

## Griechisch als Zweitsprache in Deutschland

Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsende Kinder

Die wachsenden Migrationsbewegungen auf der einen Seite und der Prozeß zur europäischen Einigung auf der anderen machen die Fragestellung über die bikulturell-bilinguale sowie die interkulturelle Erziehung in Europa von Tag zu Tag relevanter. Ich möchte hier diese Fragestellung aufgreifen und am Beispiel eines Projektes zur Materialentwicklung für den griechischen Muttersprachlichen Unterricht in Deutschland diskutieren. Das Projekt - das von der Kommission der EU finanziert worden ist - begann im Schuljahr 1985/86 und war im Herbst 1993 beendet. Im Rahmen des Projektes wurden Sprachmaterialien für die Schulklassen eins bis sechs sowie landeskundliche Materialien für die Klassen zwei bis vier entwickelt.

Die Materialien dienen zur Zeit als Unterrichtsmaterial in vielen Muttersprachlichen Kursen in Deutschland und werden auszugsweise auch in anderen Ländern wie z.B. Schweden und Australien benutzt.

### 1. Begriffsanalyse

Ehe auf das eigentliche Thema eingegangen wird, sollen einige Grundbegriffe, wie Multikulturalität, Multilingualität, Bikulturalität, Bilingualität, Interkulturalität, Interkulturelle Erziehung u.a. sowie das Verhältnis zwischen ihnen kurz analysiert werden. Damit möchte ich mein Begriffsverständnis klarstellen und eventuellen terminologischen Mißverständnissen zuvorkommen, zumal Ausgangspunkt meines Beitrags die *multikulturell-multilinguale Gesellschaft* und das *bikulturell-bilinguale Individuum* ist.

Nach meinem Verständnis beziehen sich die Begriffe Multikulturalität und Multilingualität (bzw. Multikulturalismus und Multilingualismus) auf die Gesamtgesellschaft (Makroebene), während Bikulturalität und Bilingualität sich auf die Gruppe (Minderheit und Familie) und auf das Individuum (Mikroebene) beziehen. Den Begriff Multikulturalität verstehe ich als einen analytischen Begriff, der zur Beschreibung und Analyse der auf gesamtgesellschaftlicher Ebene herrschenden multikulturellen Situation dient. Dieser Begriff kann auch einen normativen Charakter haben, insofern Multikulturalität als wünschens- und erhaltenswert betrachtet wird. Der Begriff Interkulturalität ist hingegen eher normativ und bringt den erstrebenswerten Wechselwirkungsprozeß der Kulturen zum Ausdruck. Er bezeichnet die «pädagogischen, politischen und sozialen Zielvorstellungen und Konzepte ..., die als Antwort auf die Probleme der durch Migration entstandenen Situation in der multikulturellen Gesellschaft verstanden werden können» (Hohmann, 1983, S. 5). Um es anders zu formulieren, Multikulturalität ist das Gegebene und Interkulturalität das Gewollte. Interkulturalität setzt Multikulturalität voraus, entspringt aber nicht automatisch aus ihr.

In diesem Sinne stellt die interkulturelle Erziehung eine pädagogische Antwort auf die durch Migration bzw. auf die durch den europäischen Einigungsprozeß entstandene multikulturelle Situation dar. Sie wendet sich sowohl an die Majoritäten als auch an die Minoritätenmitglieder und verlangt von ihnen, sich aus ihrer monokulturellen und ethnozentrischen Sichtweise zu befreien.

Sie befaßt sich aber auch mit den Institutionen der Minderheiten und vor allem mit jenen der Mehrheit und verlangt, daß diese sich umwandeln und den multikulturellen gesellschaftlichen Verhältnissen anpassen. Die Institution Schule, zum Beispiel, kann nicht monokulturell-monolingual arbeiten, solange sie von Kindern besucht wird, die aus

verschiedenen Kulturkreisen kommen und verschiedene Sprachen sprechen. Wenn sie es trotzdem tut - was bekanntlich der Fall ist - dann handelt es sich hierbei um einen gesellschaftlichen und kulturellen Widerspruch, der auf die Dauer nicht folgenlos bleiben kann.

Die Schule in der multikulturellen Gesellschaft soll für die Minderheitenkinder eine bikulturell-bilinguale Bildung gewährleisten, weil dies eine unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung einer den bikulturell-bilingualen Lebensverhältnissen adäquaten Identität ist. Auf der anderen Seite soll sie aber auch, im Sinne der interkulturellen Bildung, alle Kinder auf ein friedliches Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereiten.

Es versteht sich, daß indem die Schule versucht, für den einzelnen Schüler eine bikulturell-bilinguale Bildung zu gewährleisten, sie insgesamt multikulturell-multilingual verfährt. Demnach tauchen Multikulturalität-Multilingualität, auf der einen Seite, und Bikulturalität-Bilingualität, auf der anderen, in der Schule gemeinsam auf, wobei die ersteren sich auf die Makroebene (Schule als Schulsystem) beziehen und die zweiten auf die Mikroebene (Individuum, Klassenverband).

In diesem Sinne bewegt sich die Interkulturelle Erziehung - als Antwort auf den Multikulturalismus - auf der Makroebene und betrifft nicht nur die Minderheiten, sondern auch die Gesamtgesellschaft und ihre Institutionen. Die bikulturelle Erziehung hingegen bewegt sich auf der Mikroebene und betrifft das Individuum und vor allem jene Individuen, die einer ethnischen Minderheit angehören.

## **2. Rahmenbedingungen des griechischen Muttersprachlichen Unterrichts**

Nach der Begriffsanalyse, die zugleich eine indirekte Einleitung ist, werde ich in den folgenden zwei Kapiteln die Rahmenbedingungen des griechischen Muttersprachlichen Unterrichts (MU) sowie die soziokulturellen und individuellen Voraussetzungen der Kinder kurz darstellen, da deren Kenntnis unabdingbar für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien ist.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen des griechischen MU sind nicht wesentlich anders als jene für den MU anderer ethnischer Gruppen in Deutschland. Von den elf alten Bundesländern haben fünf (Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) den MU unter ihrer Schulaufsicht. Die übrigen überlassen ihn den diplomatischen Vertretungen der Herkunftsstaaten. Die Unterrichtszeit beträgt pro Woche drei bis acht Stunden, wobei der Unterricht in der Regel nachmittags - d. h. nach Unterrichtsschluß in den Regelklassen - stattfindet. Wie unsere im Jahr 1986 durchgeführte Erhebung gezeigt hat, war die *Zusammensetzung der Lerngruppen* in den Muttersprachlichen Kursen sowohl lernmäßig als auch altersmäßig sehr heterogen (s. auch 3.2.). Das in den Muttersprachlichen Kursen benutzte *Unterrichtsmaterial* war dasselbe wie in Griechenland. Dies bereitete den Schülern aber auch den Lehrern enorme Schwierigkeiten. Das *Lehrpersonal* war bis auf wenige Ausnahmen auf seine Rolle nicht genügend vorbereitet. Zwischen dem MU und dem Unterricht in den Regelklassen gab es - bis auf wenige Fälle - keine Koordinierung.

