurden im Kapitel 1 dargestellt. Angesprochen, jedoch nicht diskutiert, wurde auch noch die Form A2, die zur Zeit im Bundesland Hessen praktiziert wird.

Man könnte annehmen, daß in Hessen, wo der Muttersprachliche Unterricht Pflichtfach (mit Befreiungsmöglichkeit) ist, die Teilnahme der ausländischen Schüler an den Muttersprachlichen Kursen wesentlich höher als in den anderen Bundesländern sei. Die Prozentzahlen der Tabelle 1 (S. 19) sprechen jedoch gegen eine derartige Annahme. Gehen wir davon aus, daß die hessische Schulaufsicht darüber wacht, daß die ausländischen Schüler ihrer muttersprachlichen Unterrichtspflicht tatsächlich nachkommen, dann bedeutet die schwache Teilnahme, daß es nicht nur darauf ankommt, ob der Muttersprachliche Unterricht Pflichtfach ist, sondern entscheidend sind vor allem die unter Kapitel 1 angeführten Faktoren (vgl. auch unten). Man kann davon ausgehen, daß, solange die auf die Kinder demotivierend wirkenden Faktoren unverändert bleiben, eine bloße Erklärung der Muttersprache zum Pflichtfach - wie z.B. in Hessen - keine wesentliche Verbesserung herbeiführen kann. Trotzdem ist die Aufnahme des Muttersprachlichen Unterrichts als Pflichtfach in den Fächerkanon eine unabdingbare Voraussetzung, die im Zusammenhang mit den weiter unten genannten Maßnahmen dem Muttersprachlichen Unterricht ermöglichen kann, seinem pädagogischen Stellenwert gerecht zu werden.

Die Einführung des Muttersprachlichen Unterrichts als Pflichtfach darf allerdings nicht mit einer Obligatorik für die Schüler verbunden sein. Die Herkunftssprachen und -kulturen sind zwar sehr lebendig - die Legitimation einer Institutionalisation beruht gerade auf dieser Lebendigkeit - verlieren aber zugleich bei vereinzelt Migrantenfamilien derartig an Relevanz, daß diese Familien bewußt auf den Muttersprachlichen Unterricht verzichten. Eine Obligatorik würde sicherlich den Verfall der Herkunftssprache und -kultur bei solchen Familien nicht aufhalten können, zumal diese Familien sehr wahrscheinlich nicht bereit wären, eine solche Obligatorik zu

³³ Das Feld «Institutionalisierung» gehört logischerweise an das Ende des Schemas, denn erst nach der Erörterung der übrigen Strukturmomente wird die Notwendigkeit einer Institutionalisation des Muttersprachlichen Unterrichts ersichtlich. Daß dieses Feld trotzdem an die dritte Stelle gesetzt worden ist, hängt damit zusammen, daß Institutionalisation mit den Strukturmomenten Bedingungsanalyse und Zielbestimmung zusammen die bildungspolitische Ebene des Muttersprachlichen Unterrichts ausmacht. Außerdem gehört zu diesem Feld die Frage der Unterrichtsorganisation, die jeglicher Unterrichtsplanung und -durchführung vorausgehen muß.

akzeptieren.

Bezüglich der Schulaufsicht ist aus Tafel 2, Zeile C zu entnehmen, daß der Muttersprachliche Unterricht unter der Schulaufsicht beider Länder stehen könnte. Damit ist nicht gemeint, daß der souveräne Staat Bundesrepublik den Herkunftsstaaten Schulaufsichtsrechte einräumen würde, sondern folgendes:

1. Die Herkunftsstaaten könnten teilweise die Aufsicht über die ausländischen Lehrer haben, sofern sie ihre Staatsbeamte sind - dies ist bereits heute bei vielen Bundesländern der Fall.
2. Der Aufnahmestaat hätte die formal-juristische Aufsicht über den Muttersprachlichen Unterricht, die curriculare Verantwortung würden dagegen beide Staaten gleichmäßig tragen.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen scheint die Institutionalisierungsform C 2 die situationsadäquateste zu sein; sie besagt, daß der Muttersprachliche Unterricht als Pflichtfach mit Befreiungsmöglichkeit unter der formal-juristischen Schulaufsicht des Aufnahmestaates steht. Die curricularen Fragen werden dagegen vom Aufnahme- und Herkunftsstaat in enger Kooperation geregelt. Das Hauptcharakteristikum einer derartigen Institutionalisierungsform ist die Obligatorik, die für den Staat, aber nicht für die Schüler gilt. Diese Form impliziert im einzelnen folgendes:

