



Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben

Eine Tagungsdokumentation

Projektheft 2 / 1999

2. Auflage als PDF-Datei

* Wahrscheinlich versteht das wieder keiner.

Impressum

Diese Broschüre beinhaltet die Dokumentation einer Fachtagung "Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben", die das DJI-Projekt "Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen" am 10.12.1998 in Frankfurt-Höchst veranstaltet hat. Das Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ).

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut DJI
Projekt "Multikulturelles Kinderleben"
Nockherstr. 2
81541 München
Tel.: 089 / 62306-0, Fax: -162

Projektgruppe:
(verantwortlich für den Inhalt) Ulrike Berg
Karin Jampert
Anne Zehnbauer

Redaktionelle Bearbeitung: Karin Jampert

Sachbearbeitung: Nelly de Leiris

Titelgrafik: Christof Gießler, München

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Muttersprache und muttersprachlicher Unterricht – Erfahrungen türkischer Lehrer in Bayern	
<i>Dr. Horst Unbehaun</i>	6
Diskussion	21
Bilingualer Unterricht in der Grundschule – Das Kreuzberger Modell koordinierter deutsch-türkischer Alphabetisierung und Erziehung	
<i>Petra Wagner</i>	25
Diskussion	35
Schlüsselsituation Sprache – Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung und ihr Beitrag zum Verständnis des Sprachentwicklungsprozesses bei mehrsprachigen Kindern	
<i>Karin Jampert</i>	37
Diskussion	50
Kindertagesstätten als interkulturelle Lernorte – Überlegungen zu einem Projekt	
<i>Petra Wagner</i>	54
Diskussion	67
TeilnehmerInnenliste	70

Einleitung

Das Projekt "Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen" orientiert sich konzeptionell und methodisch am Ansatz der Kindheitsforschung. Ziel ist, sich auf Basis eines neuen Verständnisses von Kindheit, den Besonderheiten des kindlichen Welterlebens anzunähern. Kinder werden als Experten ihrer Situation ernst genommen. Im genannten Forschungsprojekt wird erstmalig versucht, mit Hilfe einer standardisierten Befragung von 1.200 Kindern, der Lebenswelt von Kindern ohne deutschen Paß auf die Spuren zu kommen.

Mit der hier dokumentierten Fachtagung des Projekts zum Aspekt der Mehrsprachigkeit wurde versucht, parallel zur Kinderbefragung, sich auf eine andere Art und Weise der Welt der Kinder anzunähern. In diesem Fall ging der Weg über Erfahrungen und Sichtweisen von erwachsenen ExpertInnen, die sich seit langem mit der Situation von Migrantenfamilien und insbesondere mit der Situation der Kinder in den Institutionen des Bildungsbereichs beschäftigen. Mit dem Expertenworkshop wurde versucht, eine Bestandsaufnahme zu machen: An welchem Punkt stehen Forschung und Praxis gegenüber in punkto Mehrsprachigkeit?

Der Aspekt der Sprache begleitet die Migrationsforschungen schon von Anfang an und dominiert lange Zeit insbesondere den Bereich der interkulturellen Erziehung. Die Konzentration der Ausländerpädagogik auf den Gegenstand "Sprache" verdankt sich sicher auch dem Gesichtspunkt, daß man es dabei mit einem handhabbaren und quasi neutralen Objekt zu tun hat. An der Sprache zeigt sich – ganz objektiv – eine Besonderheit der Kinder (und auch ihrer Familien). Mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit kann eine kulturelle Besonderheit der Kinder – ideologisch unbedenklich – benannt werden. Man kann diese Andersartigkeit, ganz im Interesse der Kinder, als Problem (für sie) konstatieren, das es zu bewältigen gilt. Dem traditionellen Ansatz, der die Anders- oder Mehrsprachigkeit als Abweichung von der Norm "Deutsch" sieht und darauf abzielt, den Kindern mittels Übergangshilfen eine Einpassung in die vorhandene Bildungsordnung zu ermöglichen, wird bereits seit einiger Zeit eine alternative Sichtweise entgegengerhalten. Darin erscheinen nicht die anders- und mehrsprachigen Kinder als defizitär und problematisch, sondern die Strukturen und Normen

der Bildungsinstitutionen werden auf den Prüfstand gestellt und kritisch begutachtet. Hier gilt der umgekehrte Maßstab: die Institutionen sollen sich an die Zielgruppe und deren Potentiale und Möglichkeiten anpassen und nicht umgekehrt. Aktuell wird von bildungspolitischer Seite wieder das Defizitargument betont und gefordert, daß die ausländischen Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache verstärkt unterstützt und gefördert werden müssen. Dieser einseitigen Orientierung entgegen stehen langjährige Erfahrungen mit alternativen Projekten, in denen die mehrsprachigen Kinder gezielt in beiden Sprachen gefördert werden und ihre Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz anerkannt wird.

Was wissen wir von der Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Kinder selbst? In welchen Situationen ist sie, im positiven oder negativen Sinne, für die Kinder relevant und wichtig? Inwiefern passen die Überlegungen und praktischen Maßnahmen der Bildungspolitik auf die sprachliche Lebenssituation der Kinder? Was bewirken die sprachlichen Anforderungen von PädagogInnen und von den Eltern im Hinblick auf Einstellungen und Haltungen von den Kindern? Was hätten die Kinder selbst gerne an sprachlichen Angeboten und Möglichkeiten in den verschiedenen Institutionen und Kontexten? Wie stimmig sind die Zuschreibungen der Erwachsenen von einer angeblichen "Zerrissenheit" oder umgekehrt, einer "mehrsprachigen Souveränität"? Auf diese Fragen gibt es bisher noch kaum Antworten. Mit dem Expertenworkshop wurde versucht, die bisherigen Erfahrungen im Bildungssystem mit diesen kindorientierten Fragestellungen und Gesichtspunkten zu konfrontieren. Es ist das Bemühen um Annäherung an eine weitgehend unbekannte Welt.

Die Dokumentation spiegelt den Ablauf des Workshops wieder. Die Referate des Vormittags bezogen sich auf die Institution Schule, am Nachmittag war der institutionelle Bezug die Kindertagesstätte. Im ersten Vortrag von Horst UNBEHAUN wurde über das Thema muttersprachlicher Ergänzungsunterricht aus einer bislang unbekanntenen Position berichtet. UNBEHAUN stellte die Ergebnisse einer Befragung türkischer Lehrer in Bayern vor. Darin wurde deutlich, welche Folgen und Auswirkungen die bildungspolitische Organisation dieses Unterrichts auf die Wertschätzung und Haltung von betroffenen Kindern und Eltern gegenüber "ihrer" Sprache haben. Der zweite Vortrag am Vormittag von Petra WAGNER stellte das Berliner Modell der zweisprachigen Alphabetisierung vor. Dieses Modell, das mittels einer

völlig neuen Methode auf die Kinder in ihrer besonderen sprachlichen Situation eingeht, wird aufgrund von bildungspolitischen Maßstäben, die in der Forschung als fraglich gelten, klein gehalten. Hier zeigt sich, daß die ersten Versuche in Wissenschaft und Praxis, auf die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder einzugehen und diese in der Unterrichtskonzeption aufzugreifen, auf politische Ignoranz stoßen. Am Nachmittag versuchte Karin JAMPERT in ihrem Referat zum Thema "Schlüsselsituation Sprache", vorliegende Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung für die Befassung mit Mehrsprachigkeit fruchtbar zu machen. Über die Veränderung des Stellenwerts und der Funktionen von Sprache im Verlauf der kindlichen Entwicklung im vorschulischen Alter zog sie Schlußfolgerungen auf die Bedeutung und Wirkungen eines mehrsprachigen Aufwachsens. Abschließend stellte Petra WAGNER auf der Basis einer kritischen Sichtung der traditionellen Ansätze in der interkulturellen Erziehung innovative Prinzipien eines interkulturellen Lernens in der Kindertagesstätte vor.

Die Veranstaltung wurde von der Projektgruppe bewußt als Workshop organisiert, da es darum ging, bisherige Konzepte und Ansätze einer kritischen Sichtung zu unterziehen. In dieser Dokumentation werden deshalb nicht nur die Vorträge veröffentlicht, sondern gleichfalls zentrale Elemente aus den Diskussionen in der TeilnehmerInnenrunde. Die Gäste des Workshops kamen sowohl aus dem Bereich der Wissenschaft als auch der Praxis, was sicher zu dem angeregten und spannenden Austausch beigetragen hat. Zur weiteren Information finden sich im Anhang Berichte über einige Projekte und Aktivitäten der TeilnehmerInnen.

München, September 1999

Die Projektgruppe

Muttersprache und muttersprachlicher Unterricht – Erfahrungen türkischer Lehrer in Bayern

Dr. Horst Unbehaun

Die Integration von Schülern ausländischer Herkunft im Rahmen verschiedener Unterrichtsmodelle, die seit langem in den einzelnen Bundesländern praktiziert werden, ist ein kontrovers diskutiertes Thema. Die oft konstatierte Benachteiligung dieser Schülergruppe wird in Zusammenhang mit dem mangelhaften Erlernen der deutschen Sprache gesehen. Muttersprachlicher Unterricht und Ansätze einer interkulturellen Erziehung stehen daher seit Jahren im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskurse.

In diesem Beitrag soll ein Überblick über die Praxis des sogenannten Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU) an bayerischen Grund- und Hauptschulen gegeben werden. Aus der Sicht türkischer Pädagogen werden spezifische Probleme türkischer Schüler und die für die Pädagogen daraus resultierende Unterrichtssituation aufgezeigt. Die Überlegungen resultieren aus einem Forschungsprojekt, das im Schuljahr 1996/97 in Bayern durchgeführt wurde. In diesem Projekt wurde zunächst an alle erfaßten 234 türkischen Lehrer ein Fragebogen verschickt, um Informationen zu ihrer Situation im bayerischen Schulsystem zu erhalten. Im Anschluß an die quantitative Umfrage wurden 19 Lehrer in ausführlichen qualitativen Interviews intensiv zu ihren eigenen Problemen im Unterricht und im kollegialen Umfeld sowie über ihre Erfahrungen zur Situation türkischer Schüler und zu Einstellungen der Eltern befragt.¹

Das "bayerische Modell" zweisprachiger Klassen bei türkischen Schülern

Das "bayerische Modell" zur Förderung ausländischer Schüler zeichnete sich – neben anderen Fördermaßnahmen wie Übergangsklassen und In-

¹ Das Forschungsprojekt "Türkische Lehrer in Bayern" wurde am Lehrstuhl für Türkische Sprache, Gesellschaft und Kultur der Universität Bamberg unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Klaus Kreiser durchgeführt. Mitarbeiter: Harald Schüler und Horst Unbehaun. Das Projekt wurde durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst finanziell unterstützt. Sofern nicht andere Quellen angegeben sind, wurden die Zitate dem Projektbericht "Türkische Lehrer in Bayern" entnommen (UNBEHAUN/SCHÜLER 1998).

tensivkursen, die die spezielle Bildungssituation von Schülern ausländischer Herkunft berücksichtigten – vor allem dadurch aus, daß man sehr lange auf sogenannte zweisprachige Klassen setzte. Der Name "zweisprachige Klassen" ist insofern irreführend, als in diesen Klassen nicht Fächer "in zwei Sprachen", sondern bestimmte Fächer in der Grundstufe zunächst ausschließlich auf Türkisch unterrichtet wurden und erst Zug um Zug in der Hauptschule das Deutsche als Unterrichtssprache dominierte. Türkisch wurde gleichwohl auch in der Hauptschule mit verminderter Stundenzahl weiter unterrichtet.

Ein wesentlicher Gedanke bei der Einführung dieses Klassentypus bestand in den 70er Jahren darin, heranwachsenden Kindern und ihren Eltern sowohl die Option der Rückkehr offenzuhalten als auch eine dauerhafte Eingliederung zu ermöglichen. Veränderungen, die sich bei den Eltern bezüglich ihrer Haltung zur Rückkehr ins Heimatland zeigten, wirkten sich auch auf ihre Einstellung zum muttersprachlichen Unterricht für ihre Kinder aus. Viele Migrantenfamilien der ersten Generation kamen zu der Einsicht, in Deutschland eine zweite Heimat auf Dauer gefunden zu haben und allenfalls im Rentenalter in die Türkei zurückkehren zu wollen. In der Praxis pendeln viele dieser Familien saisonal zwischen beiden Ländern. Die 2. und 3. Generation ist mit dieser ambivalenten Haltung ihrer Eltern bzw. Großeltern in Deutschland herangewachsen und stand der Frage der "Rückkehr" von vornherein distanzierter gegenüber. Immer weniger Eltern erachten daher heute fundierte Kenntnisse der türkischen Sprache für die Schul- und Berufsperspektiven ihrer Kinder in Deutschland für wichtig. Einige sehen im Erlernen des Türkischen sogar ein "Karrierehindernis", weil es ihre Kinder angeblich beim Deutschlernen behindere.

Wenn zweisprachige Klassen heute sowohl von Seiten der bayerischen Schulpolitiker als auch von Seiten türkischer Eltern eher als "Auslaufmodell" gehandelt werden, so tragen sie damit einerseits diesen veränderten Ausgangsbedingungen Rechnung. Andererseits scheint auch die Tatsache, daß ein großer Teil der türkischen Schüler aus zweisprachigen Klassen meist nicht einmal mit einem Qualifizierenden Hauptschulabschluß ins Berufsleben entlassen werden konnte, von Bildungspolitikern und Eltern immer klarer zur Kenntnis genommen worden zu sein. Auf beiden Seiten sieht man heute zur Einschulung in Regelklassen langfristig keine Alternative mehr. In der Schulpraxis wird der allmähliche Übergang zu

einer flächendeckenden Einschulung ausländischer Schüler in deutsche Regelklassen dadurch unterstützt, daß man nicht mehr um jeden Preis versucht, zweisprachige Klassen zu bilden, sondern die erforderlichen Mindestklassenstärken immer häufiger als Argument gegen die Bildung von zweisprachigen Klassen ins Feld führt.

Die wichtigsten an diesem Modell geäußerten Kritikpunkte lassen sich wie folgt zusammenfassen: Angesichts von Schülern türkischer Herkunft, die mit ungenügenden Deutschkenntnissen eingeschult wurden, hat man auf ein segregierendes Beschulungsmodell gesetzt, in dem das Erlernen der deutschen Sprache mit Beginn der Hauptschule erst relativ spät in den Vordergrund rückte. Einerseits wird die Muttersprache dort konsequenter erlernt als in deutschen Regelklassen mit zusätzlichem muttersprachlichem Unterricht, andererseits bezweifeln viele Pädagogen, daß die Förderung sowohl der Muttersprache als auch der deutschen Sprache in diesem Klassentyp angemessen erfolgen kann. Zwar schaffen spezielle Übertrittsmodalitäten Brücken, doch ist bei diesem Klassentyp von einem erschwerten Übertritt ins Gymnasium oder in die Realschule auszugehen.

Die Zahl zweisprachiger türkischer Klassen hat in den letzten Jahren konstant abgenommen. Damit sank auch die Zahl der in Bayern beschäftigten türkischen Lehrer. Im Schuljahr 1996/97 entfielen nach einer Schätzung auf Grundlage der Umfrageergebnisse nur noch ca. 42% der Stunden, die von türkischen Lehrern in Bayern unterrichtet wurden, auf den Unterricht in zweisprachigen Klassen. Die restlichen Stunden verteilen sich auf die Fächer "muttersprachlicher Ergänzungsunterricht" und "Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens". Während die Zahl der Schüler mit türkischer Herkunft zwischen den Schuljahren 89/90 und 96/97 annähernd konstant blieb (sie schwankte zwischen 34.800 und 32.200), ging die Zahl der beschäftigten türkischen Pädagogen deutlich zurück: waren im Schuljahr 89/90 noch 458 Lehrer beschäftigt, so im Schuljahr 1992/93 noch 378, in den Jahren 1996/97 waren es schließlich nur noch zwischen 285 und 290 (davon konnten aus technischen Gründen nur 234 in der oben genannten Umfrage erfaßt werden).