Zu den obigen für den MU ungünstigen Verhältnissen kommen die *Familien Verhältnisse* der Lernenden hinzu. Diese waren für den Erhalt und die Förderung der Herkunftssprache (Griechisch) nicht optimal, da die Sprache des Aufnahmelandes stark in die Familie eingedrungen war und neben dem Griechischen als Kommunikationssprache fungierte. Das heißt, die familiäre Kommunikation hatte - immer nach unseren Befunden - einen bilingualen Charakter.

### 3. Soziokulturelle und individuelle Voraussetzungen der Kinder

Erwähnenswert im Zusammenhang mit dem Gebrauch der einen oder anderen Sprache in der alltäglichen Kommunikation ist, daß der Gebrauch des Deutschen in der Familie häufiger vorkommt als in der Minderheit überhaupt. Das heißt, das Kind kommuniziert mit seinen Eltern und vor allem mit seinen Geschwistern in beiden Sprachen. Das gleiche gilt auch für die Kommunikation mit Verwandten. Mit Landsleuten dagegen - insbesondere wenn sie unbekannt sind - kommuniziert es in der griechischen Sprache.

Unsere Erhebungsergebnisse haben uns zu den folgenden zwei Feststellungen geführt: a) Die Sprache des Aufnahmelandes ist in die Sprache der ethnischen Minderheiten in hohem Grade eingedrungen. In noch höherem Grade ist sie in die der Familie eingedrungen und am höchsten in die der peer groups. b) Die intrafamiliale Bilingualität ist stärker als die intraethnische.

Diese Feststellungen lassen keinen Zweifel darüber, daß die Lebenssituation der Kinder bikulturell-bilingual geprägt ist.

#### 3.1 *Bikulturelle Identitätsentwicklung*

Unter diesen Umständen stellt sich eindringlich die Frage nach dem Ziel der kulturellen Identitätsentwicklung der Kinder. Wir sind davon ausgegangen, daß eine den Lebensverhältnissen adäquate kulturelle Identität nur bikulturell sein kann. Ich will an dieser Stelle nicht im Einzelnen darstellen, ob und unter welchen Umständen die Entwicklung einer bikulturellen Identität möglich ist, zumal es genügend Literatur hierüber gibt (s. z.B. *Auernheimer*, 1990, v. allem S. 202ff.; *Boos-Nünning*, 1983, S. 3ff.; *Damanakis*, 1983, S. 24ff.). Ich will lediglich unterstreichen, daß uns auf der einen Seite die Schwierigkeiten, die im Prozeß zur Gewinnung einer bikulturellen Identität auftauchen, voll bewußt waren. Auf der anderen Seite haben wir aber vorausgesetzt, daß die Synthese von Elementen aus beiden Kulturen zu einem zusammenhängenden Ganzen durchaus möglich ist.

Eine der wichtigsten Aufgaben unseres Unterrichtsmaterials sollte daher darin bestehen, den Kindern zu helfen, ihre bikulturellen Lebenserfahrungen, Erlebnisse und Vorstellungen zu verarbeiten und zu einem einheitlichen Ganzen zu synthetisieren und damit zu einer bikulturellen Identität zu gelangen. *Nach unserem Begriffsverständnis manifestiert sich die bikulturelle Identität in der erreichten. Fähigkeit des Individuums, 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.*

Die bikulturelle Identität hängt nicht unbedingt von der Entwicklung der Kommunikationskompetenz in beiden Sprachen ab, geht aber normalerweise mit dieser einher.

#### 3.2 *Bilingualität als Basis für den Sprachlernprozeß*

Es versteht sich, daß unser Unterrichtsmaterial sich nur auf die Sprachkompetenz der Kinder in der griechischen Sprache beschränkte. Da aber die sprachliche Sozialisation der Kinder bilingual verläuft, mußten wir vor der Materialentwicklung die Sprachvoraussetzungen der Kinder erforschen. Wir taten dies im Schuljahr 1985/86 durch eine breite Erhebung in Muttersprachlichen Kursen in Nordrhein-Westfalen und West-Berlin.

Hinsichtlich des Sprachgebrauchs in der alltäglichen Kommunikation in der Familie, Schule, Freizeit u. ä. haben wir festgestellt, daß die Kinder in der Regel beide Sprachen gebrauchten, wobei allerdings bei manchen Kindern die Herkunftssprache und bei anderen die Sprache des Aufnahmelandes dominierte. Außerdem gab es auch Kinder, die - hauptsächlich wegen mangelnder Kompetenz in beiden Sprachen - einen «Mischcode» gebrauchten. Nach unseren Befunden hängt der Gebrauch der einen oder anderen Sprache ab

von: der jeweiligen Kommunikationssituation (griechisch- bzw. deutschsprachige Umwelt), dem jeweiligen Gesprächspartner, der Sprachbeherrschung, der Migrationsbiographie und der Aufenthaltsdauer in Deutschland, der emotionalen Beziehung und der Einstellung des Individuums zu den beiden Sprachen, dem besuchten Schultyp und dem Wunsch der Familie nach Rückkehr.

Schließlich trafen wir in den Muttersprachlichen Kursen auch Kinder, die einen «Pseudobilingualismus» aufwiesen. Das heißt, sie sprachen kaum noch griechisch und verstanden nur mit Mühe die Anweisungen ihrer griechischen Lehrer. Der umgekehrte Fall, d.h. Beherrschung der griechischen Sprache und Unkenntnis der deutschen, kam in unserer Erhebung nicht vor (s. *Damanakis*, 1988, S. 49ff.). Hinsichtlich der inneren Struktur der griechischen Sprache (Syntax, Lexikon, Phonologie, Morphologie) haben wir festgestellt, daß der Einfluß des Deutschen auf das Griechische in allen obengenannten Bereichen sehr stark war (Interferenzfehler). Darüberhinaus tendierten fast alle Kinder im mündlichen Sprachgebrauch zum Code-switsching (s. *Gotowos*, 1988, S. 307ff.).

Idealtypisch könnte man die in Deutschland lebenden griechischen Kinder, in sechs Bilingualismustypen differenzieren.