- Anerkennung der Muttersprache als versetzungsrelevantes Hauptfach in allen Schulstufen, damit die Kinder im Unterrichtsbesuch einen unmittelbaren Nutzen sehen. In der Praxis könnte diese Regelung z.B. so realisiert werden, daß im Primarbereich das Fach Muttersprache als zusätzliches versetzungsrelevantes Fach gelten würde, im Sekundarbereich dagegen als Fremdsprache³⁴. In diesem Zusammenhang sei auf folgende potentielle Gefahr hingewiesen. Die Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache impliziert keinesfalls, daß sie für die Ausländerkinder tatsächlich Fremdsprache ist und nach fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden erteilt werden darf. Sie ist in der Regel die primäre Sozialisationsprache der Kinder und bedarf eines entsprechenden Curriculums und entsprechender Methoden, die allerdings nicht dieselben wie im Herkunftsland sein dürfen. Eine Förderung der Muttersprache als Fremdsprache im Sekundarbereich, verbunden mit einer eventuellen Vernachlässigung im Primarbereich, würde die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder nicht genügend fördern und wäre ebenfalls mit negativen Folgen verbunden³⁵.

- Anerkennung der Herkunftssprachen als Wahlfremdsprachen für die deutschen Schüler, so daß diese Sprachen in den Augen deutscher und ausländischer Schüler an Prestige gewinnen.

- Abstimmung des Muttersprachlichen Unterrichts mit dem Regelunterricht und Integration des ersteren ins Vormittagsprogramm.

- Kooperation von Aufnahme- und Herkunftsland bei der Entwicklung von Rahmenrichtlinien und Medien, die der bilingual-bikulturellen Lebenssituation der Kinderadäquat sind.

- Die ausländischen Lehrer sollen so fortgebildet werden, daß sie einerseits einen situationsangemessenen Muttersprachlichen Unterricht erteilen und andererseits ihre Muttersprache als Fremdsprache den deutschen Schülern unterrichten können. (In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, daß die deutschen Lehrer im Rahmen ihrer Aus- bzw. Fortbildung über die Wichtigkeit des Muttersprachlichen Unterrichts für ihre ausländischen Schüler zu unterweisen sind und eine Herkunftssprache lernensollen).

- Die Aufnahmegesellschaft soll, über die genannte Maßnahme hinaus, Einsatzmöglichkeiten für die Migrantensprache schaffen. Es dürfte inzwischen allgemein bekannt sein, daß manche Bankinstitute und freipraktizierende Ärzte sich um ausländische Mitarbeiter bemühen, da sie erkannt haben, welche Vorteile für sie solche

³⁴ Vgl. hierzu auch Schuricht (1981), S. 54.

³⁵ Die jüngsten Aktivitäten der Schulbehörden (z.B. in Berlin und Nordrhein-Westfalen) überspringen den Primarbereich und konzentrieren sich auf die Erarbeitung von Richtlinien für die Muttersprache als Fremdsprache im Sekundarbereich I.

Mitarbeitermitbringen. Die «Gastarbeitersprachen» sind lebendige Sprachen, die von mehreren Hunderttausend oder gar Millionen Menschen im Aufnahmeland gesprochen werden; sie haben daher de facto ein Gewicht, das von der Aufnahmegesellschaft nicht ignoriert werden darf. Die drei bisher behandelten Strukturmomente: Bedingungsanalyse, Zielbestimmung und Institutionalisierung machen - wie bereits erwähnt - die bildungspolitische Ebene aus, da sie mit der gesamten Ausländerfrage gekoppelt sind und mit gewissen Wandlungsprozessen bestimmter gesellschaftlicher Teilbereiche eng zusammenhängen. Dies heißt natürlich nicht, daß didaktische Überlegungen zurückgestellt werden müssen, bis die Sozial- und Bildungspolitiker durch entsprechende Entscheidungen solche Wandlungsprozesse institutionalisieren. Im Gegenteil, die Diskussion der Bildungsziele aus pädagogisch-didaktischer Sicht kann einen Beitrag dazu leisten und unter Umständen sogar Wegbereiter werden.

3.4 Bildungsinhalte

Die Frage nach den Bildungsinhalten des Muttersprachlichen Unterrichts ist mit jener nach seinen Zielen unmittelbar verbunden. Die unter Punkt 3.2 formulierten Richtziele stecken nur den Orientierungsrahmen ab. Aus diesen Richtzielen, die sich sowohl am Individuum (1. Ziel) als auch am gesellschaftlichen Leben (2. Ziel) orientieren, lassen sich aber konkretere Grobziele herleiten, aus denen wiederum konkrete überprüfbare Feinziele abgeleitet werden können.