Türkische Lehrer in Bayern – Auswahl, Qualifikation und Vorbereitung

In Bayern werden türkische Lehrer in zwei verschiedenen Anstellungsverhältnissen beschäftigt. Es gibt die festangestellten Lehrer und die im sogenannten "Rotationsverfahren" tätigen Lehrer, die vom türkischen Erziehungsministerium entsandt werden. Bereits seit Mitte, verstärkt aber Ende der 70er Jahre wurden türkische Pädagogen durch bayerische Schulbehörden für den Unterricht in zweisprachigen Klassen bzw. für Förderunterricht angestellt. Die Lehrer wurden zunächst im Rahmen von Kettenverträgen beschäftigt, die in vielen Fällen in Dauerarbeitsverhältnisse umgewandelt wurden. Im Schuljahr 1995/96 standen 74 türkische Pädagogen an bayerischen Schulen in solchen Festanstellungsverhältnissen. (Den Fragebogen beantworteten 52 festangestellte Pädagogen und 139 mit Zeitverträgen, somit 191 von 234 erfaßten Lehrern). Das Gros stellen Lehrer, die für fünf Jahre vom bayerischen Staat angestellt werden (die Dauer dieses Anstellungsverhältnisses hat sich in der Vergangenheit des öfteren geändert). Grundsätzlich ist festzustellen, daß das Staatsministerium als Dienstherr der türkischen Lehrer zu keiner Zeit eine echte Mitsprache oder Kontrollfunktion bei der Auswahl der Lehrer durch die türkischen Behörden hatte. Dies gilt auch für andere Bundesländer bzw. für europäische Nachbarländer, die türkische Lehrer anforderten. Allerdings hat Bayern schon immer eine gewisse Sonderstellung in den bilateralen Beziehungen zu Türkei. Bayern ist zudem eines derjenigen Bundesländer, die ihre Kulturhoheit dazu nutzen, türkische Lehrer der vollen Kontrolle ihrer Schulaufsicht zu unterstellen (neben Bayern sind dies Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz). Dies bedeutet zum einen, daß türkische Lehrer in Einzelfällen zurückgeschickt werden können, sofern sie die Anforderungen nicht erfüllen. Zum anderen aber auch, daß der türkische Staat von jeglicher finanzieller Bürde befreit ist, die über das weiterlaufende Gehalt der Lehrer hinausgeht.

Bayern bietet hinsichtlich der Bezahlung und sozialen Absicherung der Lehrer im Vergleich mit anderen Anstellungsverhältnissen (insbesondere wenn sie vom türkischen Staat bezahlt werden) gute Konditionen. Dadurch befindet sich das Land in einer relativ starken Position und eröffnet sich Möglichkeiten, die aktuelle Beschäftigungssituation türkischer Lehrer an seinen Schulen zu beeinflussen. So wurde seit Beginn der 90er Jahre ver-

stärkt versucht, in Verhandlungen zwischen Vertretern des Staatsministeriums und Vertretern des Erziehungsministeriums in Ankara einen zumindest sanften Druck auf die Auswahl von qualifizierteren Lehrern auszuüben. Dies deutet auf Mängel im Auswahlverfahren in der Vergangenheit hin. Seit 1992 wird ein verbessertes Auswahlverfahren durchgeführt, wobei die schriftliche Prüfung nun computergestützt ausgewertet wird und nicht mehr der alleinigen Kontrolle des Erziehungsministeriums untersteht. Eine früher zu beobachtende "tendenziöse" Auswahl von Lehrern scheint nun weitgehend der Vergangenheit anzugehören.

Mehr als die Hälfte der türkischen Lehrer mit Zeitverträgen und rund 40% der Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis besitzen eine Lehrbefugnis für Mittel- bzw. Höhere Schulen. Vor dem Hintergrund, daß türkische Lehrer in Bayern fast ausschließlich an Grund- und Hauptschulen unterrichten, ist anzunehmen, daß ein stattlicher Teil von ihnen sich eher als "formal überqualifiziert" denn als formal unterqualifiziert betrachten dürfte. Berücksichtigt man die Dauer der Berufstätigkeit als Lehrer in der Türkei, zeigt sich, daß Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis an bayerischen Schulen nur in 11 Fällen über eine relativ geringe Berufserfahrung zum Zeitpunkt ihrer Erstanstellung in Bayern verfügten. 78% hatten mehr als 5 Jahre Berufserfahrung, 28% konnten gar auf eine mehr als 10jährige Lehrtätigkeit zurückblicken. Lehrer mit Zeitverträgen hatten zu 95% mehr als 10 Jahre Berufspraxis in der Türkei vorzuweisen, 65% waren gar mehr als 15 Jahre als Lehrer tätig, bevor sie nach Deutschland kamen.

Trotz großer Berufserfahrung in der Türkei zeigen sich enorme Anpassungsschwierigkeiten im deutschen Schulsystem. Entscheidend sind die mitgebrachten Sprachkenntnisse. Seit 1992 besteht die Vorbereitung der Lehrer fast ausschließlich aus einem intensiven Sprachkurs. In den Jahren 1993-95 wurden Vorbereitungskurse von vier bis sechs Monaten Dauer abgehalten. An diesen Kursen nahmen die meisten der nach Bayern entsandten Lehrer teil. Die Beschreibung der Kursinhalte durch verschiedene Gesprächspartner ließ erkennen, daß es sich hierbei in erster Linie um einen sehr konzentrierten Sprachunterricht von 30 Wochenstunden handelte.

Abgesehen von einer kurzen Einführung in das Bayerische Schulsystem, hatten die Lehrer keine tiefgehenden Einblicke in die Situation, die sie

hier erwarten würde. Stellt man zudem in Rechnung, daß die Sprachkenntnisse auch nach mehrmonatigem Kurs eher rudimentär waren, so läßt sich nachvollziehen, daß die meisten Lehrer, besonders in der Anfangszeit, erhebliche Schwierigkeiten haben, sich in die neue Unterrichtssituation einzufinden und im deutschen Kollegenumfeld zu integrieren. Dementsprechend konstatierten 61% dieser türkischen Lehrer bei der Umfrage, daß sie sich schlecht auf ihren Einsatz vorbereitet fühlten. An Maßnahmen im Rahmen zukünftiger Vorbereitungskurse wurde von ihnen folgendes für besonders wichtig erachtet: Verbesserung der Sprachkurse, Verbesserung der Kenntnisse über das deutsche (bayerische) Schulsystem, Verbesserung der Kenntnisse über die Situation der türkischen Schüler in Deutschland, Verbesserung der allgemeinen Kenntnisse über Deutschland, Verbesserung der Kenntnisse über die Situation der türkischen Familien in Deutschland.

Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (MEU)

Durch die abnehmende Nachfrage nach zweisprachigen Klassen wird dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in den kommenden Jahren eine verstärkte Bedeutung zukommen. Neben der Religiösen Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens ist dies für türkische Schüler in Regelklassen das einzige Fach, in dem sie ihre Muttersprache, wenn schon nicht systematisch erlernen, so doch wenigstens "pflegen" können. An dieser Stelle kann nicht allen Aspekten der Diskussion der bundesweit verschiedenen Modelle oder Varianten des muttersprachlichen Unterrichts im Hinblick auf den Zweitsprach-Erwerb Rechnung getragen werden. Hier geht es darum, die Praxis des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes in Bayern zu beleuchten und dessen Relevanz für die türkischen Schüler und ihre Eltern einzuschätzen.

1. Organisation des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts

Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht für türkische Schüler in deutschen Regelklassen wird durch türkische Lehrer erteilt. Die Teilnahme am Unterricht erfolgt nach §10 (5) (Volksschulordnung) auf Wunsch der Erziehungsberechtigten, widerruflich mindestens bis zum Ende des Schuljahres, und erlaubt keine Befreiung vom Unterricht in der deutschsprachigen Klasse. Für Leistungen im muttersprachlichen Unterricht werden nach §26 (8)

(Volksschulordnung) Noten erteilt, die jedoch bei der Entscheidung über das Vorrücken nicht berücksichtigt werden, da dieses Fach als *Ergänzungsunterricht* nicht zu den Pflicht- oder Wahlpflichtfächern gehört. Für Schüler nichtdeutscher Muttersprache kann gemäß Anlage 3.2 zu §12 (1) (Volksschulordnung) in der Hauptschule anstelle des Faches Englisch auch das Fach Muttersprache angeboten werden. Bei der Leistungsfeststellung zum nachträglichen Erwerb des erfolgreichen Hauptschulabschlusses können Teilnehmer nichtdeutscher Muttersprache nach §30 (2) (Volksschulordnung) an Stelle des Faches Englisch eine Prüfung im Fach Muttersprache beantragen. Gleiches gilt nach §31 (2) (Volksschulordnung) auch bei der besonderen Leistungsfeststellung zum Erwerb des qualifizierenden Hauptschulabschlusses, wenn Schüler den MEU besucht haben und das Staatministerium eine Leistungsfeststellung in dieser Muttersprache anbietet. (SCHULORDNUNG DER VOLKSSCHULE 1998)

Soweit die trockenen juristischen Fakten, die durch eine wichtige Ausführungsbestimmung ergänzt werden. Gemäß der "Richtlinien für den muttersprachlichen Unterricht ausländischer Schüler" ist der Unterricht im Umfang von 3-5 Wochenstunden wenn möglich vormittags zu erteilen. "Ist es aus organisatorischen Gründen erforderlich, daß er ausschließlich am Nachmittag stattfindet, so ist er nach Möglichkeit auf zwei Wochentage zu verteilen." (AMTSBLATT DES BAYER. STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT U. KULTUS 1989, S. 279) Solche organisatorischen Gründe dürften häufig vorliegen, da muttersprachlicher Ergänzungsunterricht in bayerischen Schulen etwa zu zwei Dritteln am Nachmittag stattfindet. Diese Situation entsteht sehr oft deshalb, weil die Nachfrage nach dem Sprachunterricht und/oder die Anzahl türkischer Schüler in Regelklassen nicht hinreicht, um ausschließlich die Schüler aus einer Klasse gemeinsam zu unterrichten. Dies bedeutet, daß türkische Schüler aus verschiedenen Regelklassen, im ländlichen Bereich sehr oft auch aus verschiedenen Schulen, in eigens für den Sprachunterricht gebildeten Klassen zusammengefaßt werden. Hinzu kommt, daß in der Mehrzahl Klassen aus Schülern verschiedener Jahrgangsstufen gebildet werden (im Schuljahr 1996/97 fast drei Viertel aller Klassen). Eine Erfassung der Stundenpläne türkischer Lehrer ergab, daß die für den muttersprachlichen Unterricht zusammengefaßten Jahrgangsstufen stark variierten. Bei einem Viertel aller Fälle wurden an Lehrer und Schüler besondere Anforderungen gestellt, weil mindestens drei bzw. min-

destens zwei Klassenstufen gemeinsam unterrichtet wurden. Die Auswertung der Stundenpläne türkischer Lehrer ergab außerdem, daß jahrgangsübergreifende Gruppen, in denen Schüler des Primar- und des Sekundarbereichs I gemeinsam unterrichtet werden, keineswegs Ausnahmen darstellen. Extremfälle, in denen die Stufen 1-9 in einer Gruppe unterrichtet werden, sind zwar relativ selten, aber Kompositionen aus den Stufen 3-7, 3-9 oder ähnliche Zusammensetzungen kommen häufiger vor. Diese Praxis steht im Widerspruch zu den einschlägigen Richtlinien, in denen zwar die Möglichkeit solcher gemischten Gruppen eingeräumt wird, aber in einem Zusatz vermerkt wird: "Schüler des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I sollten jedoch nicht gemeinsam unterrichtet werden." (ebd.)

Bereits diese allgemeinen Fakten lassen erkennen, daß muttersprachlicher Ergänzungsunterricht für Lehrer wie Schüler eine erhebliche Belastung darstellt. Es handelt sich nicht nur um einen "ergänzenden" Unterricht. Dieser stellt für die Schüler in den meisten Fällen über die zusätzlichen Stunden hinaus eine besondere Anforderung dar, weil er nicht in den normalen Vormittagsunterricht integrierbar ist und daher nachmittags angehängt werden muß. Viele Schüler müssen zudem noch Fahrwege in Kauf nehmen, um zu anderen Schulhäusern zu gelangen. Im Unterricht finden die Schüler in den meisten Fällen nicht ihre gewohnte Klassenumgebung vor, sondern treffen auf andere Schüler, die obendrein oft noch verschiedenen Jahrgangsstufen angehören. Daß in solchen zusammengesetzten Klassen verstärkte Konzentrations- und Disziplinprobleme bei den Schülern zu erwarten sind, versteht sich fast von selbst. Dazu kommt, daß Schülern aus mehreren Jahrgangsstufen verschiedene Unterrichtsinhalte parallel vermittelt werden müssen, was an die Disziplin der Schüler zusätzliche Anforderungen stellt.

An dieser Stelle muß ein weiteres Handicap des Ergänzungsunterrichts zur Sprache kommen: es fehlen geeignete Lehrbücher für dieses Fach. Türkische Schulbuchverlage in Deutschland haben sich auf den Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien in den auf Türkisch unterrichteten Fächern in zweisprachigen Klassen eingestellt. Diese Lehrbücher bzw. -materialien sind aber für den muttersprachlichen Unterricht wegen der völlig veränderten Unterrichtssituation und vor allem der gänzlich anderen Progression, bestenfalls als "Steinbruch" für Lesestücke oder Übungen verwendbar. Einen systematischen Sprachunterricht erlauben sie nicht. Dies bedeutet für die

Lehrer einen erheblichen Mehraufwand, da jede Unterrichtsstunde nahezu ausschließlich mit eigenen Materialien, Arbeitsblättern etc., gegebenenfalls nach verschiedenen Jahrgangsstufen getrennt, gestaltet werden muß. Angesichts dieser Schulrealität erscheinen Zweifel angebracht, ob die hochgesteckten Ziele des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts tatsächlich erreicht werden können.

2. Zielsetzung des muttersprachlichen Unterrichts

Die wichtigsten Ziele des muttersprachlichen Unterrichtes wurden wie folgt definiert:

"Der muttersprachliche Unterricht soll den ausländischen Schülern Hilfestellung bei der Bewältigung ihrer besonderen Lebenssituation geben und sie bei der Entwicklung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität unterstützen. ... Es ist Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts, die Fähigkeiten zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache zu erhalten, zu vertiefen oder ggf. erst aufzubauen und Kenntnisse und Einsichten über die Lebensbedingungen im Herkunftsland und im Aufnahmeland zu vermitteln. ... Der muttersprachliche Unterricht fördert die sprachliche Kompetenz der Schüler. Dazu gehört, daß diese befähigt werden,

- sich in Alltagssituationen mündlich und schriftlich zu verständigen und an der Kommunikation innerhalb ihrer Sprachgruppe teilzunehmen;
- sich komplexe Sachverhalte in der Sprache ihres Herkunftslandes gedanklich zu erschließen;
- sich mit der Literatur und der sprachlichen Tradition des Herkunftslandes auseinanderzusetzen;
- die Zweisprachigkeit als Chance zu erfahren und als Beitrag zur internationalen Verständigung zu nutzen" (ebd. S. 278f.)

Auch das Staatsministerium geht davon aus, daß angesichts eines sehr unterschiedlichen Sprachstandes ausländischer Schüler eine möglichst große Differenzierung in verschiedene Lerngruppen notwendig ist, um diese Ziele zu erreichen (ebd. S. 279). Davon kann in der Praxis jedoch keine Rede sein, zeigt doch die Anzahl jahrgangsübergreifender Gruppen, daß oft weder der Sprachstand noch der Wissensstand der einzelnen Schüler aus unterschiedlichen Klassenstufen berücksichtigt werden (können).

3. Die Unterrichtspraxis

Die Lehrer sehen sich im Sprachunterricht mit zwei Grundsatzproblemen konfrontiert: Erstens besuchen Schüler den ergänzenden Unterricht auf Wunsch und durch Anmeldung ihrer Eltern. Obwohl die regelmäßige Teilnahme von angemeldeten Schülern bis Ende des Schuljahres Pflicht ist, hat der Sprachunterricht für viele Schüler und Eltern den Charakter eines Faches, das man freiwillig besuchen kann, aber nicht muß. Diese Sichtweise wird durch die Tatsache verstärkt, daß die Note nicht zum Vorrücken zählt. Dadurch sehen sich Schüler oft ermutigt, ihre Lehrer mit der "Drohung" unter Druck zu setzen, sie würden einfach wegbleiben. Zweitens stellt der Sprachunterricht als Nachmittagsunterricht eine zusätzliche Belastung für die Schüler dar, die ihre Kräfte übersteigt und abschreckend wirkt:

"Mein größtes Problem ist, daß die Schüler glauben, sie wären völlig frei darin, in den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu kommen oder wegzubleiben. Sie glauben, das sei keine Pflichtveranstaltung. Wenn ihnen irgend etwas nicht paßt, wenn ich z.B. einem nicht gleich das Wort erteile, dann sagen sie: In die Türkenschule gehe ich nicht mehr. Für einen türkischen Lehrer ist dies eine sehr schwierige Situation."