- Bilingualismus mit Dominanz der L1
- Bilingualismus mit Dominanz der L2
- Doppelseitige Halbsprachigkeit
- Aquilinguismus (optimale Beherrschung beider Sprachen)
- Pseudobilingualismus mit absoluter Dominanz der L2
- Potentieller Bilingualismus

Von den sechs Bilingualismustypen haben wir die ersten vier in den Muttersprachlichen Kursen sehr häufig getroffen. Der fünfte Typ kam nur sehr selten vor. Nach unseren Berechnungen dürften die Schüler, die diesem Typus zuzuweisen waren, nicht mehr als 4% der damaligen Schülerbevölkerung ausgemacht haben. Den letzten Typ gab es (damals) in den Muttersprachlichen Kursen nicht. Inzwischen gibt es aber auch ihn, weil seit drei bis vier Jahren eine neue Arbeitskräftewanderung aus Griechenland nach Deutschland im Gange ist.

Die festgestellte sprachliche Heterogenität machte zunächst die Entwicklung von Unterrichtsmaterial nötig, welches zur inneren Differenzierung eingesetzt werden könnte. Das ist zwar eine schwierige Aufgabe, aber keine unüberwindbare. Das schwierigste Problem, das wir zu lösen hatten, war theoretischer Natur. Laut Auftrag des griechischen Erziehungsministeriums hatten wir Unterrichtsmaterial für den Unterricht des Griechischen als Muttersprache zu entwickeln. Wir stellten aber schnell fest, daß wir das Griechische didaktisch-methodisch nicht als Muttersprache behandeln durften.

Ausgehend von der Tatsache, daß fast alle Schüler bilingual waren, haben wir uns entschlossen, die griechische Sprache als eine der beiden Sozialisations-sprachen der Kinder zu betrachten. Dieser Entschluß stellte uns aber vor die Frage der Hierarchisierung der beiden Sprachen (Erstsprache, Zweitsprache).

An dieser Stelle möchte ich unterstreichen, daß wir die Frage nach der Hierarchisierung der Sprachen zunächst eher intuitiv-empirisch und weniger rational-theoretisch beantwortet haben. Im Laufe der Zeit gelangte ich aber zu der Auffassung, daß es sinnlos sei, in einem *dynamischen bikulturell-bilingualen Sozialisationsprozeß* zu versuchen, beide Sprachen zu hierarchisieren. Im Folgenden will ich diese Auffassung darlegen.

### 3.3 *Erstsprache, Zweitsprache: was heißt das?*

Seit über einem Jahrzehnt wird in der Bundesrepublik von Linguisten und Erziehungswissenschaftlern parallel zu dem Terminus Deutsch als Fremdsprache (DaF) der Terminus Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gebraucht. In Analogie hierzu haben inzwischen

Wissenschaftler, die sich mit den Sprachen der Migranten befassen, angefangen eine ähnliche Terminologie zu gebrauchen. Diese Entwicklung hat zur Folge, daß für dieselbe Schülerschaft zugleich Deutsch als Zweitsprache und beispielsweise Griechisch als Zweitsprache angeboten werden. In einem solchen Fall stellt sich natürlich die Frage: *Haben diese Schüler keine Erstsprache?* Diese Frage soll im Folgenden beantwortet werden. Dabei wird vorausgesetzt, daß die Sprache der Migranten mit der offiziellen (Amts) Sprache des Herkunftslandes identisch ist und daß es im Aufnahmeland nur eine offizielle (Amts)Sprache gibt. Beide Voraussetzungen treffen im Falle der in Deutschland lebenden Griechen zu. Der Einfachheit halber wird das Beispiel auf griechische Migranten beschränkt. Aus der folgenden Tabelle geht hervor, daß eine Sprache unter mehreren Aspekten betrachtet und als Erst- bzw. Zweitsprache bewertet und eingestuft werden kann. Vergleicht und bewertet man Deutsch und Griechisch in Hinsicht auf ihren *internationalen Status* und ihr Prestige, so wird man leicht zu dem Schluß gelangen, daß die griechische Sprache an zweiter Stelle steht (Aspekt 4). Dasselbe kann auch in bezug auf den *gesellschaftlichen Aspekt* behauptet werden (Aspekt 3). Inwieweit in der *Familienkommunikation* die eine oder die andere Sprache dominiert, hängt von vielen Faktoren ab, wie etwa: von der ethnischen Herkunft der Ehepartner, von der Zugehörigkeit der Familie zur ersten oder zweiten Migrantengeneration, von der Integration der Familie in der ethnischen Kolonie u. ä. Wie unsere Forschungsergebnisse gezeigt haben (s. *Damanakis*, 1988, S. 116ff.), ist die deutsche Sprache in die griechische Familie stark eingedrungen. Man kann also davon ausgehen, daß in den in der Bundesrepublik lebenden griechischen Familien beide Sprachen Kommunikationssprachen sind. Dies gilt insbesondere für die Kommunikation der Kinder (Geschwister) untereinander. Mit anderen Worten die Bilin-gualität stellt das Hauptcharakteristikum der familialen Kommunikation dar. Dieses gilt teilweise auch für die Kolonien, deren Organisationsgrad ein wichtiger Faktor für den Erhalt und die Förderung der Herkunftssprache ist. Wir vermuten, daß die *intraethnische Kommunikation* stark vom Organisationsgrad der Minderheit abhängt.

Tab. 1 Aspekte unter denen eine Sprache betrachtet und als Erst- bzw. Zweitsprache bewertet und eingestuft werden kann

| Aspekte  | Sprache  |                          |
|--|--|--------------------------|
|  | Griechisch als Erstsprache   | Deutsch als Zweitsprache |
| 1. Individuelle Aspekte:<br>1.1 Kognitive Aspekte<br>1.2 Emotionale Aspekte  | z. B. Sprachbeherrschung der jeweiligen Sprache<br>z. B. Subjektive Einschätzung und Einstellung zu beiden Sprachen  |                          |
| 2. Familiäre Aspekte und Minoritätsaspekte   | Dominante Sprache in der familialen Kommunikation sowie in der Minderheit (Kolonie)  |                          |
| 3. Gesellschaftliche Aspekte:<br>3.1 Soziokulturelle, politische und institutionelle Aspekte<br>3.2 Sozioökonomische Aspekte | z. B. Status und Prestige der jeweiligen Sprache in der Aufnahmegesellschaft<br>z. B. Einsatz und Nutzen der jeweiligen Sprache im Prozeß zur Integration und zum Aufstieg in der Aufnahmegesellschaft |                          |
| 4. Gesellschafts-<br>übergreifende Aspekte   | z. B. Internationaler Status und Prestige beider Sprachen  |                          |

Bilingualität charakterisiert ebenfalls die einzelne Person. Auf der *individuellen Ebene* kann eine Sprache, je nach Beherrschung seitens des Individuums (objektive Einstufung) oder je nach seiner Selbsteinschätzung und Einstellung zu beiden Sprachen (subjektive Einstufung), als Erst- oder Zweitsprache bewertet und eingestuft werden. Auf der anderen Seite muß unterstrichen werden, daß im Laufe der Entwicklung des Individuums eine Sprache sich von der Erstsprache zur Zweitsprache und umgekehrt entwickeln kann. Man kann zahlreiche Beispiele finden, in denen bis zum Schuleintritt die Herkunftssprache (Muttersprache) dominiert. Ein paar Jahre nach dem Eintritt in eine deutsche Regelklasse dagegen dominiert die deutsche Sprache eindeutig (sukzessiver Sprachlernprozeß).