Die Grobziele, die entscheidend für die Neubestimmung bzw. Auswahl der Unterrichtsinhalte sind, lassen sich aus den unter Punkt 2.2 angeführten Punkten ableiten. Der Muttersprachliche Unterricht soll demnach:

den ausländischen Kindern helfen, ihre mit ihrer Muttersprache und Herkunftskultur zusammenhängenden Erfahrungen und Erlebnisse zu verarbeiten;

das familiäre Erbe fortführen und dadurch die Eltern-Kind-Entfremdung und die kulturbedingten Generationskonflikte auf ein Minimum beschränken;

durch eine Maximalentwicklung der Muttersprache zur Erweiterung des Denk- und Handlungshorizontes sowie der Berufsperspektiven der Kinder beitragen;

den Kindern helfen, ihre Lebenssituation als Minoritätenangehörige zu bewältigen und zu einer Identität zu gelangen;

die im primären Sozialisationsprozeß der Kinder begonnene Begriffs- und Lernentwicklung fortsetzen und optimieren;

eine bewußte Zweisprachigkeit fördern und die Muttersprache zu einem Basismodell entwickeln, das zur Erlernung weiterer Sprachen beitragen kann;

eine Verbindung zum Herkunftsland herstellen und Zugangsmöglichkeiten zu weiteren mit dem Herkunftsland in Verbindung stehenden Informationsquellen eröffnen;

den Kindern Vergleichsmöglichkeiten zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland und -kultur und damit einen interkulturellen Lernprozeß ermöglichen;

die Kommunikation mit den Angehörigen der Herkunftskultur fördern und damit bei einer Rückkehr als erste Reintegrations- und Integrationshilfe dienen.

Der Muttersprachliche Unterricht soll interkulturell orientiert sein, d.h. frei von ethnozentrischen Zügen sein und die Aufnahmekultur so wie die anderen Herkunftskulturen nicht außer acht lassen. Im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts sollen schließlich auch soziale und kulturelle Veranstaltungen organisiert werden, an denen auch deutsche und andere ausländische Schüler aktiv und/oder passiv teilnehmen können³⁶.

Es versteht sich, daß von den formulierten Zielen manche dem reinen muttersprachlichen Teil, andere wiederum dem landeskundlichen Anteil des Muttersprachlichen Unterrichts zuzuordnen sind. Eine strenge Zuordnung der Ziele nach sprachlichem und religiöslandeskundlichem Lernbereich ist allerdings nicht nötig, da die Curricula allein aus zeitökonomischen Gründen kompakt sein müssen. Dies bedeutet, daß der Muttersprachliche Unterricht vor allem im Primarbereich ein offener Gesamtunterricht sein soll. Da die

³⁶ Vgl. diesbezüglich auch Thürmann (1981), S. 15 f. und Schuricht (1981), S. 57.

Lerngruppen innerhalb der Muttersprachlichen Kurse sehr heterogen sind und andererseits die Lebenssituation der Migrantenkinder sich ändert - die Kinder, die z.Zt. eingeschult werden, bringen andere Lernvoraussetzungen mit als jene vor zehn oder fünf Jahren -, kann den Bildungsansprüchen und Lebensbedürfnissen der Kinder nur durch ein offenes Curriculum begegnet werden.

Die bisher mehrmals formulierte These, der Muttersprachliche Unterricht solle die Lebenssituation der Ausländerkinder thematisieren, könnte zu der Annahme verleiten, Unterrichtsthemen, die sich ausschließlich auf das Herkunftsland beziehen, seien für den Bildungsprozeß der Ausländerkinder irrelevant. Dies trifft jedoch für die z.Zt. in der Bundesrepublik aufwachsende Ausländergeneration nicht zu, weil sie innerhalb der Familie und der Migrantengemeinschaft mit der Herkunftskultur unmittelbar konfrontiert ist. Obwohl die ersten Zeichen einer Migrantenkultur sich bemerkbar machen, kann man davon ausgehen, daß die Herkunftskulturen noch sehr lebendig und authentisch sind und einen wesentlichen Bestandteil des Lebens der ersten Generation - und vermittelt damit auch für die Kinder - darstellen. Damit die Kinder die Denk- und Verhaltensweisen ihrer Eltern verstehen, mit ihnen kommunizieren und am gesellschaftlichen Leben ihrer Minderheit partizipieren können und damit zumindest die kulturbedingten Generationskonflikte gedämpft werden, soll sich die z. Zt. aufwachsende Ausländergeneration im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts mit der Herkunftskultur gezielt und bewußt auseinandersetzen.