"Aber das größte Problem ist, daß der Unterricht nachmittags abläuft. Die Schüler haben vormittags bis 12.15 oder 13 Uhr Unterricht, und dann, manchmal ohne Pause, kommen noch bis zu vier Stunden Sprachunterricht. Dies ist eine Belastung, die nicht einmal Erwachsene aushalten. Die Kinder reagieren darauf mit Überdruß, das kann nicht geleugnet werden. Dieser Überdruß ist vor allem auch darauf zurückzuführen, daß die Noten dieses Unterrichts nicht zum Vorrücken zählen, die Zeugnisnote also keinen Wert hat. Das Kind kommt daher nicht mehr aus eigenem Verlangen, sondern nur noch auf Druck der Eltern, die am Schuljahresbeginn unterschrieben haben, daß ihr Kind teilnehmen soll. Daher können wir diesen Kindern in den vier Unterrichtsstunden höchstens, und auch das nur mit Mühe, 20 Minuten Aufmerksamkeit abringen. Nach den vier bis sechs Stunden Vormittagsunterricht sind sie sowieso total erschöpft, dann fragen sie sich noch, was dieser Türkischunterricht überhaupt soll. Einer fragt: Wozu taugt Türkisch? Aus dieser Situation entspringen die größten Probleme. Wenn man nur je zwei Stunden unterrichten würde und die Note zum Vorrücken zählte, würde sich das grundsätzlich ändern."

Diese Aussagen lassen sich dahingehend zusammenfassen: Türkisch-Unterricht als Ergänzungsunterricht ist nicht attraktiv, da dieses Fach nicht zum Vorrücken zählt. Dazu kommt, daß viele türkische Eltern und Schüler dem Ergänzungsunterricht ohnehin keinen Stellenwert zumessen, da er ihrer Ansicht nach für eine schulische oder berufliche Karriere nicht förder-

lich ist. Wenn der Unterricht dann noch am Nachmittag und ohne – wirklich von den Kindern eingeforderte – Teilnahmepflicht stattfindet, ist eine regelrechte Demotivation der Schüler beinahe zwangsläufig die Folge. Dementsprechend vermerkten 84% der befragten Lehrer, daß die meisten Kinder unregelmäßig kommen und wenig motiviert sind. 98% waren der Meinung, daß sich diese Situation entscheidend ändern würde, wenn der Unterricht in den Vormittagsunterricht integriert wäre.

Die türkischen Lehrer versuchen die Situation – die viele von ihnen vor allem dann überfordert, wenn sie gerade erst aus der Türkei gekommen sind – durch alle möglichen pädagogischen Tricks in den Griff zu bekommen:

"Die Lehrer versuchen alles in ihrer Macht stehende, die Kinder in den Unterricht zu bringen, versprechen alles mögliche. Wenn sie dann da sind, werden Spiele gemacht, wird auf die Wünsche der Schüler eingegangen, nur damit sie dableiben. Man muß die Kinder erst einmal dahin bringen. Dann darf man sie auf keinen Fall enttäuschen und muß ihnen dauernd etwas bieten. Es ist aber ganz normal, daß sich die Kinder im Unterricht einmal langweilen. Sofort ist man gezwungen, Spiele zu spielen, sonst kommen manche vielleicht das nächste Mal nicht mehr. Bleibt ein Kind weg und spielt Fußball, dann wirkt sich das sofort auf alle anderen aus. Die sind dann auch nicht mehr auf den Unterricht scharf."

"Ich frage mich heute noch, wie ich dies geschafft habe. Am Anfang, als ich diese Klassen bekam, mußte ich sehr kämpfen, daß die Schüler kommen, wenn die Eltern unterschrieben hatten. Ich redete mit einigen Eltern und sagte, daß ich eine Woche benötigte, um die Kinder, die nicht kommen wollten, zu überzeugen. Ich ließ sie dann einfach in der Klasse über alles reden, was sie sonst in den Regelklassen nicht loswerden konnten. Ich versuchte dies alles wie ein großer Bruder aufzunehmen. Ich machte in der ersten Woche überhaupt keinen Unterricht, sondern wollte nur herausfinden, was sie interessiert oder welche Probleme sie hatten. Den 'Anführer' der Klasse versuchte ich am Telefon von der Notwendigkeit des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zu überzeugen. Es war ein Mädchen der 9. Klasse, die alle beeinflussen konnte, sie war Schulsprecherin. Gleich in der ersten Stunde verteilte ich Süßigkeiten, damit war das Eis gebrochen. Nach der Stunde sagte ich, daß ich ab und zu kommen wolle, daraufhin sagten die Schüler, ich solle immer kommen, sie würden den Unterricht jetzt laufend besuchen. Ich wiederum lobte sie, daß sie viel herzlicher seien, als meine anderen Klassen. Mit diesen psychologischen Tricks habe ich schließlich gewonnen."

Wenn eine solche Werbekampagne erfolgreich verläuft, kann der Sprachunterricht manchmal einen regelrechten Zulauf erleben. Dann kommen auch Freunde oder Geschwister von Schülern, die gerade nichts Besseres

zu tun haben, von ihren größeren Geschwistern betreut werden müssen, oder das "gebotene Programm" einfach gut finden. Daß trotz dieser Schwierigkeiten überhaupt erfolgreich "Unterricht" erteilt werden kann, ist dem pädagogischen Geschick und der Flexibilität einzelner Lehrer zuzurechnen:

"Man muß jede Woche einen Gegenstand finden, der die Aufmerksamkeit der Kinder anspricht, mit dem Lehrplan vereinbar ist und am besten aktuell ist. Z.B. der Komet, der gerade am Himmel steht. Im ersten Teil wird einfach darüber auf Türkisch gesprochen. Dann kommt der Türkisch-Unterricht, aber die Kinder bekommen diesen Übergang gar nicht mit. Man kann jetzt z.B. zum Kometen ein Lesestück einführen, wenn das für bestimmte Klassenstufen zu schwer ist, brauchen die ein eigenes Arbeitsblatt. Dann vergeht eine Zeit mit lautem oder stillen Lesen. So wird der Wortschatz verbessert und die Kenntnis vom Satzbau, der Anwendung der Wörter. Ein weiterer Schwerpunkt besteht darin, Fehler, die sie im Türkischen machen, zu thematisieren. Jede Woche wird ein besonderer Fehler aufgegriffen, und dazu werden dann zahlreiche Beispiele angeführt. Jeder muß Beispiele dazu finden."

"Ich nehme die verschiedenen Musikarten in der türkischen Kultur durch oder schaue Videofilme an. Solche Einheiten interessieren die Schüler, Theaterstücke ebenfalls. Karagöz ist ein großer Renner, oder Nasreddin Hoca. Manche Schüler haben davon in der 5. Klasse noch nichts gehört. Einige Schüler haben am Anfang nicht einmal eine Ahnung, wo sich die Türkei auf der Weltkarte befindet. Der Folkloreunterricht und der muttersprachliche Unterricht gehen, wenn man dies so begreift, ineinander über, aber einige Kollegen haben dies noch nicht realisiert."

Sofern "Religiöse Unterweisung" im Block mit der türkischen Sprache unterrichtet wird, ergeben sich fließende Übergänge zwischen den Fächern. Aus praktischen Gründen richten sich Lehrer manchmal nicht akribisch nach vorgegebenen Stundenplänen, sondern vermischen Unterrichtsinhalte. Ein Thema der Religiösen Unterweisung wird z.B. nach einiger Zeit als Grammatikunterricht fortgeführt. Mehrere Lehrer erklärten, daß sie die religiöse Unterweisung ohnehin als eine zusätzliche Gelegenheit betrachten, den Umfang des Sprachunterrichts zu erweitern. Anhand religiöser Fragen werde Türkisch unterrichtet, indem man auf Türkisch miteinander sprechen könne, ohne daß die Schüler dies als Türkisch-Unterricht begriffen.

Die Einschätzungen türkischer Pädagogen, die im Idealfall versuchen, das Beste aus einer unbefriedigenden Situation zu machen, lassen deutlich werden, daß mit dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in seiner

jetzigen Form von einer systematischen Erziehung zur Zweisprachigkeit nicht die Rede sein kann. Zwar betonen manche Pädagogen auch, daß der muttersprachliche Ergänzungsunterricht in der jetzigen Form immerhin besser sei, als den muttersprachlichen Unterricht völlig abzuschaffen. Dies würde nach Meinung eines Lehrers dazu führen, daß in der 4. Generation kein Schüler türkischer Herkunft mehr Türkisch sprechen werde. Andere Äußerungen lassen erkennen, daß es einige Lehrer immerhin schaffen, mittels des Sprachunterrichts eine Art Nachmittagsbetreuung für türkische Kinder in der Schule zu organisieren. Ganz erfahrene Lehrer haben besondere Techniken entwickelt, mit bunt zusammengewürfelten Klassen unter schwierigsten Bedingungen einen organisierten Unterricht abzuhalten – doch dies dürften die Ausnahmen sein. Aus den zahlreichen Äußerungen von türkischen Lehrern, die im Rotationsverfahren in Bayern für fünf Jahre beschäftigt werden, ist deutlich herauszuhören, daß sich die meisten in den ersten zwei Jahren systematisch überfordert und alleingelassen fühlen. Der Verfahrensablauf verhindert, daß sie ihre Erfahrungen, die sie gegen Ende ihrer Vertragszeit erworben haben, an ihre Nachfolger, die vor den gleichen Problemen stehen werden, weitergeben können.

Das Feld der türkischen Sprache und Kultur, so betonten mehrere Lehrer, dürfe keinesfalls allein den Moscheegemeinden überlassen bleiben, die einen Ausgleich für die Versäumnisse der Schulen in Form von Korankursen anbieten würden. Alle von Lehrern vorgebrachten Vorschläge tendieren in folgende Richtung:

"Dieser Unterricht muß zuallererst als Pflichtunterricht geführt werden. Außerdem muß er, soweit wie möglich, vormittags stattfinden. Wenn ein Kind nach sechs Stunden nachmittags in den Sprachunterricht kommt, ist das wie eine Folter."

"Solange der muttersprachliche Ergänzungsunterricht nachmittags abläuft und die Noten nicht zum Vorrücken zählen hat dieses System keinen Nutzen, es ist nichts anderes als Zwangsarbeit. Wenn man nach sechs Stunden am Vormittag die Kinder nachmittags noch einmal vier Stunden unterrichtet, dann ist dies unlogisch. Dies ist auch vom Gesetz her verboten. Mehr als acht Stunden darf ein Kind nicht unterrichtet werden, auch der Lehrer darf nicht länger unterrichten. Die zusammengesetzten Klassen sind obendrein völlig sinnlos. Aber eine Lösung zeichnet sich nicht ab, weil die Schülerzahlen nicht ausreichen. Nur wenn man die Eltern in dieser Hinsicht aufklärt, kann man die Schülerzahlen steigern, und nur dann kann man an jeder Schule einen Sprachunterricht einrichten, dann könnte man den Unterricht auch an einem Vormittag, an dem 3-4 Stunden frei sind, für alle türkischen Schüler abhalten."

In dieser Aussage wird explizit auf die Einstellung der Eltern zum Türkisch-Lernen ihrer Kinder Bezug genommen. Da türkische Pädagogen erkannt haben, daß in Deutschland aufgewachsene Kinder türkischer Herkunft in der Regel ohnehin nichts von einem systematischen Erlernen der Muttersprache halten und die Generation ihrer Eltern ebenfalls eine eher lockere Haltung dazu einzunehmen scheint, fordern sie, daß man vor allem bei den türkischen Eltern ansetzen müsse, um einen flächendeckenden Besuch des Sprachunterrichts zu erreichen. Solange (und hierin liegt der Widerspruch) dieser Unterricht aber so unattraktiv in die Nachmittagsstunden gelegt wird, nicht als Pflichtunterricht organisiert ist und deshalb auch nicht mit einer relevanten Benotung verbunden ist, wird dies ein frommer Wunsch bleiben. Es gibt zu denken, wenn türkische Lehrer, die im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht ein genuines Betätigungsfeld gefunden haben, die Situation in diesem Fach so negativ darstellen. Wenn Bezeichnungen wie "Folter" und "Zwangsarbeit" von Pädagogen verwendet werden, die gleichzeitig ihren grundsätzlichen Idealismus und ihr Engagement betonen, dann plädieren sie implizit für die Beendigung dieses unbefriedigenden Zustandes durch eine starke Aufwertung des Faches Türkisch als Pflichtfach. Oder, wenn dies nicht beabsichtigt oder durchsetzbar wäre, für die Beendigung dieser "Folter", auch wenn dies im Grunde von keinem türkischen Lehrer als "Lösung" der Angelegenheit betrachtet oder akzeptiert wird. Die Forderung nach einem Pflichtunterricht widerspricht jedoch einer der Grundsäulen ausländer-spezifischer Maßnahmen in Bayern: "der Beachtung des Elternwillens bei der Entscheidung über die geeignete Unterrichtsform für ihre Kinder". Würde die Attraktivität des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes nicht entscheidend erhöht, so hieße dies mittelfristig, Abschied zu nehmen von der anderen Säule bayerischer Schulpolitik für die Kinder nichtdeutscher Muttersprache: der "Erziehung zur Zweisprachigkeit" (MAHLER / KAISER 1985).

Im Grunde sind die Alternativen bekannt: Der eine Weg führt in Richtung auf ein mehr oder weniger assimilatorisch ausgerichtetes Bildungssystem, das die Muttersprachen der in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kinder von Migranten konsequent ausblenden will, da ohnehin langfristig die deutsche Sprache zur ihrer Verkehrssprache werden wird bzw. es teilweise schon ist. Von diesem Standpunkt aus erscheint die Pflege der türkischen Muttersprache nunmehr als überflüssiges Beiwerk, das allenfalls

aus politischen Erwägungen noch als opportun angesehen wird. Ein türkischer Pädagoge bringt dies so auf den Punkt:

"Was mich am meisten interessiert, ist, ob man hier in Deutschland glaubt, daß wir hier mit dem Unterricht, so wie er praktiziert wird, Kindern Türkisch beibringen können oder beigebracht haben. Oder ist es vielleicht so, daß die türkische Regierung gesagt hat: 'Unsere Bürger sind dort, man muß etwas für ihre Erziehung tun, also müssen türkische Lehrer hingeschickt werden und Lehrbücher erstellt werden.' Und die hiesige Regierung mag dann darauf reagiert haben, indem sie den Ausländern hier auf deren Wunsch eben ein paar Stunden Sprachunterricht erteilen läßt. Wenn es aber so gewesen ist, glaubten sie wirklich, daß man hier in ein oder zwei Stunden pro Woche Türkisch lernen könne, oder haben sie nur den Wunsch, sich diese Angelegenheit vom Hals zu schaffen und sagen zu können: 'Wir haben etwas getan'."

Den türkischen Erziehungsberechtigten anheimzustellen, ihren Kindern nachmittags einen zusätzlichen Unterricht aufzubürden, dessen Nutzen fraglich scheint, schiebt die Verantwortung denen zu, die ohnehin Beratungsbedarf hinsichtlich der richtigen Weichenstellungen für ihre Kinder im bayerischen Schulsystem haben.

Der zweite Weg führt zu einer konsequenten Erziehung zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die die vorhandenen muttersprachlichen Ressourcen von Kindern aus Migrantenfamilien systematisch fördern und nutzen will. Dies würde allerdings die konsequente Einbeziehung von muttersprachlichem Unterricht in den Regelunterricht bedeuten, ohne dies mit einem Abzug von "deutschen" Unterrichtseinheiten für "Muttersprachler" zu erkaufen. Die Lösung kann nur in einem "interkulturell" und "interlingualen" Unterrichtsmodus liegen, der versucht, allen Schülern verschiedener Muttersprachen gerecht zu werden. Die Bildungssysteme der verschiedenen Bundesländer haben verschiedene Varianten und Modelle "interkultureller Erziehung" hervorgebracht, die zum Teil schon sehr lange praktiziert werden. Auch Bayern hat in dieser Hinsicht mit dem sog. "Nürnberg-Modell" einschlägige positive Erfahrungen gesammelt. Dieser Ansatz wird zwar an einigen Modellschulen fortgeführt, andererseits aber auch nicht aufgewertet oder gar flächendeckend eingeführt. Man setzt auf Zeit. Die Alternativen sind bekannt, und eine langfristige Weichenstellung steht – nicht nur in Bayern – an. Der dritte Weg würde bedeuten: "Weiter-vor-sich-hin-Wursteln" und die Probleme der Kinder von Migranten auf deren Rücken "aussitzen".