Aus der obigen Darstellung wird deutlich, wie komplex der Versuch ist, in einem dynamischen bikulturell-bilingualen Sozialisationsprozeß beide Sprachen zu bewerten und als Erst- oder Zweitsprache einzustufen. Zusammenfassend können wir also folgende *These* aufstellen: *In einem dynamischen bikulturell-bilingualen Sozialisationsprozeß kann jede der beiden Sprachen -je nach individuellen, familialen und gesellschaftlichen Verhältnissen - a) in einer bestimmten Hinsicht Erstsprache und in einer anderen Hinsicht Zweitsprache sein und b) den Status der Erst- bzw. Zweitsprache beibehalten oder aber wechseln.*

Unter dem Attribut «*dynamisch*» verstehen wir, daß beide Sprachen und Kulturen lebendig sind, sich in einem Wechselwirkungsprozeß befinden und die Lebenslage des Individuums unmittelbar beeinflussen. In unserem Fall kann die Lebendigkeit beider Sprachen und Kulturen (Deutsch, Griechisch) als gegeben betrachtet werden. Die Lebensverhältnisse der in der Bundesrepublik lebenden griechischen Kinder sind in der Regel bikulturell-bilingual, während die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse multikulturell-multilingual sind.

Aus der obigen These ergeben sich eine Reihe didaktisch-methodischer Konsequenzen, auf die ich später eingehen werde. An dieser Stelle will ich unseren pädagogischen Standpunkt darstellen. Unser Ausgangspunkt war der *dynamische bikulturell-bilinguale Sozialisationsprozeß*. Wir haben demnach beide Sprachen als Sozialisations-sprachen und somit als gleichwertig betrachtet.

Der dynamisch bikulturell-bilinguale Sozialisationsprozeß ist bei vielen Kindern gegeben, bei anderen dagegen bleibt er eine Zielvorstellung. In diesem Sinne ist er Ist- und Sollzustand zugleich. Pädagogisch betrachtet reden wir also nicht von Erst- und Zweitsprache, sondern von den *Sozialisations-sprachen* des Kindes. Daß wir trotzdem den Terminus «*Griechisch als Zweitsprache*» gebrauchen, ist eher auf gesellschaftliche, ökonomische, politische und institutionelle Gründe zurückzuführen. Die griechische Sprache ist nicht - oder nicht immer - im deutschen Schulsystem eingebettet, sie ist nicht die offizielle Unterrichtssprache, sie spielt im Aufnahmesystem kaum eine Rolle, sie hilft dem Individuum kaum zum sozialen Aufstieg, sie ist schließlich bei vielen - wenn nicht bei den meisten - Kindern nicht die dominante Kommunikationssprache.

Wir haben also zunächst keine andere Wahl, als sie als die an zweiter Stelle stehende Sprache zu betrachten, die aber so gefördert und aufgewertet werden soll, daß sie gleichwertig neben der Sprache des Aufnahmelandes als eine von beiden Sozialisations-sprachen fungieren kann.

#### **4. Ziel des Griechischen als Erst- bzw. Zweitsprache**

Auf der Basis des *dynamischen bikulturell-bilingualen Sozialisationsprozesses* könnte man eine idealtypische Zielvorstellung für die Bildung der bikulturell-bilingual aufwachsenden Kinder formulieren. Diese würde darin bestehen, *den Kindern zu helfen, zu einer bikulturellen Identität zu gelangen und Kommunikationskompetenz in beiden Sprachen zu entwickeln.*

Das Leitziel unseres Unterrichtsmaterials wurde in diesem Sinne formuliert. Demnach sollte das Material den Kindern helfen, eine ihren Lebensverhältnissen angemessene Identität -d.h. eine biculturelle Identität - zu gewinnen sowie kommunikationskompetent in der griechischen Sprache zu werden.

Das heißt, durch Vermittlung von Sprach- und Kulturkenntnissen und Fertigkeiten sollten die Kinder in die Lage versetzt werden, sich aktiv und kritisch mit beiden Kulturen auseinander zu setzen, am Leben ihrer Minderheit zu partizipieren, sich für das Herkunftsland und damit auch für ihre eigene soziokulturelle Herkunft zu interessieren und schließlich mit den Angehörigen ihrer Herkunftskultur kommunizieren zu können.