Andererseits darf aber der Muttersprachliche Unterricht sich auf keinen Fall in Inhalten erschöpfen, die sich allein auf das Herkunftsland beziehen. Die bisherige Praxis dieses Unterrichts als Miniatur des in den Herkunftsländern vermittelten Sprach-, Religions- und Geschichtsunterrichts ist wirklichkeitsfremd und nutzt den Kindern wenig. Ein Muttersprachlicher Unterricht, der ein nostalgisches Bild des Herkunftslandes vermittelt und sich sogar in einer Glorifizierung des «Heimatlandes» erschöpft oder aber unter Umständen in eine Art Indoktrination ausartet, bringt die Kinder in Konflikte, die sie häufig durch Wegbleiben aus dem Unterricht zu lösen versuchen.

Eine Überlebenschance hat daher jener Muttersprachlicher Unterricht, der sich an den Lebensbedürfnissen der Kinder orientiert. Für die konkrete didaktische Arbeit bedeutet dies zweierlei. Erstens: Auswahl jener Inhalte aus den bestehenden Medien, die der genannten Forderung entsprechen und zweitens: Festlegung von neuen, situationsadäquaten Inhalten.

3.5 Medien

Die Frage der Unterrichtsinhalte zieht die Frage der Entwicklung von angemessenen Unterrichtsmedien nach sich. Der Muttersprachliche Unterricht hat sich bisher in der Regel auf die vom Herkunftsland zur Verfügung gestellten Medien beschränkt. Die Schulbücher importieren die Realität des Herkunftslandes - soweit sie nicht auch dort als realitätsfern zu betrachten sind - in die Bundesrepublik und versuchen sie, den Kindern nahe zu bringen. Dem Muttersprachunterrichtslehrer stehen aber außer diesen Büchern kaum andere Medien zur Verfügung, da er in der Regel nachmittags seinen Unterricht erteilt und keinen Zugang zu den Medien der Schule hat, in der er und seine Schüler untergebracht sind.

Bisher sind speziell für die in der Bundesrepublik aufwachsenden Ausländerkinder nur sehr wenige Medien - hauptsächlich Bücher- entwickelt worden³⁷. Von den entwickelten

³⁷ Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf folgende Lese- und/oder Sprachbücher: Dilimiz Türkçe (2., 3. und 4. Klasse), erschienen im Kamp-Verlag (Autoren: K. Akyazi u.a.). Leggo Lesen, erschienen im Schwann Verlag (Autoren: E. Hantke u.a.).

Von der Erziehungsabteilung der Griechischen Botschaft ist eine Fibel für die 1. Klasse entwickelt worden (Autoren: Th. Blunas u. a.). Darüber hinaus wurde im Auftrag der Griechischen Botschaft die Reihe der Sach- und Mathematikbücher für die Grund- und Hauptschule des Westermann Verlages ins Griechische übersetzt. Nach Angaben des Jugoslawischen Erziehungsattachés ist unter dem Titel Meine Heimat die SFR-Jugoslawien eine Reihe von Materialien (4 Bände) für den Muttersprachlichen Unterricht für jugoslawische Kinder entwickelt worden. Die Materialien sind erst im Schuljahr 1983/84 eingesetzt worden.

Büchern weisen manche erhebliche Mängel auf, da es ihnen an einem Orientierungsrahmen fehlt.

Man ist dazu übergegangen, Medien zu entwickeln, ohne vorher eine Rahmenrichtlinie entworfen und Lernziele formuliert zu haben. Genannt sei in diesem Zusammenhang die von der Erziehungsabteilung der griechischen Botschaft entwickelte Fibel für die Erstklässler in der Bundesrepublik. Einige Bilder und Texte beziehen sich zwar auf die Lebenswelt der Kinder, die meisten Texte sind jedoch trocken, abstrakt, teilweise sogar wirklichkeitsfern und befähigen die Kinder keinesfalls zur Bewältigung ihrer Lebenssituation. Obwohl die griechische Migrantenfamilie einem starken Desintegrations- und Desorganisationsprozeß ausgesetzt ist, wird z. B. auf Seite 61 die Großfamilie glorifiziert; Opa, Vater, Mutter und Kinder sitzen vor dem Fernseher und sehen einen Film über Griechenland. Ein für die Verkehrserziehung relevanter Text taucht erst am Ende (drittletzte Einheit) des Buches auf. Die Reihenfolge der Einführung der Buchstaben spricht eindeutig dafür, daß die Autoren über Sprachkontrastivität nicht informiert sind und auf die parallele bzw. vorausgegangene Alphabetisierung in deutscher Sprache keine Rücksicht nehmen. Zwangsläufige Konsequenz einer neuen Definition des Muttersprachlichen Unterrichts wäre also die Modifizierung bereits bestehender Medien und die Entwicklung von neuen, die den Unterrichtszielen und -themen adäquat wären. Diese Medien sollen folgenden Prinzipien folgen:

1. Sie sollen methodisch ähnlich aufgebaut sein wie jene, die in den Regelklassen benutzt werden, so daß die Schüler mit diesen mühelos und ohne eine besondere Einführung in ihren Gebrauch umgehen können (Prinzip der methodischen Vertrautheit und der Zeitökonomie).