Literatur:

- MAHLER, Gerhart / KAISER, Karl K. (1985): Ausländische Schüler in Grund- und Hauptschulen in Bayern. Carl Link Vorschriftensammlung, neu bearbeitete Aufl., Kronach
- RICHTLINIEN FÜR DEN MUTTERSPRACHLICHEN UNTERRICHT AUSLÄNDISCHER SCHÜLER (1989): In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 9/1989, S. 277 ff.
- SCHULORDNUNG DER VOLKSSCHULE (1998): Schulordnung für die Volksschulen in Bayern. Volksschulordnung (VSO) mit Bayer. Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG). 26., überarb. Aufl., Kronach
- UNBEHAUN, Horst / SCHÜLER, Harald (1998): Türkische Lehrer in Bayern. Projektabschlussbericht, Bamberg

Diskussion

"Ist muttersprachlicher Ergänzungsunterricht überhaupt sinnvoll?"

Ausgangspunkt der Diskussion war die Frage 'Ist es denn überhaupt sinnvoll, diesen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchzuführen?'. Diese zugespitzte Fragestellung stand fast zwangsläufig am Ende der Ausführungen von UNBEHAUN zu den Erfahrungen mit diesem Unterricht in Bayern. BLUM ging darauf mit ihrem Beitrag zur Situation in Hessen wie folgt ein: "Wir haben in Hessen tatsächlich eine bessere Situation, obwohl es auch hier eine ganze Reihe von Systemmängeln gibt. Das Rotationsverfahren und die Auswahl der Lehrer in der Türkei haben wir hier in Hessen nicht. Wir haben den Unterricht für die Sprachen der ehemaligen Anwerbeländer, dieser wird vom Kultusministerium getragen und die Lehrer werden vom Land Hessen eingestellt. Für die anderen Sprachen (180 verschiedene Nationalitäten in Frankfurt) haben wir keinen offiziellen muttersprachlichen Unterricht. Es gibt viele Gruppen, Kulturvereine und Elternvereine, die muttersprachlichen Unterricht in eigener Regie anbieten. Dafür bekommen sie einen kleinen Zuschuß von Stadtschulamt. Da fließt sehr viel Engagement von seiten der Eltern ein, um diesen Unterricht, der meist am Wochenende stattfindet, zu gewährleisten. Der muttersprachliche Unterricht für die Sprachen der ehemaligen Anwerbeländer ist obligatorisch. ... Es gibt auch hier Lehrer oder Schulleiter, die den Eltern raten, ihr Kind vom muttersprachlichen Unterricht abzumelden, da es nur eine zusätzliche

Belastung sei. Aber in dem Maße, in dem sich eine Schule mit interkulturellen Konzepten bzw. mit muttersprachlichem Unterricht beschäftigt, ändert sich auch die Meinung der Lehrkräfte. ... Interessant sind auch Erfahrungen aus einem dänischen Ansatz. Dort findet eine Integration der muttersprachlichen Lehrer in den Unterricht in der Zweitsprache statt. Dort hat der Zweitsprachenerwerb eine sehr große Bedeutung und auch der Einsatz der muttersprachlichen Lehrer als Berater, Schullaufberater und Berater der Eltern. Im Sinne der Integration ist es sinnvoll, diese Kräfte zu bündeln und nicht muttersprachlichen Unterricht und Erlernen der Zweitsprache zu trennen."

"Wie sehen die Bildungserwartungen und Bildungsrealitäten türkischer Schüler aus?"

UNBEHAUN brachte im weiteren Verlauf der Diskussion die Erfahrung ein, daß die türkischen Schüler vergleichsweise schlechte Bildungschancen haben: "Das Gros der türkischen Kinder absolviert die Hauptschule, daran hat sich leider auch in den letzten Jahren wenig geändert. Auffällig sind auch dort die schlechten Abschlüsse. Türkische Schüler mit qualifiziertem Hauptschulabschluß sind immer noch die Ausnahme. Die türkischen Eltern spielen dabei eine wichtige Rolle. Auch wenn die Pädagogen sich einsetzen und dafür plädieren, das Kind auf die Realschule zu schicken, ist die Reaktion der Eltern häufig negativ. Das berichten türkische Pädagogen immer wieder. Eltern finden zwar eine Bildungskarriere gut, aber was das praktisch bedeutet, wissen sie meist überhaupt nicht. Natürlich gibt es auch bei deutschen Unterschichteltern oft das Interesse, daß das Kind möglichst schnell eine Lehre machen soll bzw. Geld verdienen soll. Das kann man nicht alles auf den Ausländerstatus schieben." Einwände gegen die Argumentation von UNBEHAUN bezogen sich auf die bislang vorherrschende Ansicht, daß gerade ausländische Eltern ausgesprochen viel Wert auf die Bildungslaufbahn ihrer Kinder legen. DITTMANN widerlegte diese Ansicht mit seinen praktischen Erfahrungen mit türkischen Eltern aus seinem Arbeitsbereich in Höchst: "Ich habe hier in Höchst fast 60 % türkische Kinder in meiner Einrichtung und von denen würde ich mir genau dieses Verhalten wünschen. ... Die Frage der sozialen Schicht denke ich ist eine ganz entscheidende und weniger die kulturelle Frage." GORINI verband die beiden Standpunkte: "Es gibt in der Tat die Diskrepanz zwischen der Aussage, mein Kind muß natürlich die bestmögliche Schulkarriere durchlaufen

und der Praxis, wie Eltern sich dazu verhalten. Es fehlt häufig, daß sie die nötigen Voraussetzungen schaffen."

Die zunehmende Bildungsbereitschaft der ausländischen Schüler in Hessen belegte DAMIAN mit Zahlen: "55 % der ausländischen Jugendlichen gehen in Frankfurt aufs Gymnasium oder auf die Realschule. 16 % gehen auf die integrierte Gesamtschule. Der Hauptschulanteil liegt tatsächlich höher als bei deutschen Kindern, aber insgesamt ist der Bildungsstand in den letzten Jahren doch erheblich gestiegen." MILITZER bestätigte den Trend zur Realschule auch für Nordrhein-Westfalen, ebenso den erhöhten Anteil ausländischer Schüler an den Hauptschulen. UNBEHAUN verwies darauf, daß die ungenügenden Sprachkenntnisse der türkischen Schüler ein ausschlaggebender Hinderungsgrund für höhere Schullaufbahnen sind. Das Niveau in der deutschen Sprache ist insgesamt in der Grund- und Hauptschule sehr schlecht geblieben. Im Vergleich mit türkischen Kindern stehen Kinder aus anderen Herkunftsländern im Bild der Lehrer besser dar.

"Was weiß man über Schüler, die den muttersprachlichen Unterricht nicht besuchen?"

ELSCHENBROICH richtete in ihrem Beitrag die Aufmerksamkeit auf die Gruppe derjenigen, die den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht explizit ablehnen: "Weiß man etwas darüber, welche Schüler nicht in den muttersprachlichen Unterricht gehen und aus welchen Motiven? Es könnte ja sein, daß das gerade die Familien sind, die im Bildungssystem ein bißchen mehr Boden unter den Füßen haben und eben diese sonderschulnahe oder hauptschulnahe Form des muttersprachlichen Unterrichts ablehnen. Das wäre eine ganz wichtige Gruppe, weil diese Kinder könnten sozusagen Bildungslokomotiven sein. Die Eltern hätten möglicherweise Interesse an einem Sprachunterricht aber eben nicht auf diesem Niveau. Dies würde heißen, daß dadurch der stattfindende muttersprachliche Unterricht auf einem bestimmten Niveau verharrt, nicht mit der Entwicklung mitwächst. Man müßte in solch einer Studie die unterschiedliche Verweildauer der Familien mitaufnehmen, um nicht mit der Pauschalkategorie 'ausländische Eltern' den Blick dafür zu verlieren, wie viele schon Techniken gefunden haben, mit dem Bildungssystem anders umzugehen." Die Ergebnisse der Studie von UNBEHAUN zeigen, daß der muttersprachliche Unterricht in einzelnen Fällen durchaus auch ein attraktives Angebot für Kinder und Familien sein kann: "Türkische Pädagogen berichten, daß

wenn es ihnen gelingt, einen guten Unterricht aufzuziehen, sich das auch herumspricht und dann neue Kinder dazustoßen. Die Werbung läuft dann über die Mund-zu-Mund-Propaganda. Für viele Familien hat der Unterricht am Nachmittag auch so eine Art Betreuungsfunktion."

"Wie sehen die aktuellen Entwicklungen in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Hessen aus?"

MILITZER berichtete noch einmal über die aktuelle Situation in Nordrhein-Westfalen. Dort ist angesichts der Erfahrungen, daß viele türkische Kinder mit wenigen oder gar keinen Deutschkenntnissen eingeschult werden, eine kontroverse Diskussion ausgebrochen. "Es scheint sich auf der einen Seite mehr die Tendenz durchzusetzen, daß Muttersprache förderlich sein kann für den Erwerb der zweiten Sprache. Auf der anderen Seite formiert sich auch gerade im politischen Bereich eine sehr stake Gruppe, die extrem die Förderung des Deutschen einfordert. Das geht bis in den Elementarbereich hinein, wo versucht wird, mit sogenannten Trainingsprogrammen die sprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Wo die Reise hingeht, ist im Moment noch nicht abzusehen." DAMIAN brachte abschließend die neuste politische Initiative der CDU in Hessen ein: "Woran ich zur Zeit überlege: Was ist schlimmer, das hier analysierte Segregationsmodell des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts oder, was zur Zeit in Hessen projiziert wird, diesen Unterricht zugunsten der Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften ganz zu kippen. Von daher ist es dringend geboten, daß man die Relevanz und Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts nochmal nach außen verdeutlicht. Wir müssen versuchen, die positiven Aspekte noch viel mehr in die Öffentlichkeit zu bringen."

Bilingualer Unterricht in der Grundschule – Das Kreuzberger Modell koordinierter deutsch-türkischer Alphabetisierung und Erziehung

Petra Wagner

Das "Kreuzberger Modell koordinierter zweisprachiger Alphabetisierung und Erziehung" wurde von 1988 bis 1993 in einem Schulversuch erprobt und umfaßte am Ende 14 Berliner Grundschulen (in fünf Bezirken), etwa 1.500 SchülerInnen (davon etwa 450 deutschsprachige und 1.050 türkischsprachige SchülerInnen), etwa 100 LehrerInnen (38 türkische, 62 deutsche) und 160 Klassen.

Zur Vorgeschichte

Die Berliner Schulpolitik folgte zur Beschulung von Immigrantenkindern im Gegensatz zu anderen Bundesländern seit den 70er Jahren der sog. "Integrationsdoktrin": Die Kinder sollten gemeinsam mit deutschen Kindern unterrichtet werden, in Deutsch, ohne Unterricht in den Erstsprachen, den man den Konsulaten überließ (s. RÖHR-SENDLMEIER 1986). Die Integrationsdoktrin ist gebunden an ein Mischungsverhältnis von SchülerInnen, nach welchem die Einheimischen klar in der Mehrheit bleiben, was in den Berliner Ausführungsvorschriften bereits 1971 als "Quotenregelung" seinen Niederschlag fand. Die Quotenregelung bestimmte, daß in einer "deutschen Regelklasse" ein bestimmter Anteil nichtdeutscher SchülerInnen nicht überschritten werden sollte (zuerst 25%, dann 30% und 1984 50%). Da das Mischungsverhältnis an manchen Schulen in einigen Bezirken aber der Quote nicht entsprach, es bereits 1975 an einigen Schulen mehr Immigrantenkinder als deutsche Kinder gab, wurden zur Aufrechterhaltung der für den "Integrationsansatz" unerläßlichen Mischungsverhältnisse Instrumente entwickelt, die für lange Zeit eine Segregation nichtdeutscher – vor allem türkischer – SchülerInnen in der Berliner Schule zur Folge hatten:

- Für SchülerInnen ohne Deutschkenntnisse gab es **Vorbereitungs-klassen**, die ohne klares Curriculum, mit reduzierter Studentafel, teilweise von türkischen LehrerInnen unterrichtet wurden. Ziel war die Vorbereitung auf die "Regelklasse". Nach spätestens zwei Jahren sollten

die Kinder so viel Deutsch erlernt haben, daß sie dem Unterricht in der Regelklasse würden folgen können.

- An Schulen mit hohen Ausländeranteilen war genau dieses aber nicht möglich und so entstanden "**Ausländer-Regelklassen**", Klassen mit ausschließlich türkischen SchülerInnen, die nach dem regulären Rahmenplan von deutschen LehrerInnen unterrichtet wurden. Viele türkische SchülerInnen haben in Berlin ihre gesamte Schulzeit, zunächst in der Grundschule, dann in der Hauptschule, in solchen AR-Klassen verbracht, waren also ihre gesamte Schulzeit über niemals mit deutschen SchülerInnen zusammen.

Diese Sonderklassen standen in einer deutlichen Hierarchie innerhalb der Berliner Schule, wahrnehmbar für die SchülerInnen, Eltern und auch für die LehrerInnen. Es war klar, daß Bildungschancen in gewisser Weise beeinträchtigt waren, wenn SchülerInnen diesen Klassen zugeordnet waren. Zum einen ließ sich hier das angestrebte Ziel, die für das Mithaltenkönnen in der Regelklasse erforderlichen Deutschkenntnisse zu erwerben, nicht wirklich realisieren. Zum anderen minderte der Zusatz "AR-Klasse" den Wert eines Zeugnisses und trug mit dazu bei, daß die Übergänge nicht-deutscher, insbesondere türkischer SchülerInnen an weiterführende Schulen – bis heute – im Durchschnitt schlechter ausfallen als die der deutschen SchülerInnen und ihre Chancen auf Lehrstellen oder berufliche Bildung eingeschränkter sind. Es ist allerdings nicht gut erforscht, welche Auswirkungen dieses paradoxe Konzept "Integration durch Segregation" insgesamt für die SchülerInnen, für das Selbstverständnis der LehrerInnen und für die Entwicklung der Einzelschulen hatte. Wir wissen nicht, wie sich die in Berlin verfolgte innerschulische Marginalisierung, die ja Spiegelbild der gesellschaftlichen Marginalisierung von ImmigrantInnen war und ist, im einzelnen auswirkte.

Die Arbeitssituation für LehrerInnen war in diesen Klassen schwierig: Für die türkischen, weil sie wenig Hilfen und Orientierung bekamen, wie sie unterrichten sollten. Für die deutschen LehrerInnen, sofern sie die Sprachen der Kinder nicht verstanden und von den Kindern nicht verstanden wurden. Besonders belastend fanden sie die Zumutung, den Erstleseunterricht mit den Kindern in der deutschen Sprache durchzuführen. Die Kinder lernten irgendwie lesen und schreiben, verstanden aber nicht, was sie da

lasen und schrieben! Kreuzberger LehrerInnen stellten bereits Ende der 70er Jahre Überlegungen an, wie sie diese Situation verändern könnten. Sie berichten, daß es gewissermaßen "auf der Hand lag", im Team mit deutschen und türkischen LehrerInnen **zweisprachig** zu unterrichten. Die Idee war, den Alphabetisierungsprozeß parallel in Deutsch und Türkisch zu organisieren und beide Anteile aufeinander zu beziehen.

Die LehrerInnen begannen in türkischen Ausländer-Regelklassen so zu arbeiten, zunächst illegal. Sie benutzten unterschiedliches Material, kooperierten sehr eng und waren überwältigt von den Resultaten: Die SchülerInnen waren aktiv bei der Sache und konnten beide Sprachen sehr gut auseinanderhalten. Eine Angst der LehrerInnen war gewesen, daß die SchülerInnen verwirrt würden und anfangen könnten, die Schreib- und Lautsysteme beider Sprachen zu vermischen. Aber das war nicht der Fall, im Gegenteil erlangten die SchülerInnen über diese bewußte Parallelität früh eine hohe metasprachliche Kompetenz, waren also schon in den ersten Klassen in der Lage, Sprachbetrachtungen und -vergleiche anzustellen.

Im Rahmen eines Modellversuchs "Sozialisationshilfen für ausländische Kinder in der Grundschule" (von 1981-1985) wurde dieser Unterrichtsansatz auf andere Klassen ausgedehnt und weiterentwickelt. Die beteiligten LehrerInnen entschieden sich, an einem zweisprachigen Leselehrgang zu arbeiten. Dazu hatten sie Vorstellungen, die inspiriert waren von den emanzipatorischen Alphabetisierungsprogrammen Paulo FREIRES. Die Schwierigkeit war nun die, den Grundsatz der Dialogpädagogik zu vereinbaren mit den Anforderungen an einen systematischen Leselehrgang.