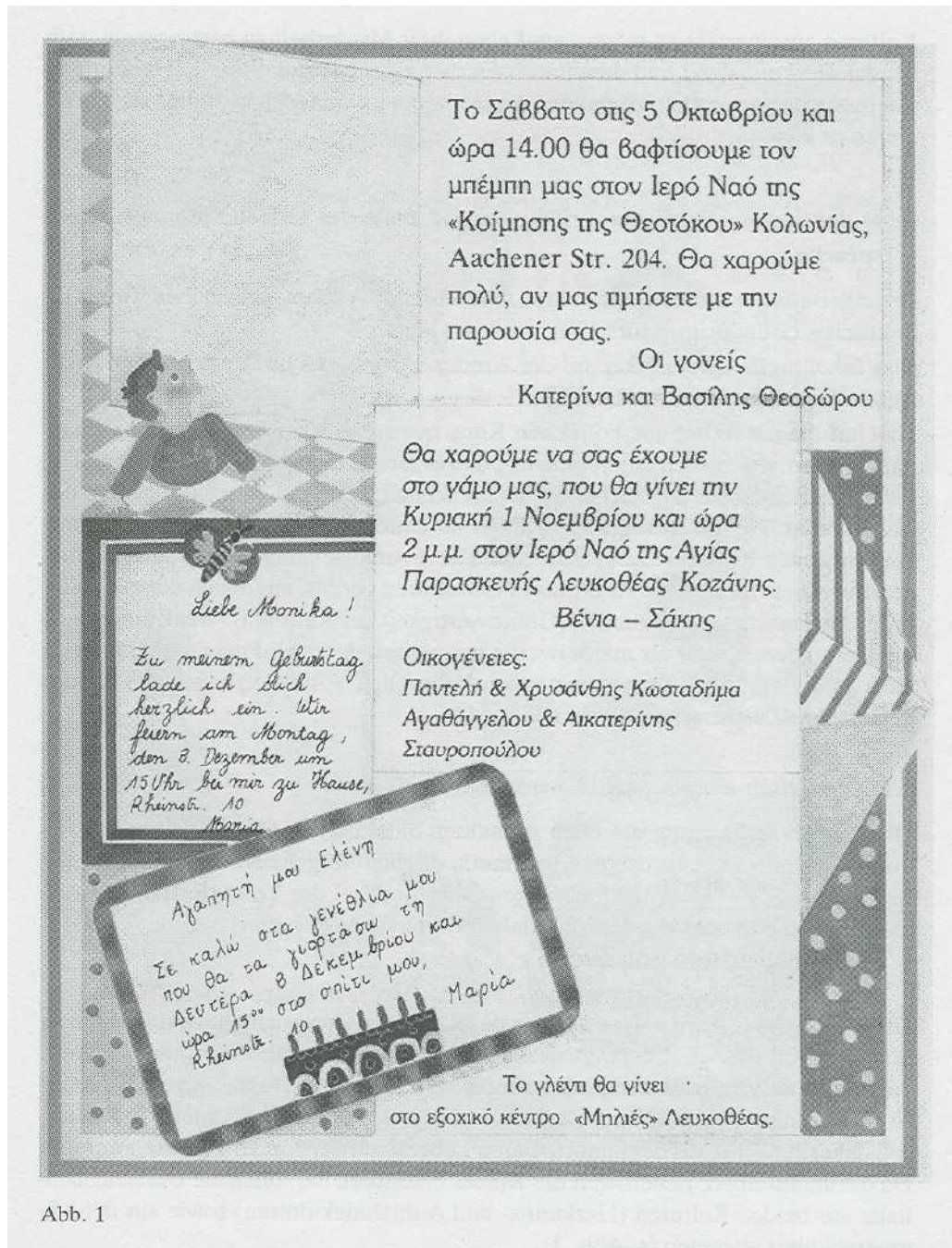


Abb. 1

## 5. Didaktisch-methodische Prinzipien und Ziele des Griechischen als Zweitsprache

Auf der Basis der bisher dargestellten theoretischen Auffassungen haben wir ein didaktisches Grundprinzip formuliert, welches lautet:

*Das bikulturelle Bildungskapital der Kinder akzeptieren und für den Unterricht nutzbar machen.*

Ehe auf die didaktisch-methodischen Konsequenzen dieses Grundprinzips eingegangen wird, möchte ich unterstreichen, daß es Grundzüge der bikulturellen und interkulturellen Erziehung verbindet. Die Akzeptanz und die Nutzbarmachung der bikulturellen Voraussetzungen der Kinder im Unterricht (Gleichwertigkeit der aus verschiedenen Kulturfkreisen kommenden Lernvoraussetzungen der Kinder, Differenzhypothese) setzen die Akzeptanz der Kulturen voraus, aus denen diese bikulturellen Voraussetzungen kommen (Gleichwertigkeit der Kulturen). Wenn man die eine oder andere Kultur als minderwertig betrachtet, dann wird man logischerweise auch die aus dieser Kultur stammenden kulturellen Voraussetzungen des Kindes entsprechend bewerten und behandeln.

### 5.1 Didaktisch-methodische Konsequenzen

Die Operationalisierung des oben genannten didaktischen Grundprinzips hat zur Formulierung von Teilprinzipien und methodischen Vorgehensweisen geführt, die wir bei der Materialentwicklung angewendet und bei der Lehrerfortbildung (gemeint sind die Lehrer, die das Material erprobt haben) diskutiert haben.

#### 5.1.1 Konsequenzen in bezug auf die Bildungsinhalte

Um die bikulturellen Voraussetzungen des Kindes im Unterricht nutzbar machen zu können, muß man diese erst aktivieren. Ihre Aktivierung dürfte aber umso intensiver sein, je näher die Unterrichtsinhalte an die Kenntnisse, Vorstellungen, Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes heranreichen. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll daher zunächst aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder getroffen werden. Da die unmittelbare Lebenswelt des Kindes bikulturell ist, sollen die Unterrichtsinhalte aus beiden Kulturen (Herkunfts- und Aufnahmekulturen) sowie aus der Migrantenkultur stammen (s. Abb. 1).

Auf der anderen Seite stellen wir fest, daß die gesamtgesellschaftliche Situation multikulturell-multilingual ist. Man soll daher auch die Multikulturalität thematisieren und fördern. Wie dies geschehen kann, ist aus dem Auszug aus dem Sprachbuch für den Kurs B (2. Klasse) zu ersehen (s. Abb. 2). In dieser Kommunikationssituation geht es um den Unterrichtsschluß vor den Osterferien. Dabei fragt ein Schüler den Mehmet, was er zu Ostern machen würde. Mehmet bläst seinen Kaugummi, während seine Sprechblase leer bleibt.

#### 5.1.2 Akzeptanz des Mischcodes der Kinder

Die Forderung nach Akzeptanz der bikulturell-bilingualen Voraussetzungen der Kinder hat die Akzeptanz ihres «gemischten» Sprachcodes zur Folge. Aus der Abb. 3 ist zu ersehen, daß wir im Sprachbuch für den Kurs B einen (originalen) Satz aufgenommen haben, der Produkt der «Mischsprache» der Kinder ist. Die Kinder werden aufgefordert,

- die griechischen Wörter durch deutsche zu ersetzen oder
- die deutschen durch griechische oder
- den ganzen Satz auf griechisch und auf deutsch zu sagen bzw. aufzuschreiben.