2. Sie sollen polyvalent und vor allem für eine innere Differenzierung geeignet sein, zumal der Muttersprachliche Unterricht sich nicht nur auf den reinen Sprachunterricht beschränkt und darüberhinaus die Lerngruppen in der Regel alters- und leistungsmäßig sehr heterogen sind und unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen (Prinzip der polyvalenten Einsetzbarkeit und der Zielgruppenadäquanz).

3. Sie sollen eine selbständige Arbeit des Schülers in- und außerhalb der Schule fördern und für ein selbständiges Lernen geeignet sein (Prinzip der Einsetzbarkeit zum Selbstlernen).

4. Manche von ihnen sollten für einen möglichen Einsatz im Unterricht der jeweiligen Herkunftssprache als Fremdsprache sowie im Regelunterricht überhaupt offen sein (Prinzip der interkulturellen Einsetzbarkeit)³⁸.

Wie leicht zu erkennen ist, zielen die genannten Prinzipien auf eine Flexibilität und Offenheit der Medien. Eine solche Offenheit ist erforderlich, da das den Muttersprachlichen Unterricht betreffende Curriculum ein offenes Curriculum sein soll (vgl. Kap. 3.4). Die nach den genannten Prinzipien konstruierten Medien könnten unter Umständen auch von deutschen Lehrern und Schülern im Rahmen des interkulturellen Unterrichts gebraucht werden.

Hätte man z.B. eine Folie, in der nur die Grenzen Griechenlands eingezeichnet werden, eine zweite zweisprachige Folie mit wichtigen antiken Städten und eine dritte mit den Stationen des Apostel Paulus in Griechenland, so hätte man ein zweisprachiges polyvalentes Medium, das von Griechen und Deutschen im Geschichts- und Religionsunterricht eingesetzt werden könnte. Hierbei dürfte man den psychologischen Effekt nicht unterschätzen. Wir dürfen annehmen, daß deutsche Schüler, die bewußt Unterrichtsmedien gebrauchen, die für griechische Schüler entwickelt worden sind, nicht unbeeinflusst von dieser Tatsache bleiben.

Um gewissen Mißverständnissen zuvorzukommen, möchte ich abschließend betonen, daß nur ein Teil der Medien das Prinzip der interkulturellen Einsetzbarkeit erfüllen kann. Es läge sicherlich weder im Interesse der Kinder noch im Sinne ihrer Eltern, Lehrer und Herkunftsländer, alle Medien bilingual zu gestalten. Soweit sich jedoch eine solche Möglichkeit bietet, sollte davon Gebrauch gemacht werden.

³⁸ Dies kann z. B. dadurch erreicht werden, daß manche Medien bilingual gestaltet werden. Dies wäre vor allem bei landeskundlichen Themen möglich. Dankbar sei aber auch eine zweisprachige Fibel.

3.6 Methode(n)

Die Forderung nach einem offenen Curriculum für den Muttersprachlichen Unterricht ist mit einem gewissen Methodenpluralismus gekoppelt. Der ausländische Lehrer sollte in die Lage versetzt werden, mit einem solchem Curriculum methodisch umgehen zu können und an erster Stelle einen projektorientierten Unterricht zu initiieren, an dessen Gestaltung die Schüler selbst mit beteiligt und dadurch zu einer regelmäßigen Teilnahme motiviert wären.

Die zentrale methodische Frage besteht allerdings darin, Wege zu finden, die das Fruchtbarmachen der einen Sprache bei der Erlernung der anderen ermöglichen; dies dürfte vor allem für das Erstlesen und -schreiben von großer Bedeutung sein. Die Intention, das Ausländerkind bei dem Aufbau einer bikulturellen Identität zu unterstützen, sollte auf der methodischen Ebene ihren Ausdruck darin finden, daß z. B. die Lehrer sprachkontrastiv arbeiten und eine bewußte Zweisprachigkeit fördern³⁹.

Eine bisher noch nicht untersuchte didaktische Frage besteht darin, inwieweit je nach unterrichtsorganisatorischen Möglichkeiten andere Unterrichtsmethoden nötig seien. Es ist z.B. eine sehr ernstzunehmende Aufgabe, nach Methoden zu suchen, die eine systematische Vermittlung des Muttersprachlichen Unterrichts an Schüler in Streugebieten (Gebieten, in denen wegen der niedrigen Schülerzahl eine Einrichtung von muttersprachlichen Kursen schwierig bzw. unmöglich ist) ermöglichen würden. Eine Lösung könnte z.B. darin liegen, daß man in den ersten Grundschulklassen unter hohem finanziellen und personellen Aufwand den Kindern fundamentale Sprachkenntnisse vermittelt und anschließend durch einen Fernunterricht den Muttersprachlichen Unterricht sicherzustellen versucht. Wie ein solcher Fernunterricht auszusehen hat, bleibt momentan eine offene methodische Frage.