Der Spagat zwischen Dialogpädagogik und Leselehrgang

Unterricht mußte an der Lebenssituation der Kinder ansetzen, das Lesen sollte nach FREIRE nicht nur ein Lesen der "school-words" sein, sondern "reading the world", also ein Mittel für Bewußtwerdung und Weltaufschluß. Mit dialogischem Vorgehen waren die Kreuzberger LehrerInnen erfolgreich gewesen: Sie hatten begonnen, an Unterrichtsprojekten zu arbeiten, im Verlauf derer die SchülerInnen aktiv Recherchen zu ihrer eigenen Lebenssituation durchführten, z.B. zu den Folgen der elterlichen Arbeitsbelastungen im häuslichen Umfeld, zum Problem der Hausaufgaben, Schlagen und Gewalt, Ausländerpolizei und Aufenthaltsrechte (s. NEHR u.a. 1988). Die

LehrerInnen erlebten sich dabei in einer veränderten Rolle, sie waren ebenfalls Lernende und nicht mehr VerabreicherInnen vorgefertigter Wissensstückchen. Sie mußten lernen, SchülerInnen als Experten ihrer Lebenssituation anzunehmen, eher Fragen zu stellen als fertige Antworten zu geben. Genau dieses machte den Unterricht zu einem spannenden Abenteuer und erlaubte neue Erfahrungen mit SchülerInnen: Manche, die vorher als passiv, lerngestört, gar "nicht beschulbar" galten, entwickelten sich zu wachen, aktiven SchülerInnen, die gerne zur Schule kamen und den Unterricht mit ihren Fragen und Ideen vorantrieben. Natürlich war das nur möglich, weil sie es in beiden Sprachen, Deutsch und Türkisch, tun konnten. Die Zweisprachigkeit der SchülerInnen wurde betrachtet als ein wichtiges Element ihrer spezifischen Lebenssituation, auf die man mit einem situationsorientierten Unterrichtsansatz selbstverständlich eingehen mußte.

Die LehrerInnen begannen, ihre Erfahrungen so aufzuarbeiten, daß daraus ein übertragbares Modell entstand. Dieser Prozeß der Entwicklung des zweisprachigen Leselehrgangs verlief äußerst widersprüchlich: Eigentlich verbot sich ein Lehrbuch, denn wie konnte nach dem Prinzip der Situationsorientierung etwas auf den Markt kommen, das für Kreuzberger Kinder wie für schwäbische Dorfkinder gleichermaßen gelten sollte? Es wurde versucht, mit vielen Kompromissen ist eine Fibel entstanden, die zwei Teile hat, einen deutschen und einen türkischen. Beide Teile unterscheiden sich, sind also keine Übersetzungen, denn die Beteiligten waren davon überzeugt, daß es für zweisprachige SchülerInnen langweilig ist, dasselbe in zwei Sprachen und somit doppelt zu machen. Wichtig wurde befunden, den SchülerInnen über die Koordinierung des zweisprachigen Lese- und Schreibprozesses klare Orientierungen zu geben, wie sie die beiden Sprachen und ihre Besonderheiten aufeinander beziehen konnten.

Ein Instrument war dabei der sog. "Reißverschluß", die Graphemfolge im Lese-Schreibprozeß, bei der sich Grapheme im Deutschen und Türkischen abwechselten wie die Zähnnchen in einem Reißverschluß. Eingeführt wurde in der Regel ein türkisches Graphem, dann das entsprechende deutsche. Die Kinder entdeckten teilweise selbst, daß die Grapheme zwar gleich geschrieben, aber unterschiedlich ausgesprochen wurden oder andersherum. Sie bekamen von Anfang an eine Vorstellung der Laut- und Buchstabenunterscheidungen im Deutschen und Türkischen. Beide Sprachen waren klar zugeordnet: den LehrerInnen, den Fibelteilen, der Reißverschlußseite,

den Unterrichtsanteilen. (Die Koordinierungsprinzipien und das Vorgehen werden deutlich in dem Film "Mama und ich - annem ve ben", 1992, 27 Min., ausleihbar über die Verfasserin. Außerdem im "Handbuch für die Arbeit mit den Fibeln 'Birlikte ögrenelim' und 'Voneinander lernen' " 1993.)

Später, im Verlauf des Schulversuchs, sollte sich zeigen, daß die Anforderungen an LehrerInnen einem Spagat glichen: Gleichzeitig die entwickelten Instrumente des systematischen Leselehrgangs einzusetzen *und* situationsbezogen und dialogisch die Unterrichtsthemen mit ihren SchülerInnen gemeinsam zu entwickeln, das machten viele LehrerInnen nicht mit. Auf der Strecke blieb dabei tendenziell der dialogische Anspruch. Das ist vielleicht deshalb nicht verwunderlich, weil dieser Teil des zweisprachigen Ansatzes tatsächlich Unterricht verändert, andere Themen, Sozialformen, Arbeitsweisen und vor allem eine veränderte Rolle der LehrerInnen verlangt. So gibt es zum Leidwesen einiger derer, die den Ansatz entwickelt haben, teilweise eine Praxis, den zweisprachigen Leselehrgang im herkömmlichen, lehrerzentrierten Unterricht so einzusetzen, daß er eher den LehrerInnen zur Optimierung des Leselehrprozesses dient als dem FREIRE'schen "reading the world".

Wissenschaftliche Aussagen zur Begründung des Ansatzes

Mit ihrer Form der Koordinierung knüpften die LehrerInnen an die Diskussion an, die damals stark von Ulrich STEINMÜLLER inspiriert war. STEINMÜLLER (1981) hat den Prozeß der Begriffsbildung von Alltagsbegriffen zu abstrakten Begriffen nach WYGOTSKI zugrundegelegt, um zu fragen, wo hier Risiken liegen für Immigrantenkinder, deren Spracherwerb sich in Erst- und Zweitsprache vollzieht. Er arbeitete heraus, daß die Gefahr begrifflicher Brüche besteht, wenn der in der Erstsprache begonnene Begriffsbildungsprozeß über die Einschulung und dortige Anforderungen ausschließlich in der Zweitsprache Deutsch fortgesetzt wird und dabei keine Hilfe oder Vermittlung stattfindet, wodurch die Kinder ihre Kompetenzen in der Erstsprache übertragen können auf die zweitsprachlichen Anforderungen. Wenn sich hier eine Kluft auftut, die zu überbrücken ganz alleine dem Kind selbst überlassen bleibt, kann es geschehen, daß Begriffe nicht "richtig" aufgebaut werden, es also zu Abstrahierungen nicht wirklich kommen kann. In der Erstsprache gibt es kein Anknüpfen an dem vorhandenen Erkenntnisstand und in der Zweitsprache gelten Anforderungen, denen die

sprachliche Basis fehlt. Auswirkungen hat dieses zwangsläufig für die Kompetenz in beiden Sprachen, denn die Begriffsbildung unterliegt als kognitive Kompetenz der Fähigkeit, sich sprachlich – in welcher Sprache auch immer – zu äußern und sprachliche Äußerungen zu verstehen.

Diese Theorie hat die Notwendigkeit erstsprachlichen Unterrichts und hier vor allem das Prinzip der Koordinierung von Erst- und Zweitsprache stark gemacht. In einer Lebenssituation, in der die Erstsprache der Kinder wie die Zweitsprache relevant erschienen zur Meisterung der an sie gestellten Anforderungen, erschien der koordinierte zweisprachige Ansatz sehr passend. Erkenntnisse aus Schweden, welche die Schlußfolgerung nahelegten, man müsse die Kinder zunächst ausschließlich in ihrer Erstsprache unterrichten und solle sie erst mit der Herausbildung abstrakter Begriffe (etwa ab 12/13 Jahren) in der Zweitsprache unterrichten, so daß sie die Zweitsprache auf der Basis der gefestigten Erstsprache erlernten, erschienen nicht praktikabel. Wie sollte man z.B. türkische SchülerInnen bis zu ihrem 12. Lebensjahr von der deutschen Sprache fernhalten? Auch wenn ihnen günstige Bedingungen fehlen sollten, die deutsche Sprache gut zu erlernen, weil sie kaum Kontakte zu Deutschen hatten, so war die deutsche Sprache doch Umgebungssprache und "Herrschaftssprache", deutlich an allen Versuchen, außerhalb des häuslichen Bereiches zu "funktionieren", tätig zu werden, Einfluß zu nehmen.

Auseinandersetzungen um solche Fragen erfolgten damals in einer sehr aufgeheizten bildungspolitischen Diskussion. Die zweisprachige Arbeit war eingebunden in gewerkschaftliche Aktivität, zur Politisierung der Diskussion gehörte auch, daß sich mit dem Thema "Unterrichtung von Immigrantenkinder" die Frage von Bildungsbenachteiligung und das Verhältnis von gesellschaftlicher Marginalisierung und Bildung verband. Hier knüpfte man an eine Diskussion an, die in den USA schon früher stattgefunden hatte. Es war die Diskussion um die Frage, warum bestimmte Formen von Sprachunterricht für Minderheitenkinder nicht funktionierten, während sie für Mehrheitskinder ein Erfolg waren. Das Beispiel waren die kanadischen Immersionsprogramme, wo englischsprachige Mehrheitskinder Unterricht in französischer Sprache erhielten und zwar als "Immersion", als Eintauchen in diese Sprache, zunächst ohne erstsprachlichen Unterricht. Später kam Unterricht in der Erstsprache hinzu, das Ergebnis dieser Programme

war gute zweisprachige Kompetenz der Kinder in Französisch und Englisch (siehe FTHENAKIS u.a. 1985).

Die "Immersion" türkischer SchülerInnen in der BRD hingegen war nicht erfolgreich: Sie wurden zwar auch ins deutsche "Sprachbad" eingetaucht, aber im Ergebnis war dies vielfach ein "Untertauchen" (Submersion). Man stellte fest, daß die Unterrichtsbedingungen doch nicht vergleichbar waren, man vor allem aber die Vergleiche nicht nur auf didaktischer oder linguistischer Ebene anstellen konnte. Immer wieder drängte sich die unterschiedliche sozio-ökonomische Situation der Schülergruppen, ihr gesellschaftliches Prestige und das Prestige ihrer Erstsprachen als ein gewichtiger Aspekt ihres völlig unterschiedlichen Abschneidens in der Schule in den Vordergrund.

Bis heute gibt es nur wenige wissenschaftliche Beiträge in der "Ausländer"- und Migrationsforschung, die hier weitergehen. Viel zu lange galt das Augenmerk der benachteiligten Gruppe "Ausländerkinder", anstatt ihre Situation im deutschen Schulsystem im allgemeineren Zusammenhang schulischer Auslesemechanismen zu sehen. So gibt es unzählige Arbeiten, in denen Immigrantenkinder nach allen Regeln sozialwissenschaftlicher und psychologischer Kunst "vermessen" werden, aber nur wenige über die "Institutionalisierte Diskriminierung in der Schule" (z.B. GOMOLLA 1998). Erhalten bleibt so der vielbeklagte "Defizitblick" auf ImmigrantInnen selbst und damit auch eine Problemdeutung, die eine Veränderungsperspektive ausschließlich in Verhaltensänderungen der ImmigrantInnen selbst präferiert, während notwendige Veränderungen in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen außen vor bleiben.

Der Schulversuch 1988-1993

Auf Druck der GEW und vieler Eltern, die zweisprachigen Unterricht forderten, genehmigte die Senatsschulverwaltung schließlich einen Schulversuch. In den fünf Jahren expandierte die Beteiligung, immer mehr Schulen und LehrerInnen wollten den Ansatz erproben. Zunächst gab es nur die Genehmigung für zweisprachigen Unterricht in den Klassen 1 und 2. Die SchülerInnen hatten zusätzlich fünf Wochenstunden Türkischunterricht für den türkischen Teil des Erstleseunterrichts. In sieben Wochenstunden "Kooperationsunterricht" unterrichteten die deutsche und die türkische

Lehrkraft gemeinsam, hier fanden Sprachvergleiche statt, aber auch vorfachlicher Unterricht in zwei Sprachen.

Später konnte der Schulversuch ausgedehnt werden auf die Klassen 3 und 4, allerdings gab es hierfür nur noch eine sehr begrenzte Anzahl von Türkischstunden. Eine Ausdehnung auf die Klassen 5 und 6 war nicht durchsetzbar, so daß – auch in der Wahrnehmung der SchülerInnen – der zweisprachige Unterricht eine Art "Hilfsunterricht" war, bis man dem "richtigen" Unterricht in deutscher Sprache folgen konnte. Ein solches **"Übergangsprogramm"** war nicht im Sinne der ErfinderInnen. Man wußte von internationalen Untersuchungen, daß solche Programme die monolinguale Ausrichtung der Schule zementierten und nicht wirklich zweisprachige Programme waren, denn ihre Zielstellung war nicht die Kompetenz in zwei Sprachen, sondern das effektive Hinführen zur Zweitsprache. Mit dieser Zielstellung hatte die Senatsschulverwaltung den Schulversuch genehmigt, sie versprach sich davon eine Optimierung des Deutschlernens, wofür vier Jahre "muttersprachliche Hilfe" ausreichend sein sollten.

Um den Schulversuch durchzusetzen und damit die Ausstattung an Lehrerstunden und eine wissenschaftliche Begleitung zu erhalten, hatte man damals diese Argumentation übernommen: Man versprach bessere Deutschkenntnisse und besseren Schulerfolg der SchülerInnen durch zweisprachigen Unterricht. Dieses Versprechen erwies sich am Schluß als "Falle", denn man konnte diese Resultate nicht nachweisen. Unsere Untersuchungen ergaben lediglich, daß die türkischen SchülerInnen in derselben Zeit in Deutsch und Türkisch lesen lernten und daß sie besser abschnitten als Kinder in den AR-Klassen ohne zweisprachigen Unterricht (s. Abschlußbericht NEHR u.a. 1993).

Später wurde nach diesem Ansatz auch in deutsch-türkischen Klassen unterrichtet. Dafür mußte er modifiziert werden, denn es erschien auf Grund ihrer unterschiedlichen Lebenssituation unrealistisch, für deutschsprachige SchülerInnen die deutsch-türkische Zweisprachigkeit in derselben Weise zum Unterrichtsziel zu erheben wie für die türkischen SchülerInnen. So wurde für deutsch-türkische Klassen der Ansatz als "asymmetrischer zweisprachiger Unterricht" weiterentwickelt, in dem die deutschsprachigen Kinder das Türkische als eine Begegnungssprache erfuhren. Eine Untersuchung ergab hierzu, daß die deutschsprachigen Kinder durch

die Begegnungssprache Türkisch früher ein deutliches Sprachbewußtsein entwickelten als Kinder in einsprachigen Vergleichsklassen (KARAJOLI 1996). Für den Schulversuch lag eine Art "Qualitätssprung" in dieser Praxis in gemischten Klassen. Der zweisprachige Unterricht in Ausländer-Regelklassen galt immer als bestenfalls ambitioniertes Förderprogramm für marginalisierte SchülerInnen, nicht als ernstzunehmendes Bildungsangebot an der Berliner Schule. Eine solche Qualifizierung erschien erst möglich mit der Weiterentwicklung zum zweisprachigen Unterricht in Regelklassen, für Mehrheits- *und* Minderheitskinder, mit der Überwindung von Segregierungsmodellen (s. HEINTZE 1997). Bisherige Beobachtungen deuten darauf hin, daß in diesen Klassen unabhängig von den zweisprachigen Lernschritten die SchülerInnen viele soziale Kompetenzen entwickeln, die zu einem besseren Lernklima und zu einer "Kultur der interkulturellen Auseinandersetzung" beitragen. Vergleichbar mit diesen Klassen ist das bilinguale Angebot, das in Berlin derzeit mit der "Staatlichen Europaschule Berlin" zu unterschiedlichen Sprachenkombinationen aufgebaut wird.

Derzeitiger Stand und Perspektive

Mit dem Ende des Schulversuchs 1993 hatte man die Hoffnung verbunden, den zweisprachigen Ansatz als Regelangebot an der Berliner Schule etablieren zu können. Das hätte bedeutet, daß interessierte Schulen nach diesem Ansatz unterrichten könnten und die hierfür notwendige Ausstattung bekämen. Doch die Senatsschulverwaltung genehmigte lediglich eine Weiterführung in den bisher beteiligten Schulen. Die wissenschaftliche Begleitung gibt es nicht mehr, die Fortbildungen sind reduziert. Türkische Lehrkräfte, die ausscheiden, werden nicht ersetzt und so haben einige Schulen auch die zweisprachigen Klassen reduzieren müssen. Derzeit wird versucht, die vorhandenen Ressourcen zu bündeln und mit dem Schuljahr 1999/2000 den zweisprachigen Unterricht an nur wenigen "Schwerpunktschulen", aber hier bis zum Ende der 6. Klassen, vor allem in deutsch-türkischen Klassen, durchzuführen.