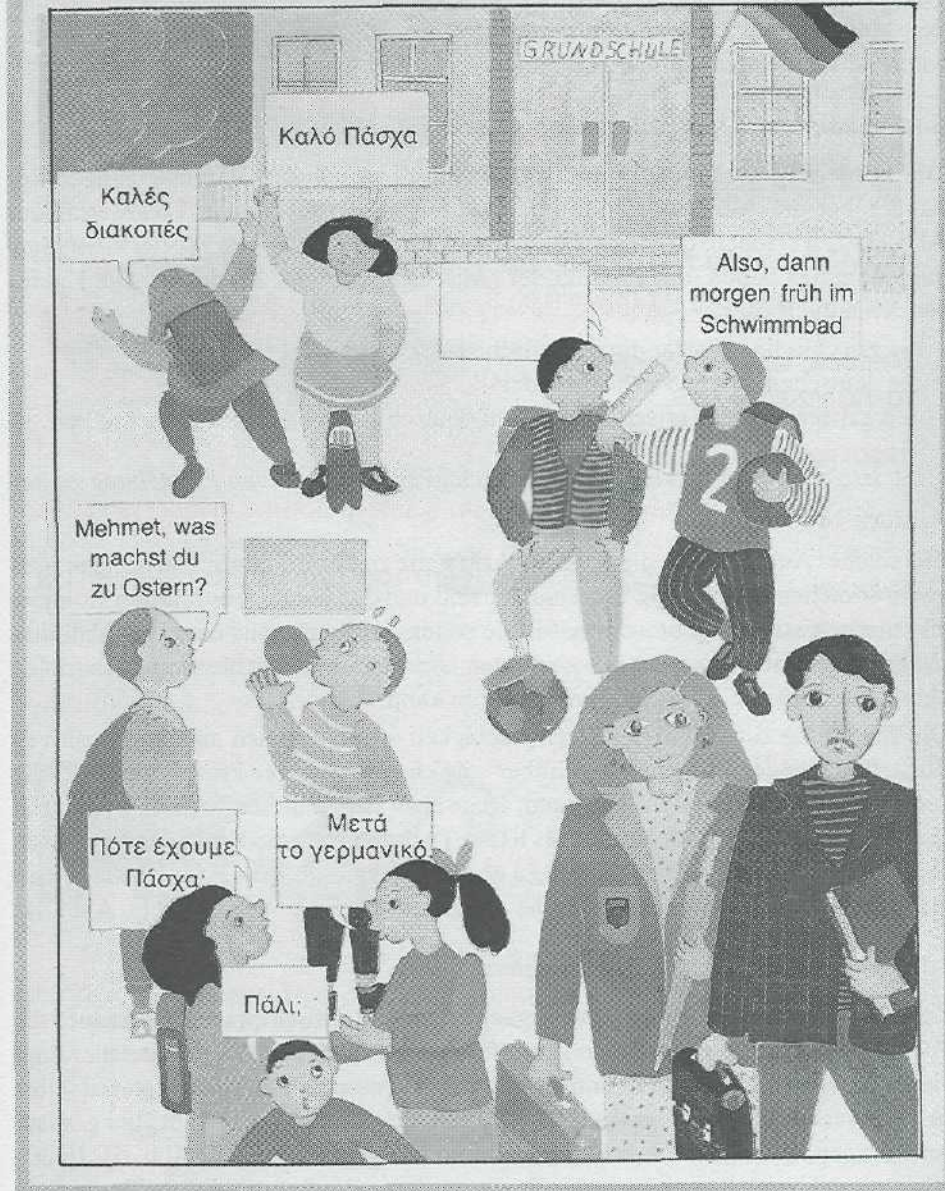


Abb. 2

### *5.1.3 Erziehung zur bewußten Zweisprachigkeit und positiven Einstellung zu beiden Sprachen*

Ziel solcher Aufgaben ist, die Kinder schrittweise zu der Erkenntnis zu bringen, daß beide Sprachen unabhängig voneinander sind und daß jede in bestimmten Kommunikationssituationen gebraucht wird. Sie sollen darüberhinaus einsehen, daß ihre «Migrantensprache» nur unter bestimmten Umständen und in bestimmten sozialen Umwelten (Familie, Kolonie) funktionieren kann.

Die Erziehung zur bewußten Zweisprachigkeit - und zugleich auch zur positiven Einstellung beiden Sprachen gegenüber - ist ein langwieriger Prozeß, der über die gesamte Schulpflichtzeit dauern kann. Deswegen taucht dieses Thema im Material aller Sprachkurse auf. Im Kurs D (4. Klasse) werden z.B. die Kinder aufgefordert, einen deutschen Witz auf griechisch zu übersetzen und im Kurs F (6. Klasse) einen satirischen Text zu analysieren, der die «Migrantensprache» verspottet (s. Abb. 4).

### *5.1.4 Vorbeugung von Interferenzfehlern*

Zur Überwindung der Sprachschwierigkeiten und der «Mischsprache» kann auch die Vorbeugung und die Therapie von Interferenzfehlern dienen. Wir haben allerdings dieses Problem mehr durch Lehrerfortbildung und weniger durch das Material selbst zu lösen versucht. Ein Beispiel aus dem Sprachbuch für den Kurs B gibt aber gewisse Anregungen, wie man dem Interferenzproblem begegnen kann (s. Abb. 5). In diesem Beispiel handelt es sich um die Großschreibung der Substantive im Deutschen, die im Griechischen nicht gilt. Durch solche Beispiele kann man die Kinder so sensibilisieren, daß sie nicht bedenkenlos die Regeln der einen Sprache auf die andere übertragen.

### *5.1.5 Einsatz der einen Sprache für das Erlernen der anderen*

Der Einsatz und die Nutzbarmachung der einen Sprache für das Erlernen der anderen (in unserem Fall der deutschen für das Erlernen der griechischen) ist nach unserem Theorieverständnis sehr sinnvoll. Auch in diesem Fall haben wir mehr auf den Lehrer und weniger auf das Unterrichtsmaterial gesetzt. Im Material selbst haben wir lediglich auf das deutsche Vokabular der Kinder zurückgegriffen. Die Sprachbücher für die Kurse E und F (5. und 6. Klasse) z. B. beinhalten ein griechisch-deutsches Lexikon.

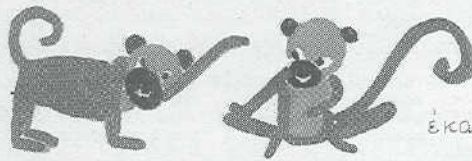
9. Κλείσε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν το γκ, μπ, ντ:

- Το λιοντάρι και ο ελέφαντας ζουν στη ζούγκλα.
- Ο γάιδαρος γκαρίζει και το βόδι μουγκανίζει.
- Ο πίθηκος έφαγε μια μπανάνα κι έκανε τούμπες.
- Η καμήλα έχει καμπούρα και άσχημα δόντια.

10. Να αντιγράψεις τις λέξεις που βρήκες:

| ντ    | γκ    | μπ    |
|-------|-------|-------|
| ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... |
| ..... | ..... | ..... |

Ο Μάνος μπερδεύτηκε κι έγραψε κάτω απ' τη ζωγραφιά του και γερμανικές λέξεις:



Απὸ Μοσκόβη πήγαμε  
στο Ζοο. Εκεί είδαμε  
δύο μικρούς Αββαί που μας  
έκαναν πολύ Σραβ.

11. Να ξαναγράψεις όλο το κείμενο στα ελληνικά, και αν  
μπορείς γράψε και λίγα δικά σου λόγια.

.....

.....

.....

Abb. 3



### ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

ΚΑΡΑΓΚ: Κολητήρι, πήγαινε, παιδί μου στο "γιάρι" πάρε την «μπακέτα» και βάλ' την στο «κάρο», στο «μπούτι»... «Γκόου» γιατί θέλω να τελειώσω τα «φένσια».

ΚΟΛΛΗΤ: Χε, χε, χε, χε.