Ein weiteres methodisches Problem liegt in der Vermittlung der Herkunftssprachen als Fremdsprache an deutsche Schüler, aber auch an Schüler des jeweiligen Herkunftslandes. Wir stellen fest, daß vor allem Kinder, die aus gemischten Ehen kommen bzw. in einer deutschen Pflegefamilie aufwachsen, über sehr mangelhafte bzw. über keine Kenntnisse in der Herkunftssprache verfügen. Für diese - z. Zt. noch kleine - Kindergruppe stellt die Herkunftssprache eine Fremdsprache dar.

Im allgemeinen kann festgehalten werden: die knappe Unterrichtszeit, die alters- und leistungsmäßige Heterogenität der Lerngruppen und die vielfältigen Organisationschwierigkeiten erfordern eine methodische Flexibilität, die die ausländischen Lehrer ohne eine angemessene Fortbildung kaum leisten können.

3.7 Evaluation

Das Strukturmoment Evaluation wird nicht nur als ein didaktisches Prinzip in engerem Sinne verstanden, welches dazu dient, daß Lehrende und Lernende ihren Unterrichts bzw. Lernerfolg kontrollieren, sondern darüber hinaus als eine permanente Überprüfung der Effektivität des Muttersprachlichen Unterrichts als Bestandteil eines Gesamtkonzeptes, das Kommunikation und Interaktion von Personen und Gruppen aus verschiedenen Kulturkreisen zum Ziel hat. Es geht demzufolge um die fortlaufende Bewertung der gesetzten Ziele im Hinblick auf ihre Realisierbarkeit und der Institutionalisierungsformen, Bildungsinhalte, Medien und Methoden des Muttersprachlichen Unterrichts im Hinblick auf ihre Effektivität. Eine so verstandene Evaluation liegt nicht ausschließlich im Aufgabenbereich der Lehrer und Didaktiker, sondern vielmehr auch in dem der Sprach- und Sozialwissenschaftler.

Die These, die Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts bestehe hauptsächlich darin, das Ausländerkind dabei zu unterstützen, seine bilingual-bikulturelle Lebenssituation zu bewältigen und eine angemessene Identität aufzubauen - im Zusammenhang mit der Feststellung, daß diese Lebenssituation sich ändert und somit die Bedürfnisse der kommenden Ausländergenerationen anders als die derzeitigen sein werden - machen eine permanente

³⁹ Vgl. hierzu Biehl (1981) und Kottmann-Mentz (1981).

Evaluation neben der Fortschreibung der Bedingungsanalyse notwendig.

Schlußwort

Die vorangegangenen didaktischen Überlegungen mögen dem Leser allgemein erscheinen; in Kapitel 3 ging es jedoch weniger um eine tiefgehende Analyse und Diskussion einzelner Aspekte des Muttersprachlichen Unterrichts als vielmehr darum, Probleme zu zeigen, Anregungen zur Bearbeitung spezifischer Fragen zu geben und den allgemeinen Rahmen zu skizzieren, innerhalb dessen spezifische Aspekte detaillierter diskutiert werden könnten.

Andererseits werden, vor allem bezüglich der bikulturellen Identität und der multikulturellen Gesellschaft, Thesen und Forderungen formuliert, die unter den derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnissen wirklichkeitsfern erscheinen. Diese sind als Idealtypen zu verstehen und sollen der pädagogischen Praxis als Orientierungsrahmen dienen.

Literatur

Bayer, W. /Gärtner-Harnach, V. u. a. (1975): Psychologische Untersuchung der Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Abschlußbericht der Forschungsgruppe «Kinder ausländischer Arbeitnehmer» an der Fachhochschule Mannheim (hekt. Manuskript)

Biehl, J. (1981): «Probleme des Schreib- /Leselehrgangs für ausländische Kinder», in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Heft 3, S. 25-28

Boos-Nünning, U. (1979): «Die Sozialisation ausländischer Kinder - bikulturelle oder gestörte Identität?», in: Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft / Institut für politische Bildung (Hrsg.): Ausländische Kinder in Sonderschulen, Dortmund

- (1981): «Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder. Eine kritische Diskussion des bayerischen <Offenen Modells>», in: Deutsch lernen 2/81, S. 40-69

- (1981 a): «Sozialisation und Sprache. Die Bedeutung für die Schulorganisation und den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer», in: Tumat, A. J. /Keulen, U. (Hrsg.): Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, Kiel