Es entspricht dem Interesse der Beteiligten, auf diese Weise das Modell zu konzentrieren und zu verbessern, denn im Laufe der Geschichte ist auch die Gefahr deutlich geworden, die in der Expansion eines solchen Ansatzes liegt, der immer mit nur begrenzten Mitteln und gegen sehr viele Widerstände arbeitet. Die Widerstände sind politischer Art, sie haben et-

was zu tun mit der Übernahme integrationspolitischer Prämissen in Bildungspolitik. Sie gehen aber auch tiefer, insofern zweisprachiger Unterricht, der dialogpädagogisch angelegt ist, üblichen Denkkonventionen entgegensteht. Diese betreffen nicht nur die Ideologien, die in dem Drängen auf Einsprachigkeit deutlich werden, sondern auch die üblichen Vorstellungen von Lehren und Lernen und davon, wie Schule zu sein hat. So werden sicherlich auch die deutsch-türkischen Schwerpunktschulen wie alle "Er rungenschaf ten" auf dem langen und steinigen Weg der Entwicklung dieses Modells nur mit Mühe und gegen viele Widerstände realisiert werden können.

Literatur

- BEZIRKSAMT KREUZBERG (Hg.) (1993): Handbuch für die Arbeit mit der türkischen und deutschen Fibel "Birlikte öğrenelim" und "Voneinander lernen". Berlin
- FTHENAKIS, Wassilios u.a. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München
- GOMOLLA, Mechtild (1998): Institutionalisierte Diskriminierung in der Schule. In: Das Argument 224, 1-2 1998, S. 129-143
- HEINTZE, Andreas (1997): Das Kreuzberger Modell einer zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischsprachiger Kinder: Geschichte, Konzeption und Sichtweisen beteiligter LehrerInnen. In: Heintze, Andreas / Helbig, Gisela / Jungbluth, Paul / Kienast, Eckhard / Marburger, Helga: Schule und multiethnische Schülerschaft. Frankfurt/Main
- KARAJOLI, Edeltraud (1996): Untersuchungen zur Entwicklung des Sprachbewußtseins bei deutschen Schülern durch die Begegnungssprache Türkisch. In: Deutsch lernen, 2/1996, S. 130-146
- NEHR, Monika / BIRNKOTT-RIXIUS, Karin / KUBAT, Leyla / MASUCH, Sigrid (1988): In zwei Sprachen Lesen lernen – geht denn das? Weinheim/Basel
- NEHR, Monika / BIRNKOTT-RIXIUS, Karin / DURMAZ, Gülsen / HEINTZE, Andreas / KARAJOLI, Edeltraud / ÜGEÖZ, Perihan / WAGNER, Petra (1993): Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schulkinder nach dem Modell der Nürtingen-Grundschule. Abschlußbericht zum Schulversuch. Senatsschulverwaltung Berlin
- RÖHR-SENDLMEIER, Una (1986): Die Bildungspolitik zum Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland – eine kritische Betrachtung der vergangenen 30 Jahre. In: Deutsch lernen, 1/1986, S. 51- 67
- STEINMÜLLER, Ulrich (1981): Begriffsbildung und Zweitsprachenerwerb. Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht. In: Essinger, Helmut / Hellmich, Achim / Hoff, Gerd (Hg.): Ausländerkinder im Konflikt. Königstein

Diskussion

(Die Diskussion zum Vortrag von Petra WAGNER beschränkte sich auf wenige Anmerkungen, da im Anschluß der von ihr im Beitrag erwähnte Videofilm gezeigt wurde.)

"Mit welchen Bewertungsverfahren wurde das Modell überprüft?"

Ein Beitrag bezog sich auf die Bewertungsverfahren des Modells, mit der Nachfrage, ob die zweisprachig alphabetisierten Kinder in ihren Kompetenzen in anderen Schulfächern getestet worden seien, da sich die Auswirkungen im Bereich der Begriffsbildung vor allem auch in Fächern zeigen müßten, die verstärkt Anforderungen im abstrakteren Bereich stellen (z.B. Mathematik). Ein Fortschritt in anderen Fächern als im Deutschen wäre ein wichtiges Argument für diesen Unterricht. WAGNER vermerkte, daß es dazu keine systematischen Untersuchungen gab, daß die praktische Lehrerfahrung im Unterricht aber deutlich machten, daß mit den Kindern in diesen Klassen es viel eher möglich war, "zu einem einigermaßen akademischen Niveau zu kommen ..., sich mit Themen, die einen gewissen Tiefgang hatten (zu befassen), ... weil es immer möglich war, es in beiden Sprachen zu tun."

"Ist ein bilinguales Konzept nicht immer verknüpft mit Segregation?"

ULICH verwies auf ihre Projekterfahrungen mit bilingualen Kindergärten, die unter dem Gesichtspunkt des Aufbrechens des multikulturellen Umfelds der Kinder, kritisch gesehen wurden. Die Zusammensetzung von Schulklassen oder Gruppen nach Nationalitäten oder Sprachen zerstöre den von den Kindern im Wohnumfeld erlebten multikulturellen Alltag. Als zweiter Punkt wurde das damit verbundene Problem der Segregation dieser Kinder angesprochen. Nach WAGNER ist dies ein Modell, das in seiner bisherigen Form für multilinguale Gruppen nicht paßt. Es wurde in einer Region mit überwiegend türkischsprachigen SchülerInnen entwickelt. Das Ziel war zunächst, der lebensweltlichen Zweisprachigkeit dieser Kinder zur Geltung und zum Fortschritt zu verhelfen. Daher wurde versucht, die Zweisprachigkeit für sie in der Schule praktisch werden zu lassen, ohne gleich für die deutschsprachigen Kinder auch zweisprachige Unterrichtung zu entwickeln und zu praktizieren. (Später wurde der Ansatz für gemischte deutsch-türkische Klassen so modifiziert, daß Türkisch als Begegnungssprache für

deutschsprachige Kinder vorgesehen war. Diese Praxis hat sich inzwischen etabliert.) Das Problem der Segregation der Kinder müsse man im Kontext sehen: "Sicher ist, daß zur Gewährleistung einer fundierten und systematischen muttersprachlichen Unterweisung einige Stunden des Bildungsprozesses getrennt von anderssprachigen Kindern verbracht werden müssen. Ist Zweisprachigkeit anerkanntes 'Bildungsgut', so hat das Wechseln in den Türkischunterricht keinen abwertenden Charakter. In einsprachigen Schulen oder Kindergärten hingegen, wo Immigrantenkinder eher mit dem Stigma behaftet sind, wenig Deutsch zu können und schlechte Leistungen zu erbringen, werden bestehende Defizitzuschreibungen bestätigt, wenn es heißt: 'Alle türkischen Kinder gehen jetzt zum Lesen nach nebenan!' Das empfinden die Kinder als Ausgrenzung und Deklassierung."

Schlüsselsituation Sprache – Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung und ihr Beitrag zum Verständnis des Sprachentwicklungsprozesses bei mehrsprachigen Kindern

Karin Jampert

Motto des Vortrags:

Sprache wird verwendet wie ein Generator, der einen Lift bewegen könnte und zur Betätigung einer elektrischen Klingel verwendet wird. (Saphir)

Zwei- oder mehrsprachige Kindererziehung gilt hierzulande immer noch als ein Prozeß, der Risiken und Gefahren für die kindliche Entwicklung in sich birgt, die man nicht genau abschätzen könne – ungeachtet wissenschaftlicher Erkenntnisse und zahlreicher Erfahrungsberichte, die dieser Einstellung widersprechen. Frau Prof. GOGOLIN hat den Begriff "monolingualer Habitus" kreiert, ein Ausdruck, der wichtige Aspekte des Selbstbewußtseins der deutschen Sprachmehrheit, einfängt. Mehrsprachigkeit wird nicht als Kompetenz der Personen angesehen, sondern grundsätzlich problematisiert und abgelehnt. Sie ist nicht funktional im hiesigen Getriebe der Bildungsinstitutionen, und entgegen allen Fakten gilt die Überzeugung: in Deutschland spricht man halt ganz einfach Deutsch.

Ein Blick über den nationalen Tellerrand gibt Auskunft, daß mehrsprachiges Aufwachsen, weltweit betrachtet, eher die Normalität als die Sonderheit bedeutet. Eine Veröffentlichung von KHAMIS zur "Mehrsprachigkeit bei den Nubi" in Uganda beschreibt u.a. das Sprachverhalten viersprachig aufwachsender Vorschul- und Schulkinder. Der Schwerpunkt ihrer Untersuchung richtet sich auf das hierzulande so problematisch gesehene Sprachwechsel- oder Sprachvermischungsverhalten. Die Autorin beschreibt dies in differenzierter Weise und geht insbesondere auf die Phänomene "Ad-Hoc-Entlehnungen" und "Codeswitching" ein. Sie entschlüsselt die dahinter stehenden Funktionen für die Kinder und widerspricht damit ausdrücklich der Definition dieses Sprachverhaltens als Ausdruck kindlichen Unvermögens oder kindlicher Verwirrung:

"Die älteren Kinder bei den Untersuchungsfamilien wechseln häufiger von einer Sprache zur anderen als die jüngeren und verwenden auch mehr Ad-Hoc-Entlehnungen. Dieses Resultat beweist, daß weder Codeswitching noch Ad-Hoc-Entlehnungen als kindliches Unvermögen und Sprachvermischung bezeichnet werden können, sondern beide Phänomene vielmehr als Zeichen multilingualer Kompetenz bewertet werden müssen. Ohne eine gewisse mehrsprachige Kompetenz können weder Ad-Hoc-Entlehnungen noch Codeswitching grammatikalisch korrekt bewältigt werden." (KHAMIS 1994, S. 269 f)

Positive Beispiele von kindlicher Mehrsprachigkeit (Berühmtheit hat hierbei Elias Canetti erlangt, der in seiner Biographie beschreibt, wie er viersprachig aufgewachsen ist) werden meist mit dem Argument relativiert, daß es sich dabei um Mittel- und Oberschichtkinder handelt, die in ganz anderer Weise gefördert und unterstützt werden können. Dieses Argument formuliert eine Selbstverständlichkeit, die sich auf den zweiten Blick als eine ziemlich komplexe bzw. widersprüchliche Angelegenheit darstellt.

In der Spracherwerbsforschung ist man sich mittlerweile einig, daß Sprachentwicklung auf von außen kommende Anregungen angewiesen und gleichzeitig ein Prozeß ist, der weitgehend autonom abläuft. Sprachliche Anregungen gelten somit einerseits als zwangsläufig. Andererseits gilt gleichzeitig der entgegengesetzte Standpunkt, daß sprachliches Training bei Kindern keine feststellbaren Auswirkungen zeigt bzw. sogar schädlich ist, indem den Kindern die sprachliche Spontaneität genommen wird. Auf diesen Aspekt werde ich später noch eingehen.

Die Verwendung mehrerer Sprachen ist mittlerweile auch in vielen Migrantenfamilien in Deutschland alltägliche Praxis. Dies wird deutlich in Untersuchungen über das Sprachverhalten innerhalb von Migrantenfamilien. Forschungsberichte und Studien u.a. von GOGOLIN im Rahmen des FABER Forschungsprojekts, von MEHLEM zur Zweisprachigkeit bei marokkanischen Kindern und von RADISOGLU zur Zweisprachigkeit bei griechischen Kindern belegen, daß die Sprachpraxis in den Migrantenfamilien mittlerweile oft zwei- oder auch mehrsprachig abläuft. Die bisher gängige These, daß es eine strikte Trennungslinie gibt zwischen Erst- und Zweitsprache aufgrund einer rein muttersprachlichen Sprachpraxis in der Familie und der rein deutschen Sprachsituation im weiteren Umfeld und in den Bildungsinstitutionen, hat folglich mit der Realität wenig zu tun. Den Migrantenfamilien wird damit eine Tendenz zur Reinerhaltung ihrer Kultur und insbesondere ihrer Sprache (die Bezeichnung Muttersprache ist in ihrer Emotionalität auch aufschlußreich) unterstellt, die ziemlich krass abweicht von der faktischen sprachlichen Lebensführung in diesen Familien. GOGOLIN hat in ihren Studien einiges zur Aufklärung dieser Frage beigetragen. In der Studie "Großstadt-Grundschule" wurden die Eltern einer Grundschule zu ihrem sprachlichen Verhalten in der Familie befragt: "163 – von ca. 200 Befragten – nannten mindestens eine zweite Sprache, die sie benutzten; bei knapp der Hälfte handelte es sich dabei um deutsch. Die Zahl derjenigen

Befragten, die drei oder mehr Sprachen angaben, ist mit 66 (34%) hoch." (GOGOLIN 1997, S. 60)

Migrantenfamilien haben immer mit mindestens zwei Sprachen zu tun, und für die Kinder, die hier aufwachsen, ist die Mehrsprachigkeit eine Normalität ihres Kinderlebens und ihres sprachlichen Alltags in der Familie. Belastend und schwierig wird die Situation für die Kinder erst über Erwartungen und Anforderungen, die ihnen von seiten der Erwachsenen aufgemacht werden. Mit der Sprache werden Ansprüche auf einer von der Sprachpraxis abgehobenen Ebene verbunden, die mit den sprachlichen, vorrangig kommunikativen, Bedürfnissen der Kinder nichts mehr zu tun haben: Die Muttersprache soll nicht verlorengehen, als Beleg für die Nähe zur Familienkultur; die deutsche Sprache gilt als ein Gradmesser für die Integration in die deutsche Gesellschaft. Diese Ansprüche treffen auf Kinder, die mit der Sprache kommunikative Absichten verfolgen sowie ihre mehrsprachige Kompetenz als Mittel der kreativen Gestaltung ihrer Interaktionen einsetzen.

Mit dem Eintritt in die Bildungsinstitutionen wird den Kindern die Normalität ihres mehrsprachigen Alltags genommen. Im Kindergarten und in der Grundschule werden sie mit Einstellungen und Haltungen zu ihrer Mehrsprachigkeit konfrontiert, die ihre bisherige Sprachentwicklung ausgesprochen skeptisch betrachten. Die Skepsis bezieht ihre Überzeugungskraft aus den geltenden Maßstäben der Institutionen. Die deutsche Sprache ist das einzig anerkannte und zugelassene Kommunikations- und Denkmittel. Auf ihrer Kenntnis beruht der gesamte Bildungsprozeß. Mit Eintritt in die Schule wird eine sprachliche Kompetenz erwartet, die sich am Sprachstand eines durchschnittlichen, einsprachig deutsch aufwachsenden Kindes orientiert. Darauf will ich nicht weiter eingehen, GOGOLIN hat in aller Ausführlichkeit wesentliche Urteile und Einschätzungen zur Entstehung und Wirkungsweise dieser Situation veröffentlicht. Ich möchte in diesem Zusammenhang abschließend eine Überlegung einbringen, die mir insbesondere für die Situation im Elementarbereich wichtig erscheint. Die Sprache unterliegt im vorschulischen Bereich keinem Bewertungszwang wie in der Schule. Dennoch gilt auch in Kindergärten, daß "normalerweise" deutsch gesprochen werden soll. Die Erstsprachen der Kinder sind meist nur in besonderen Situationen geduldet. Eine Begründung von Erzieherinnen ist, daß sie sich durch die fremden Sprachen aus dem Geschehen

ausgeschlossen fühlen. Ich denke, dies berührt einen ganz wesentlichen Punkt des beruflichen Selbstverständnisses dieser Berufsgruppe. Erzieherinnen fühlen sich im Kreis der mehrsprachigen Kinder und Eltern inkompetent. Sie werden über die für sie fremden Sprachen aus Situationen, die in ihrem Wirkungsbereich ablaufen ausgeschlossen und damit handlungsunfähig.