ΚΑΡΑΓΚ: Ρε, τι γελάς σαν χάχας;  
Ρε ου, άσε τα γέλια! Μη μου τρώς το «ταίμ» βρε παιδί μου και θέλω να πάω στη «μαρκέτα». Δεν άκουσες τι σου είπα;

ΚΟΛΛΗΤ: Άκουσα, αλλά γιατί μπαμπάκο, δε μου τα λες Ελληνικά αυτά που θέλεις να κάνω για να καταλάβω, γιατί έτσι με μπερδεύεις;

ΚΑΡΑΓΚ: Βρε άντε πήγαινε, που θα με μάθεις πώς να σου «σπικάρω».

ΚΟΛΛΗΤ: Ναι θα σε μαθω, γιατί εμένα στο σχολείο με μαθαίνουν πως το αυτοκίνητο το λένε «καρ» όχι κάρο, βοιδάμαξα. Το μέρος του αυτοκινήτου που βαζόμε τα ψώνια το λένε «μπουτ» όχι «μπούτι», το μπούτι της Olivia Newton John και το φραχτή «φενς» όχι φέσια κολοκοτρωνείκα.

ΚΑΡΑΓΚ: Τι είπες ρε, μάθημα θα μου κάνεις;

ΚΟΛΛΗΤ: Ναι γιατί έτσι που μου μιλάς, στο τέλος ούτε ελληνικά θα μιλω ούτε αγγλικά, κατάλαβες;

ΚΑΡΑΓΚ: Ρε για κοίτα, ακόμα δε βγήκαν απ' τ' αυγό και θα μας μάθουνε πώς θα μιλάμε. Άντε φύγε ρε, θα πάω μόνος μου, αχάριστο πλάσμα.

ΚΟΛΛΗΤ: Να πας, εγώιστη. Εγώιστάρηδες μεγάλοι, που νομίζετε πως τα ξέρετε όλα. Άκουστε μας και μας καμιά φορά. Σχολείο πάμε, όχι στο καφενείο να παίξουμε μανίλα! Εγώιστάρηδες, πολυξεροί.

ΚΑΡΑΓΚ: Ρε, άντε πήγαινε από κει.

Δημήτρης Κατσούλης

|        |   |             |        |   |         |         |   |                     |
|--------|---|-------------|--------|---|---------|---------|---|---------------------|
| γιάρι  | - | αιλή        | γκόου  | - | πήγαινε | μαρκέτα | - | σουπερ μάρκετ       |
| κάρο   | - | αυτοκίνητο  | φένσια | - | φράχτες | σπικάρω | - | μιλώ                |
| μπούτι | - | πορτοπαγκάζ | ταίμ   | - | χρόνος  | μανίλα  | - | είδος χαρτοπαιχνιού |

- Να βρείτε τις αγγλόγλωσσες λέξεις ή φράσεις που υπάρχουν στο κείμενο.
- Παιξτε το διάλογο στην τάξη σας και αντικαστήστε τις λέξεις που είναι στην αγγλική με τις αντίστοιχες λέξεις της ελληνικής γλώσσας.
- Ποιες γερμανικές λέξεις ή φράσεις χρησιμοποιείτε συνήθως εσείς, όταν μιλάτε στα ελληνικά;

Διγλώσσια

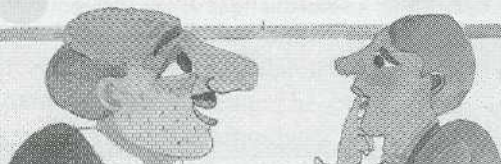


Abb. 4

### 5.1.6 «Kontrastive»r Kulturvergleich

Ein dynamischer bikulturell-bilingualer Sozialisationsprozeß ist sicherlich nicht konfliktfrei, vor allem, wenn es sich um die Sozialisation von Kindern aus den unteren sozialen Schichten handelt. Daß der Unterricht auftretende Sprach- und Kulturkonflikte zu verarbeiten hat, steht außer Zweifel.

Bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für bikulturell-bilingual aufwachsende Kinder, wobei unvermeidlich Sprachen und Kulturen verglichen und bewertet werden, stellt sich die Frage, ob man konsens- oder konfliktorientiert verfährt. Wir haben uns aus pädagogischen und entwicklungspsychologischen Gründen zunächst für den konsensorientierten Ansatz entschieden.

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

Mit anderen Worten, wir haben uns entschieden, bei der Materialentwicklung für die ersten Schulklassen die verbindenden Aspekte beider Kulturen in den Vordergrund zu stellen und im Material für die folgenden Klassen auch die trennenden Aspekte sowie eventuelle Kulturkonflikte zu thematisieren.

### 5.2 Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs

Ehe ich meine didaktisch-methodischen Ausführungen abschließe, möchte ich auf die Notwendigkeit der Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs hinweisen. Nach unseren Erfahrungen und Erkenntnissen müssen Unterrichtsmaterialien, die die Herkunftssprache bei Migrantenkindern zum Ziel haben, dem mündlichen Sprachgebrauch Priorität geben. Dieses gilt vor allem für den Anfangsunterricht, denn das Kind muß erst verstehen, was es zu lesen und zu schreiben hat. Die Schüler sollen so früh wie möglich das Gefühl bekommen, daß sie in der Zielsprache kommunizieren können. Andernfalls besteht die Gefahr, daß sie Sprachhemmungen entwickeln, die dann in höheren Schulklassen kaum zu überwinden sind. Methodisch haben wir versucht, dieses Problem zu lösen durch

- Verbindung von Bild und Text,
- Bildergeschichten,
- angefangene aber nicht vollendete Dialoge,
- leere Denk- und Sprechblasen u. a. (s. z.B. Abb. 2).

2. Να ενώσεις τα φρούτα με τα ελληνικά και τα γερμανικά ονόματά τους.
3. Σύγκρινε το πρώτο γράμμα του ελληνικού και του γερμανικού ονόματος για κάθε φρούτο.

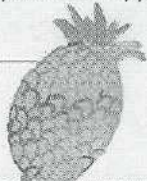

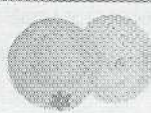
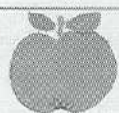

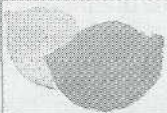

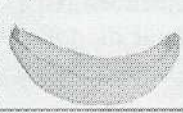
|           |     |   |     |            |
|-----------|-----|---|-----|------------|
| πορτοκάλι | • • |    | • • | Ananas     |
| μήλο      | • • |    | • • | Orange     |
| ανανάς    | • • |    | • • | Apfel      |
| αχλάδι    | • • |    | • • | Birne      |
| δαμάσκηνο | • • |   | • • | Zitrone    |
| μπανάνα   | • • |  | • • | Weintraube |
| λεμόνι    | • • |  | • • | Banane     |
| σταφύλι   | • • |  | • • | Pflaume    |

Abb. 5

## 6. Kritischer Rückblick

Die oben gezeigten Beispiele lassen eindeutig erkennen, daß wir uns auf Grundgedanken der bikulturell-bilingualen und der interkulturellen Erziehung gestützt und von der bilingualen Unterrichtsmethode haben beeinflussen lassen.