Boos-Nünning, U. / Nieke, W. (1982): «Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland», in: Psychosozial 16, S. 63-90

Boos-Nünning, U. / Hohmann, M. / Reich, H. H. (1976): Schulbildung ausländischer Kinder (hrsg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung), Bonn

Boos-Nünning, U. / Hohmann, M. / Reich, H.H. / Wittek, F. (1983): Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht, München

Budde, H. (1982): Konzepte interkultureller Erziehung und Bildung (unveröff. Expose)

Cummis, J. (1982): «Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung», in: Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung, Würzburg

Damanakis, M. (1980): »Integrations- und Sprachprobleme griechischer Kinder«, in: Ausländerkinder-Forum für Schule und Sozialpädagogik, Heft 3, S. 37-47 und Heft 4, S. 20-33

- (1982): «Aus ausländischen Pendelkindern Neu-Deutsche machen», in: Lernen in Deutschland S. 6-16.

Damanakis, M. / Reich, H.H. (Hrsg.) (1982): Die Landauer Ringvorlesung: Ausländerunterricht: Schulrechtliche, bildungspolitische und unterrichtsorganisatorische Beiträge (= Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA Nr. 13), Essen/Landau

De Jong H. / Stromeier, M. (1981): «Geschichte und Integration. Ein Vergleich der in türkischen, griechischen und deutschen Schulbüchern vermittelten Geschichtsbilder und ihre Auswirkungen auf die Integrationsbemühungen», in: Ausländerkinder-Forum für Schule und Sozialpädagogik, Heft 7, S. 67-69

De Levita, D.J. (1971): Der Begriff der Identität, Frankfurt

Der Senator für Schulwesen Berlin (1978): «Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche vom 13.12.1977», in: Amtsblatt für Berlin, 28. Jg., Nr. 3 vom 13.1.1978

- (1979): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Klassenstufe 7 bis 10, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Fach Türkisch als 2. Fremdsprache, Berlin, September 1979 (Neue Fassung, Türkisch als 1. Fremdsprache in den Klassen 5 bis 10)

Dumrese, J. (1978): «Muttersprachlicher Unterricht. Nur die Entsendeländer haben eine Konzeption», in: b:e 11/78, S. 55-56

Erikson, E.H. (1965): Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart

(1966): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt

(1970): Jugend und Krise, Stuttgart

Fthenakis, W. (1982): «Konzepte zur Förderung ausländischer und deutscher Kinder in der Bundesrepublik», in: Ausländerkinder-Forum für Schule und Sozialpädagogik, Heft 12, S. 4-29

Fürstenau, P. (1967): Soziologie der Kindheit, Heidelberg

Gudjons, H. / Teske, R. / Winkel, R. (Hrsg.) (1980): Didaktische Theorien (mit Beiträgen von W. Klafki, W. Schulz u.a.), Braunschweig

GEW (1981): Ausländische Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem (Beschluß des GEW-Hauptvorstandes vom 7.11.81)

Hohmann, M. (1981): «Alternativen zur Organisation des Aufnahmeunterrichts für Migrantenkinder im europäischen Vergleich», in: L.J. Sandfuchs (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern, Bad Heilbrunn

- (1982): «Schule als Ort der Integration: Nationale und internationale Erfahrungen, Möglichkeiten, Grenzen», in: J. Ruhloff (Hrsg.): Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der «Ausländerpädagogik», Frankfurt

Hurst, M. (1974): «Integration und Entfremdung. Ich- und Identitätsentwicklung des Gastarbeiterkindes», in: b: e 6/74

Jungblut, G. (1982): «Zweisprachiger Unterricht und bikulturelle Erziehung - Theorie und Praxis in den USA», in: Die Deutsche Schule, Heft 5, S. 402-414

Knörzer, W. (1982): «Probleme der Identitätsfindung und Identitätssicherung junger Türken in der Bundesrepublik», in: Türkische Kinder in unseren Schulen - eine pädagogische Herausforderung, Stuttgart

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder) (1976): Neufassung der Vereinbarung «Unterricht für Kinder ausländischer Arbeiter» (Beschluß vom 8.4.1976)

- (1982): Ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1970-1981 (August 1982)

Kottmann-Mentz, C. (1981): «Ayse lernt lesen und schreiben», in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Heft 3, S. 20-24

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1982): Unterricht für ausländische Schüler (Runderlaß vom 22.3.1982)

Landesinstitut für Curricuimentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1981): Religion für Schüler islamischen Glaubens (Entwurf, August 1981), Neuss

- (1981a): Türkisch an Schulen der Sekundarstufe 1 in Nordrhein-Westfalen (Curriculum Heft 2) (mit Beiträgen von E. Thürmann, M. Fittschen, K. Schuricht u.a.), Neuss