Die Sprache – Ein Medium zwischen Langeweile und Überforderung

Ich möchte an dieser Stelle übergehen zum Hauptteil meines Vortrags und schließe dabei direkt an den letzten Gedanken an. Die Unsicherheit vieler Erzieherinnen mit Mehrsprachigkeit muß im weiteren Rahmen des Umgangs mit Sprache generell gesehen werden. Sprache und Sprachentwicklung werden in den Bildungsinstitutionen unter funktionalen Gesichtspunkten wahrgenommen: als Mittel für die Unterrichtung und Beurteilung der Kinder und somit als Pflicht und Notwendigkeit in der Schule, im Kindergarten als Mittel der Kommunikation. Ich werde mich in den folgenden Ausführungen auf die vorschulischen Einrichtungen konzentrieren, da ich mich insbesondere mit den Phänomenen des Spracherwerbs in der Entwicklungsphase von 3-6 Jahren befaßt habe. Die weitere Sprachentwicklung in der Schule unterliegt qualitativ anderen Bedingungen und Einflußfaktoren, so daß eine getrennte Betrachtung erforderlich ist.

Der Einsatz von Sprache ist in den vorschulischen Einrichtungen eine alltägliche Selbstverständlichkeit und Normalität. Sie ist ein Mittel, das immer zur Verfügung steht: Die Erzieherinnen geben den Kindern Erklärungen und Informationen, faszinieren die Kinder mit Geschichten und Liedern, bemühen sich um eine sprachliche Regelung von Konfliktsituationen, setzen die Sprache ein zur Gestaltung emotionaler Stimmungen, leiten die Kinder bei Beschäftigungen und Bastelarbeiten sprachlich an. Vielleicht ist diese Selbstverständlichkeit mit ein Grund, weshalb über Sprache selbst so wenig nachgedacht wird. Das gesamte Geschehen im Kindergarten basiert auf dem Mittel Sprache. Sprache ist immerzu unterstellt, aber für sich ist sie kein Thema. Ähnlich wie der Gebrauch der Sprache wird auch der Sprachentwicklungsprozeß in vorschulischen Einrichtungen als natürlicher Prozeß gesehen: "Sie lernen die Sprache spielerisch, freiwillig, ... natürlich, durch Nachahmung, unbewußt oder bewußt. Sie lernen im Kontakt mit

anderen Kindern und Erwachsenen ... sie haben Spaß daran, ... sie wenden das Gelernte gleich an." (HEUCHERT 1994, S. 21)

Wenn deutsche Kinder in den Kindergarten kommen, besitzen sie in der Regel so viele Sprachkenntnisse, daß sie alle wichtigen Situationen sprachlich bewältigen können. Die Sprache gilt als natürliche Ausstattung des Menschen, die sich mittels kindlicher Aktivität und aufgrund äußerer Anreize entfaltet und realisiert. Man benutzt diese Aussteuer gewohnheitsmäßig, ohne weiter über sie nachzudenken und ohne sie zu problematisieren. Diese pragmatische Haltung wird unterbrochen von Phasen eines heftigen Sprachaktivismus, wenn der gewohnte sprachliche Alltag in Frage gestellt wird. In negativen Zusammenhängen wird die Sprache in ihrer Eigenständigkeit und Wirkungskraft wahrgenommen: Ausländische Kinder, die kaum Deutsch sprechen, kommen in den Kindergarten. Mit den Kindern kommen die Eltern, mit denen eine Verständigung gleichfalls schwierig ist. Deutsche Kinder beginnen türkische Wörter in ihren Sprachschatz aufzunehmen. Es sind Kinder in der Gruppe, die Probleme mit der Aussprache haben oder auch grammatische Fehlkonstruktionen über lange Zeit hinweg beibehalten. Kinder, die sichtbar aus der Sprachnorm herausfallen, werden als Kinder mit Sprachproblemen definiert und sind der Anlaß, sich mit Sprache zu beschäftigen. Mit den sprachauffälligen Kindern bricht der gewohnte Alltagsrahmen auseinander. Nichts funktioniert mehr so, wie es soll.

Während eine Sprachförderung im normalen Alltag als Überforderung des Kindes und als dem Sprachentwicklungsprozeß von Kindern nicht angemessen erscheint, wird Sprachförderung bei sprachlich als defizitär geltenden Kindern als sinnvolle Maßnahme gesehen und praktiziert. Generell gilt Sprachförderung im Sinne eines isolierten Sprachtrainings seit den Zeiten der kompensatorischen Erziehung als ineffektive Methode. Diese in der Praxis verbreitete Ansicht wird in Forschungsberichten zum Spracherwerbsprozeß von Kindern bestätigt. Dabei wird nicht nur nachgewiesen, daß Förderungsversuche keine nachweisbar anhaltende Wirkung zeigen, sondern gleichfalls, daß sie eine abwehrende protestierende Haltung hervorrufen können: "Ich versuchte, sie Kaffee sagen zu lassen. Mehrmals antwortete sie mit Faffee, das dritte Mal mit einigen Anzeichen von Verärgerung. Auf mein Nein, Kaffee, schrie sie plötzlich mit Nachdruck Tee!" (BRITTON 1973, S. 44)

Sprachanregung ja, Sprachtraining nein – aber was ist Anregung und was ist Training? Eine Frage, die m.E. einer genaueren Betrachtung bedarf, um zu einer förderlichen Antwort zu kommen. SZAGUN hat in ihrem Buch zur Sprachentwicklung ein Beispiel beschrieben, das ebenfalls die Sensibilität der Kinder in dieser Frage aufzeigt: In einem wissenschaftlichen Versuch wurde das Phänomen der nachahmenden Erweiterung (ein sprachliches Verhalten, das von Erwachsenen im Dialog mit Kindern verwandt wird und das ursächlich zu einer Verbesserung der grammatischen Kompetenz beitragen soll) einer Prüfung unterzogen. In drei Gruppen wurden Kinder drei Monate lang mit unterschiedlichem sprachlichen Erwachsenenverhalten konfrontiert. Die erste Gruppe erhielt systematisch Erweiterungen, die zweite Gruppe erhielt keinerlei Erweiterungen und wurde nur vermehrt der Erwachsenensprache ausgesetzt, die dritte Gruppe erhielt als Kontrollgruppe weder Erweiterungen noch mehr Erwachsenensprache. Die größten sprachlichen Fortschritte waren bei der Gruppe zwei zu verzeichnen, also der Gruppe mit der vermehrten Erwachsenensprache. (SZAGUN 1991)

Es scheint eine pädagogische Gradwanderung zu sein, eine die Bedürfnisse von Kindern ansprechende sprachliche Atmosphäre zu gestalten. Was ist das Besondere an sprachlich wirksamen Anreizen von außen? Solange der Spracherwerbsprozeß als ein natürlicher Spracherwerbsprozeß abläuft, scheint es für Kinder ein wesentliches Prinzip zu geben: ihr Interesse und ihre Sprachmotivation richten sich auf den semantischen Aspekt der Sprache. Sie wollen Inhalte mit der Sprache vermitteln, und jeder Versuch, die formale Seite der Sprache zum Thema zu machen, wird von den Kindern durchschaut und stößt auf ihren Unwillen. Diesen zeigen sie auch in sprachverweigerndem Verhalten. An zahlreichen Beispielen kann man erkennen, wie sensibel die Kinder für die Orientierung und Ausrichtung der Botschaften sind. Den Kindern geht es um den Sinngehalt, die Bedeutung ihrer Aussage im Dialog. Die Korrektheit ihrer Sprache ist eine Sache, deren Weiterentwicklung sie selbst bestimmen. Sie korrigieren sich selbst, sie fragen auch nach, wie etwas heißt, verbessern sich in Wiederholungen. Aber das scheint ein Prozeß zu sein, den sie autonom abwickeln. Sobald der Gesprächspartner die sprachliche Form aufgreift und verbessert, registriert das Kind, daß der Inhalt seiner Mitteilung, um den es ihm geht, nicht mehr Thema ist. Seine Interessen scheinen damit eklatant verletzt zu sein.

Die Sensibilität und Ablehnung der Kinder gegenüber jedem Interesse an ihrem sprachlichen Verhalten, das ihre Kompetenz oder Korrektheit betrifft, haben auch KIELHÖFER und JONEKEIT in ihrer Studie "Zweisprachige Kindererziehung" dargelegt:

"Mit 2,9 Jahren übersetzt er gern für den Vater. Ein Beispiel: Beide sind in einem Zimmer, in dem der französische Rundfunk eingeschaltet ist. Es wird von *aller se promener* gesprochen. Der Vater fragt 'Was hat der Mann gesagt? Ich habe es nicht verstanden!' Oliver 'Spazieren!' Er weigert sich aber, eine Übersetzung zu geben, wenn er spürt, daß es dem Gesprächspartner nur darum geht zu sehen, wie Oliver übersetzen kann. Er lehnt z.B. jede Antwort ab, wenn ihn die deutsche Großmutter ohne ersichtlichen Grund fragt: Wie sagt Mama dazu? Oder: Wie heißt das auf französisch?"
(KIELHÖFER/JONEKEIT 1998, S. 46)

In meinen folgenden Ausführungen gehe ich nun differenzierter auf die Entstehung der Wortbedeutungen und die damit verbundene intellektuelle Funktion der Sprache bzw. des Wortes ein.

Die intellektuelle Funktion der Sprache für Kinder

Bereits Rousseau hat in seinem Erziehungsratgeber "Emile" über die Tücken der Entwicklung von Wortbedeutungen nachgedacht:

"Kinder die man zu sehr zum Sprechen anhält, haben weder Zeit, richtig aussprechen zu lernen, noch richtig zu begreifen, was man sie sagen läßt. ... Das größte Übel des überhasteten Sprechenlernens ist nicht, daß die ersten Sätze, die man ihm sagt, und die ersten Wörter, die sie sagen, keinen Sinn für sie hätten, sondern daß sie einen anderen Sinn damit verbinden als wir, ohne daß wir es bemerken. Sie scheinen uns richtig zu antworten, aber wir verstehen uns gegenseitig nicht. ... Diese Unachtsamkeit auf den wahren Sinn, den die Wörter für die Kinder haben, scheint mir die Ursache ihrer ersten Irrtümer zu sein." (ROUSSEAU 1983, S. 52)

Die Entwicklung der Wortbedeutungen ist ein Prozeß, der in der Kindergartenzeit und in der Grundschulzeit eine wichtige Phase durchläuft. Die Kinder konstruieren in dieser Zeit das Fundament ihrer Begriffe. Aus ihren Erfahrungen und Erlebnissen, aus ihren Gesprächen und Wahrnehmungen isolieren sie Aspekte, bei jüngeren Kindern sind es subjektive, bei älteren objektive Merkmale, die sie mit Wörtern verbinden. Der Aufbau, die Entwicklung der Wortbedeutung ist bei den Kindern an Erfahrungen geknüpft. Wahrnehmung und Handlung sind die Bedingung für die Entwicklung die-

ser inneren Repräsentation. Die Wörter als Träger der Bedeutung sind zu Beginn dieser Entwicklungsphase noch unmittelbar mit den Dingen und mit Handlungen verknüpft. Ihre Ablösung erfolgt, sobald die Bedeutungsentwicklung objektiver wird, sich die Verallgemeinerungen an faktischen Merkmalen orientieren. Das Wort ist nicht nur der Name für die Dinge der Umwelt, sondern umfaßt auch die innere Erkenntnis und macht diese handhabbar, kommunizierbar und veränderbar. Die entstehenden Wortbedeutungen nannte WYGOTSKI "Alltagsbegriffe" im Unterschied zu "wissenschaftlichen Begriffen", die in seiner Theorie erst im Alter von 10-11 Jahren gebildet werden. Die Alltagsbegriffe entwickeln sich über lange Phasen hinweg. Letztendlich können sie ihre Bedeutung bis ans Lebensende erweitern und verändern. Für ihre Entstehung und vor allem ihre Weiterentwicklung und Differenzierung sind sie angewiesen auf eine Erfahrungswelt, die die Kinder zum Handeln und zum Sprechen anregt.

Wann wird eine Erfahrung fruchtbar für die kindliche Weiterentwicklung? Das Kind geht selektiv mit Erfahrungen um und greift nur das auf, was es anspricht. PIAGET hat in seiner Theorie ein Grundprinzip der kindlichen Weiterentwicklung dargelegt, das mir von zentralem Stellenwert erscheint: die Verknüpfung von Vertrautem und Neuem. Damit neue Erfahrungen fruchtbar werden können, brauchen sie einen Anknüpfungspunkt an einer bereits vorhandenen inneren Erkenntnis oder Handlungskompetenz. Mittels dieser Verbindung kann sich eine produktive Wirkung entfalten. Die Wahrnehmung aktueller Situationsmerkmale sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz werden um so reicher und differenzierter, wenn sie ins Verhältnis gesetzt werden zu Bedeutungselementen aus der bisherigen Erfahrung.

Was bedeuten diese Erkenntnisse bezogen auf den Spracherwerbsprozeß bei mehrsprachigen Kindern? Viele dieser Kinder haben die Anfänge ihrer Begriffsnetze in der Sprache des Herkunftslandes ihrer Familie entwickelt. Ihr Prozeß der Bildung von Alltagsbegriffen hat mit Wörtern aus einer nicht-deutschen Sprache begonnen. Der Stoff, aus dem sie ihre Wortbedeutungen bilden, sind allerdings Erlebnisse und Erfahrungen, die sie in der hiesigen Gesellschaft machen. Je älter die Kinder werden, desto mehr machen sie außerhalb der Familie ihre Erfahrungen in einer deutschen Umwelt. Die im Entstehen begriffene innere geistige Bedeutung ist an einen nicht-deutschen Laut geknüpft. Mit dem Wort wird der Gedankeninhalt

handhabbar: nach außen im Dialog mit anderen Kindern oder Erwachsenen und nach innen im Selbstgespräch, das bei Kindern im Kindergartenalter oft noch laut stattfindet. (WYGOTSKI hat dieses Phänomen in Anlehnung an Piaget als egozentrische Sprache des Kindes bezeichnet.)

Die Erfahrung kann im Wort aktiviert werden. Um an der Erfahrung der mehrsprachigen Kinder anknüpfen zu können, müssen die Kinder die Möglichkeit haben, sich auf diese Erfahrungen zu besinnen. Die sprachliche Hülle ist ein Zugang dazu. Wird den Kindern verdeutlicht, daß ihre Erstsprache nicht gewünscht wird, oder spüren sie, daß sie mit ihrer Sprache im institutionellen Rahmen nichts anfangen können, wird mit der Sprache auch ihr Erfahrungshintergrund zu großen Teilen ausgegrenzt. Der Wissensschatz der Kinder, der an die andere Sprache geknüpft ist, geht verloren. Die Kinder werden quasi dazu angehalten, neue Begriffsnetze auszubilden, ohne Bezug zu ihren bisherigen Erfahrungswerten.

Die Begriffsentwicklung ist ein Prozeß, der auf Kontinuität, Wiederholung und Vergleich angewiesen ist. Die Fähigkeit zur Differenzierung und Verallgemeinerung wird durch das In-Beziehung-setzen von vergangener und aktueller Erfahrung weiterentwickelt. Blenden die Kinder große Teile ihrer Erfahrungswelt aus, müssen sie ihre Alltagsbegriffe in der deutschen Sprache neu entwickeln. Der Prozeß muß von vorne anfangen bzw. es gehen zahlreiche Aspekte verloren, die die Kinder bereits erworben und abgespeichert haben. Dies könnte eine Erklärung sein für die Probleme, die die Kinder in der Schule bekommen, wenn Sprache auf einer abstrakten Stufe verlangt wird. Erfahrungsberichte zeigen, daß die Kinder im Handlungszusammenhang und in Alltagssituationen die Sprache problemlos anwenden. Kaum wird von ihnen eine, von praktischer Anschauung losgelöste, sprachliche Kompetenz verlangt, werden ihre sprachlichen Leistungen rudimentär und sind ohne jede Aussagekraft (GRAF 1987). STEINMÜLLER hat in einem Artikel bereits Anfang der 80er Jahre auf diesen Zusammenhang hingewiesen:

"Da aber bereits die Alltagsbegriffe nicht in dem für eine normale sprachliche und kognitive Entwicklung erforderlichen Maße ausgebildet werden, fehlt auch das Fundament, auf dem die wissenschaftlichen Begriffe entwickelt werden sollen. Denn ohne die Ausbildung von Alltagsbegriffen fehlen die Voraussetzungen für Abstraktionsprozesse und damit die Möglichkeit, durch Abstraktion und Synthese echte Begriffe der Kategorien abstrakten Denkens zu bilden." (STEINMÜLLER 1981, S. 91)

Im Spracherwerbsprozeß ist die Erfahrung das Material für den Prozeß der Verallgemeinerung. Die Sprache ist das Medium, der Träger für die abstrahierten verallgemeinerten Aspekte. Die Abstraktionsleistung verändert sich über den permanenten Vergleich der Erfahrungen und Erlebnisse. Über die Koppelung von verarbeiteter Erfahrung und Wort, ausgedrückt in Wortbedeutung, wird die tatsächliche Wichtigkeit der Erstsprache für die Zweitsprache deutlich. Die Kinder benötigen eine Vermittlung, eine Brücke zwischen den beiden Erfahrungswelten mit ihren jeweiligen Sprachsystemen. Damit könnte eine Stärkung der kindlichen Begriffsentwicklung erreicht werden. Mit der Ablehnung der Erstsprache wird der gesamte bereits vorhandene Begriffsbildungsinhalt, auf dem die weitere Begriffsbildung aufbauen muß, ausgeblendet.