Die gezeigten Beispiele dürfen allerdings nicht zu dem Mißverständnis führen, daß unser Material bilingual sei. Das Material ist monolingual. Es beinhaltet aber eine Reihe von Beispielen, die als roter Faden das Material aller Kurse (Klassen) verbinden und den Kindern zur Erreichung der obengenannten Unterrichtsziele verhelfen sollen.

Die interkulturelle Orientierung des Materials war und ist jedoch nicht problemlos. Außer von manchen Lehrern wurde das Material auch von Personen, die in offiziellen griechischen Bildungsinstitutionen (wie z. B. im griechischen Pädagogischen Institut) arbeiten, kritisiert. Die Hauptsorge dieser Kritiker war, daß das Material die ethnische Identität der Kinder sowie den Sprachlernprozeß im Griechischen nicht gezielt und genügend fördere. Diese Kritik war zu erwarten, weil die politische Funktion und die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts in der Regel in Konflikt zueinander stehen (s. *Damanakis*, 1983, S. 22ff.). Das Interessante in unserem Fall war aber, daß die ethnozentrisch orientierten Kritiker von den Entwicklungen sowohl in Europa (Renaissance des Nationalismus z. B. im ehemaligen Jugoslawien) als auch in Deutschland selbst (Rechtsextremismus, Ausländerhaß u.a.) gestärkt wurden.

Ein anderer Kritikpunkt, der allerdings bis heute nur indirekt - und nach meinem Empfinden schwach - zum Ausdruck gebracht worden ist, ist die Konsensorientierung des Materials. Ich möchte diesen Punkt auf zwei Ebenen kurz diskutieren:

- a) auf der Ebene des Materials selbst und
- b) auf theoretischer Ebene.

Wie bereits erwähnt, ist insbesondere das Material für die Grundschulklassen konsensorientiert, wobei allerdings Konflikte teils direkt, teils indirekt angesprochen werden, da das Material die reale Lebenswelt der Kinder thematisiert. Generell ist jedoch das Material eher konsens- als konfliktorientiert.

Diese Orientierung ist auf eine normative Zielvorstellung zurückzuführen, wonach die *friedliche multikulturelle Gesellschaft*, auf der einen Seite, und die *bikulturelle Persönlichkeit*, auf der anderen, als Idealbilder fungieren.

Hinsichtlich dieser normativen Zielvorstellung möchte ich folgendes anmerken. Wer erziehen will, der soll normativ handeln, denn schon die Entscheidung erziehen zu wollen, ist eine normative Entscheidung.

Eine normative Entscheidung muß allerdings nicht für eine Konsensorientierung - *Hohmann* (1989, S. 15) würde sie begegnungspädagogisch nennen - ausfallen. Sie kann durchaus für eine Konfliktorientierung - z. B. im Sinne einer antirassistischen Erziehung, wie sie vor allem in England üblich ist - ausfallen.

Hierzu möchte ich wiederum folgendes anmerken. Eine Konsensorientierung - in dem Sinne, daß man sich an einem friedlichem Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft orientiert - und eine Konfliktorientierung - in dem Sinne, daß man die Barrieren und Hindernisse aufdeckt, die einem friedlichen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft im Wege stehen - schließen einander nicht aus. Man kann sich auf der einen Seite die friedliche multikulturelle Gesellschaft und die interkulturell orientierte Persönlichkeit zum Ziel setzen und auf der anderen Seite versuchen, die Barrieren, die Hindernisse sowie die ökonomischen und politischen Interessen und Mächte, die diesem Ziel im Wege stehen, aufzudecken und zu beseitigen. In diesem Sinne lassen sich also der konsens- und der konfliktorientierte Ansatz verbinden.

Sowohl in meinen bisherigen Ausführungen als auch bei der Materialentwicklung wurde immer vorausgesetzt, daß die friedliche multikulturelle Gesellschaft als Ziel, von allen Seiten akzeptiert werde. Wie verhält es sich aber, wenn die multikulturelle Gesellschaft (sei es von der Mehrheit der Aufnahmegesellschaft oder von politischen und ökonomischen Kreisen) nicht gewollt, sondern die monokulturell-mono-linguale Gesellschaft als das Idealbild betrachtet wird?

Es versteht sich, daß in einem solchen Fall ein interkulturell- und konsensorientiertes Unterrichtsmaterial fehl am Platz ist. Hierbei würde aber auch das Ziel der Interkulturellen Erziehung nicht darin bestehen, nach Formen des friedlichen Zusammenlebens in der multikulturellen Gesellschaft zu suchen und dahin zu erziehen, sondern aufzuzeigen, daß der Versuch, eine gegebene multikulturelle Gesellschaft in eine monokulturelle umzuwandeln, zwangsläufig zu Gewaltanwendung führen würde.

Mit anderen Worten, wenn in einer bereits existierenden multikulturell-multilingualen Gesellschaft die Monokulturalität und Monolingualität als offizielle politische und pädagogische Ziele erklärt werden, dann soll die interkulturelle Erziehungstheorie bzw. die interkulturelle Pädagogik - wenn sie kritisch sein will - alle Gesellschaftsmitglieder aufklären und sie zu der Einsicht führen, daß der Umsturz der gegebenen multikulturell-multilingualen Gesellschaft und ihre Umwandlung zu einer monokulturell-monolingualen mit Gewaltanwendung (welcher Form auch immer) einhergehen.



## Literatur

Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1990.

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

Damanakis, Michael: Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. Deutsch lernen (1984), H. 4, S. 15-47.

Damanakis, Michael: Erforschung der Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts für die griechischen Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Soziokulturelle und Lernvoraussetzungen der Schüler und ihre Einstellung zum Muttersprachlichen Unterricht. In: Wissenschaftliches Jahrbuch des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Ioannina, Nr. 1 Ioannina 1988, S. 11-272.

Gotowos, Athansios: Die Entwicklung der griechischen Sprache bei den Migranten der zweiten Generation. Gegebene Formen der gesprochenen und geschriebenen Sprache als Voraussetzungen für den Unterricht der Muttersprache. In: Wissenschaftliches Jahrbuch des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Ioannina, Nr. 1, Ioannina 1988, S. 273-480.

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

Hohmann, Manfred; Reich, Hans H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Waxmann Wissenschaft. Münster, New York 1989.