- (1983): Unterricht für ausländische Schüler Heft 2. Rahmenempfehlungen für den Muttersprachlichen

Ergänzungsunterricht für ausländische Schüler der Sekundarstufe I, Neuss

Mahler, G. (1974): Zweitsprache Deutsch, Donauwörth

Markou, G. (1981): Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration griechischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt

Markou, M. L. (1978): «Muttersprachunterricht mit den ausländischen Arbeiterkindern», in: NDS 30 (Jg. 19), S. 395-398

Meiers, K. (1981): «Der Lese-Erstunterricht mit Ausländerkindern», in: U. Sandfuchs (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern, Bad Heilbrunn

Meyer, L. (1981): «Eigenfibel für türkische Kinder», in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Heft 3, S. 30-31

Meyer-Ingwersen, J. (1977): «Eine Antwort auf W. Stöltings Einschätzung der Situation und Schulbildung der Gastarbeiterkinder», in: Studium Linguistik, Heft 3, S. 108-115

- (1979): «Ausländische Kinder in allgemeinbildenden Schulen - Zweisprachigkeit als besondere Aufgabe», in: Hansen / Klemm (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter, Essen

Meyer-Ingwersen, J. / Neumann, R. / Kummer, M. (1977): Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik (2 Bde.), Kronberg/Ts.

Mühlbauer, K.R. (1980): Sozialisation, München

«Muttersprachlicher Unterricht: Unterrichtseinheiten zum weiterführenden Lesen am Ende des 1. und 2. Schuljahres» (Autorenkollektiv), in: Materialien zur Fortbildung griechischer Lehrer (Publikationen ALFA), Neuss 1979

Özkara, S. (1982): Darstellung Deutschlands in türkischen Schulbüchern und Schulwesen in der Türkei, Duisburg

Quilles, A. (1982): «Spanischer Zusatzunterricht als Beispiel für Muttersprachenunterricht in Baden-Württemberg», in: Ausländerkinder-Forum für Schule und Sozialpädagogik, Heft 12, S. 41-46

Reich, H.H. (1982): Interkultureller Unterricht in Frankreich (unveröff. Manuskript)

Reich, H. H. u. a. (1982): Abschlußbericht des Projektes der Kommission der Europäischen Gemeinschaft zur Fortbildung italienischer Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland, Landau

Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für Vorbereitungsklassen, (Schriftenreihe des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen 5002), Köln 1977

Savaşcı, Ö. (1983): «Die türkischen Sprachen in der Bundesrepublik», in: Forum-Zeitschrift für Studien der Ausländerfragen, Heft 2

Skuttnabb-Kangas, T. (1983): «Ziel Zweisprachigkeit - Sprachpolitik, sprachliche Forschungsergebnisse und pädagogische Erfahrungen in Schweden», in: Ausländerkinder-Forum für Schule und Sozialpädagogik, Heft 13, S. 27-51

Scheinhardt, S. (1981): «Zur Vermittlung nationaler Identität durch die türkischen Sozialkundebücher», in: Ausländerkinder-Forum für Schule und Sozialpädagogik, Heft 7, S. 80-90

Schrader, A. / Nikles, B.-W. / Griese, H.-M. (1976): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, Kronberg/Ts.

Schuricht, K. (1981): «Sinn und Aufgabe eines Faches Türkisch im Fächerkanon der deutschen Schule», in: Landesinstitut... (1981a)

Steffen, G. (1981): «Interkulturelles Lernen - Lernen mit Ausländern», in: U. Sandfuchs (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern, Bad Heilbrunn

Stölting, W. (1976): «Zur Diskussion über die sprachliche Situation und die Schulbildung der Gastarbeiterkinder», in: Studium Linguistik, Heft 2, S. 73-77

(1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden

(1980a): «Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern», in: Sonderheft Praxis Deutsch '80, S. 19-22

Tekinay, A. (1982): «Deutsche Einflüsse im Türkischen von Arbeitsmigranten», in: Deutsch lernen 3/ 82, S. 72-79

Thürmann, M. (1981): «Das Fach Türkisch als muttersprachliches Bildungsangebot», in: Landesinstitut ... (1981a)

Wilpert, C. (1980): Die Zukunft der zweiten Generation, Königstein/Ts.

Wittek, F. (1982): «Eine europäische Dimension von Ausländerpolitik - Zur Richtlinie der EG vom 25.7.77», in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, S. 40-50

Yletyinen, R. (1979): «Muttersprachentraining für Migrantenkinder in Schweden», in: Deutsch lernen 2/79, S. 67-70

Zambonini, G. (1976): «Anmerkungen zum Muttersprachlichen Unterricht», in: M. Hohmann (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern, Düsseldorf.