Das Anknüpfen an den bereits vorhandenen Begriffsnetzen ist nur möglich, wenn die beiden Sprachen verknüpft werden können. Dabei geht es nicht nur um eine Tolerierung der Herkunftssprachen sondern vielmehr darum, sie präsent zu haben in den Einrichtungen. Sie müssen so präsent sein, daß Kinder selbstverständlich auf sie zugreifen können: in Form von Büchern, Musik, Sprachkassetten, Videos, CDs (warum soll nicht mal die ganze moderne Technik zum sinnvollen Einsatz kommen?) sowie durch Anwesenheit und Einbezug von Familienmitgliedern in den Einrichtungsalldag. Neben der anzustrebenden mehrsprachigen Kompetenz von Erzieherinnen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, den Kindern ein sprachlich vertrautes Klima zu bieten. Sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder heißt vor allem auch, den Kindern Erfahrungsräume und Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Wichtig ist neben der Möglichkeit zum Experimentieren und Erproben die Verknüpfung von Handlung und Sprache. Die Sprache muß aus ihrer untergeordneten Rolle herausgeholt werden (KOLONKO 1996).

Besonderheiten in der Bedeutungsentwicklung bei Mehrsprachigkeit: Sprache als Spiegel der Erfahrungswelt und der Empfindung

Die Sprachen haben eine wichtige Bedeutung im Leben der mehrsprachigen Kinder. Sie lernen früh zwischen den Sprachsystemen zu unterscheiden. KIELHÖFER und JONEKEIT geben das Alter von ca. 2 Jahren an, ab dem die Kinder deutlich zeigen, daß sie implizit zwischen den Sprachen

unterscheiden. In Interviews mit Erzieherinnen wurde uns berichtet, daß auch sie feststellen können, wie sicher die Kinder zwischen den Sprachen unterscheiden und souverän hin- und herwechseln (JAMPERT 1983). Das Aufwachsen mit mehreren Sprachen vermittelt den Kindern ein besonderes Verhältnis zu Sprachen und zu dem, was mit den Sprachen ausgedrückt wird. WANDRUSZKA hat über diese besondere Sichtweise von der Welt folgendes geschrieben:

"In unserer ersten Sprache ist alles Notwendigkeit, nichts Zufall. In ihren Lautgestalten, Lautgebärden haben wir die Welt. Das deutsche Kind, das gelernt hat, eine bestimmte Körperempfindung so sehr mit der Lautgebärde 'kalt!' zu verbinden, daß ihm kalt wird, wenn es bloß das Wort hört oder ausspricht, kann daher zuerst gar nicht verstehen, wieso in Italien 'caldo' warm oder heiß bedeuten kann. In den Lautgestalten, den Lautgebärden unserer Muttersprache ist die ganze Welt enthalten, verbinden sich Welterlebnis und Worterlebnis In der Mehrsprachigkeit überwinden wir die naive Identifikation der Welt mit den Worten der Muttersprache, wir gewinnen eine kritische Distanz zu allen Worten. Das Bewußtsein unserer Mehrsprachigkeit erweitert und vertieft den Raum unserer geistigen und seelischen Freiheit."
(WANDRUSKA 1987, S. 48)

Als eingeschworener Einsprachiger hat man in der Regel eine sehr prinzipielle Hochachtung vor der Sprache. Man kann diese Haltung vielleicht sogar als sprachlichen Purismus bezeichnen. Die Sprache erscheint als feststehendes Regelwerk, dem man sich unterordnen muß und gilt als Zeugnis für Gebildetheit und intellektuelle Kompetenz. Die Angst vor sprachlichen Fehlritten wird beispielsweise beim Erlernen einer Fremdsprache deutlich. Wer hat nicht die größte Angst davor, sich zu blamieren, und verkneift sich deswegen lieber die Worte, bis er nochmal im Lexikon nachgeschlagen hat. Dieser Perfektionismus und das "deutsche Reinheitsgebot" führen eher zu einem sprachlichen Rückzug als zu Lust auf Sprache. Mit dieser Einstellung geht ein wesentliches Moment der Bestimmung von Sprache völlig verloren; daß sie ein kulturelles Produkt ist und kontinuierlicher Veränderung unterliegt. Die Migranten, Kinder und Erwachsene zeigen und praktizieren diese, der Sprache von ihrer Bestimmung her, eigene Kreativität. Sie zeigen, wie phantasievoll man mit Sprache umgehen kann und was sich alles mit ihr anstellen läßt. Es ist ein frecher Umgang mit Sprache, dem jede Hochachtung fehlt. Ein neues Selbstbewußtsein, insbesondere von Migrantenkindern bzw. -jugendlichen, zeigt sich an der Sprache und wird mittels der Sprache öffentlich.

Von CHOMSKY gibt es die Aussage, die Sprache sei ein Spiegel des Geistes. Mehrsprachige Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene drücken mit Sprache ihr spezielles Erleben und Lebensgefühl aus. Sie kreieren eine neue Sprache, indem sie die verschiedenen Sprachsysteme, die ihnen zur Verfügung stehen, in einer rasanten Mischung in ein völlig neues Verständigungssystem verwandeln. Sie kreieren sich ihre eigene Sprache bzw. ihr eigenes kreatives Kommunikationssystem, mit dem sie ihren migrantenspezifischen Lebensalltag verallgemeinert darstellen. Damit geben sie ihrer besonderen Lebenssituation eine sprachliche Form und machen sie – für alle sichtbar – öffentlich, zu einem allgemeinen Fakt. Ihre besondere individuelle Erfahrung wird mittels der neuen Sprache verallgemeinerte Erfahrung.

Die Lust am kreativen Umgang mit Sprache zeigen Kinder ganz allgemein. Auch dies wäre eine Möglichkeit, Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen, indem man an ihren speziellen sprachlichen Bedürfnissen ansetzt. Ich möchte in diesem Zusammenhang eine Äußerung von KÜKELHAUS zitieren, die mir richtungsweisend erscheint: "Lebendiges bedarf zu seiner Entfaltung der Herausforderung und Störung." Die Sprache aller Kinder ist etwas sehr Lebendiges, auch wenn das gegenwärtig nicht so recht wahrgenommen wird. Ihre Entfaltung wird in der Welt der Bildungsinstitutionen in erster Linie als Selbstentfaltung behandelt, und so wird sie leider nur herausgefordert, wenn sie sich als störend bemerkbar macht.

Ich beschließe meinen Vortrag mit einem literarischen Text, der das moderne sprachliche Verhalten von türkischen Migrantenjugendlichen und jungen Erwachsenen beschreibt und der deutlich macht, wie sich mit der besonderen sprachlichen Kompetenz auch ein neues Selbstbewußtsein darstellt. Der Text ist aus dem 1995 erschienenen Buch "Kanak Sprak" von Feridun ZAIMOGLU:

"Die Wortgewalt des Kanaken drückt sich aus in einem herausgepreßten, kurzatmigen und hybriden Gestammel ohne Punkt und Komma, mit willkürlich gesetzten Pausen und improvisierten Wendungen. Der Kanake spricht seine Muttersprache nur fehlerhaft, auch das 'Alemannisch' ist ihm nur bedingt geläufig. Sein Sprachschatz setzt sich aus 'verkauderwelschten' Vokabeln und Redewendungen zusammen, die so in keiner der beiden Sprachen vorkommen. In seine Stegreif-Bilder und -Gleichnisse läßt er Anleihen vom Hochtürkisch bis zum dialektalen Argot anatolischer Dörfer einfließen. Er unterstreicht und

begleitet seinen freien Vortrag mimisch und gestisch. Die reiche Gebärdensprache des Kanaken geht dabei von einer Grundpose aus, der sogenannten 'Ankerstellung': Die weit ausholenden Arme, das geerdete linke Standbein und das mit der Schuhspitze scharrende rechte Spielbein bedeuten dem Gegenüber, daß der Kanake in diesem Augenblick auf eine rege Unterhaltung großen Wert legt. ... Und über die einzelne charakteristische Gebärde hinaus signalisiert der Kanake: Hier stehe ich und gebe mit allem, was ich bin, zu verstehen: Ich zeige und erzeuge Präsenz." (ZAIMOGLU 1995, S. 13f)

Literatur

- BRITTON, James (1973): Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend. Düsseldorf
- GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN, Ulrich (Hg.) (1997): Großstadt Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster
- GRAF, Peter (1987): Frühe Zweisprachigkeit und Schule. München
- HEUCHERT, Lucija (1994): "Sie müssen doch deutsch lernen!" Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Mannheim
- JAMPERT, Karin / NEUSINGER, Ute / UNBEHAUN, Horst / ZEHNBAUER, Anne (1983): Türkisch für Erzieherinnen. Zweisprachigkeit im Kindergarten. Weinheim und München
- KHAMIS, Cornelia (1994): Mehrsprachigkeit bei den Nubi: Das Sprachverhalten viersprachig aufwachsender Vorschul- und Schulkinder in Bombo/Uganda. Münster
- KIELHÖFER, Bernd / JONEKEIT, Sylvie (1998): Zweisprachige Kindererziehung. 10.Aufl. Tübingen
- KOLONKO, Beate (1996): Spracherwerb im Kindergarten. Pfaffenweiler
- MEHLEM, Ulrich (1998): Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Frankfurt
- RADISOGLU, Theodoros (1984): Zweisprachigkeit Griechischer Kinder. Erlangen
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1983): Emile oder Über die Erziehung. Paderborn
- SZAGUN, Gisela (1991): Sprachentwicklung beim Kind. München
- STEINMÜLLER, Ulrich (1981): Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. In: Essinger, Helmut (Hg.): Ausländerkinder im Konflikt: Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen. Königstein i.T.
- WANDRUSKA, Mario (1987): Die Muttersprache als Wegbereiterin zur Mehrsprachigkeit. In: Oksaar, Els (Hg.): Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Tübingen
- ZAIMOGLU, Feridun (1995): Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. Hamburg

Diskussion

"Welche Funktionalität hat die Syntax der Unterdrückten?"

Anknüpfend an den letzten Aspekt des Referats, in dem die sprachliche Kreativität der bilingualen Migrantenkinder und -jugendlichen angesprochen wurde, wurden in der Diskussion Verbindungslinien zu klassischen Theorien über die unterschiedlichen Sprachcodes in Gesellschaften gezogen. Es wurde Bezug genommen auf Paolo Freire, der für die Unterdrückten ein Recht auf ihre eigene Syntax *und* auf die Syntax der Herrschenden einforderte: "Freire setzt sich ein für Zweisprachigkeit in einem Kontext von gesellschaftlicher Ungleichheit. Demjenigen, der schlechter dran ist, muß ermöglicht werden, seine Sprache zu pflegen. Sie muß anerkannt werden als eine Sprache, die voll und ganz die Funktionen erfüllt, die menschliche Sprachen haben. Es wäre aber eine Potenzierung von Benachteiligung, wenn die Unterdrückten nur diese Syntax beherrschten. Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sollten dazu beitragen, daß sie auch die herrschende Syntax erlernen und so gegenüber unterschiedlichen Anforderungen handlungsfähig sind." Bezogen auf den aktuellen Kontext wurde auf die idealistische Normierung eines (richtigen) Gebrauchs der deutschen Sprache hingewiesen und die Rigidität, mit der man hierzulande den "Ghetto-Kids" ihre "Ghetto-Sprache" eigentlich abgewöhnen möchte. Dieser "heimliche" sprachliche Maßstab verhindert, andere Sprachen und Sprechweisen, auch wenn sie praktisch in der Kommunikation erfolgreich sind, zu respektieren und anzuerkennen. (WAGNER)

Ist der Hinweis auf die (eigentliche) Kreativität der Migrantensprache nicht das passende Pendant zu der sonst üblichen defizitären Sichtweise der mangelhaften Sprachkompetenz der Kinder und Jugendlichen? Der Beitrag von UNBEHAUN griff die methodische Stellungnahme der bloßen Entgegensetzung des Defizitkonzepts mit dem Kreativitätskonzept als zu diskutierenden Widerspruch kritisch auf: "... natürlich besteht ein Unterschied zwischen dem Herrschafts-Code und dem 'Kanaken-Code'. Die eine Ebene ist wichtig für die Karriere, die andere Ebene ist wichtig für die Kommunikation, wie es der Persönlichkeit entspricht. Beides nebeneinander ist wichtig. ... Für mich bleibt allerdings die Frage offen, auf welche Basis bezieht man sich, wenn die 'Kanakensprache' als eigenständiger Code anerkannt wird? Doch nur wenn man sagt, ich ignoriere die ganzen gesellschaftlichen

Zwänge!" Die Zweifelhaftigkeit einer vorrangig moralisch-idealistische Anerkennung der besonderen sprachlichen Fähigkeiten der Migrantenkinder wurde auch durch einen Beitrag aus der Praxis bestätigt: "Also wenn ich türkische Schüler vor mir habe, und das wird von den Lehrern immer thematisiert, die des Schreibens in beiden Sprachen nicht kundig sind, sage ich dann, der ist kreativ? Nein!"

Mit dem Verweis auf Untersuchungen zum elaborierten und restringierten Code wurde von MILITZER betont, daß der restringierte Code sich als durchaus funktional in bestimmten Lebensbereichen erwiesen hat. "Auf ausländische Kinder übertragen würde das heißen, ihre Sprachkompetenz nicht als defizitär anzusehen, sondern die Möglichkeiten, die damit gegeben sind, als solche zu schätzen und anzuerkennen, aber gleichzeitig den Kindern zu helfen in dem mittelschichtorientierten Bildungssystem weiterzukommen, sich auch an das andere Sprachniveau heranzutasten. Ich denke, so ganz neu ist der Gedanke nicht." Der Dominanz des elaborierten Codes in der Schule entspricht die Dominanz der deutschen Sprache. Ohne einen elaborierten deutschen Code hat man keine guten Karten in der Schule. WAGNER hielt fest, " ... daß es eine Möglichkeit gibt, beides bestehen zu lassen und die Zielrichtung nicht sein muß, das Eine mit Stumpf und Stiel auszurotten. Darauf zielt allerdings die bildungspolitische Diskussion, die es jetzt gibt: weg mit den Erstsprachen, denn die haben einfach keine gesellschaftliche Funktion."

"Was verbirgt sich alles im Begriff der 'Sprachförderung'?"

Die Diskussion zum Aspekt der Sprachförderung machte deutlich, daß die Unklarheit der *Wortverwendung* immer ein Zeichen dafür ist, daß die *Wortbedeutung* nicht allgemein ist und daraus kommunikative Probleme erwachsen. ULICH kritisierte am Vortrag eine Einengung des Begriffs der 'Sprachförderung' auf den Aspekt der 'Verbesserung'. Mit Bezug auf die Diskussion in den USA plädierte sie für ein neues Verständnis von Sprachförderung, als eine "erweiterte, dialogische Sprachförderung": "Insbesondere bei Gruppen mit 70% Migrantenkindern muß man Sprachförderung anders verstehen. Gezielte Kleingruppenangebote, beispielsweise Bilderbuchbetrachtungen, können nicht mehr dem Zufall überlassen bleiben. Die müssen vier Mal in der Woche stattfinden für diese Kinder, ohne daß das dann gleich Verschulung ist." Wichtig sei, Erzieherinnen zu ver-

mitteln, daß Codeswitching ein völlig normales sprachliches Verhalten sei. Eine besondere Aufgabe des Teams sieht sie darin, darauf zu achten, ob die Kinder ein Bewußtsein für beide Sprachen haben und beide Sprachen in der Einrichtung präsent zu machen.

In der Auseinandersetzung um die Bedeutung von 'Sprachförderung' ging JAMPERT auf ihre Interpretation der aktuellen Praxis ein: "Für mich stecken hinter Sprachförderung zwei entgegengesetzte Pole: Auf der einen Seite wird die Sprache als etwas natürliches gesehen, um das man sich nicht weiter kümmern muß. Andererseits, wenn Probleme auftauchen, wird ein überstürzter Aktivismus an den Tag gelegt, der nicht selten im traditionellen Sprachtraining mündet. 'Sprachförderung' ist für mich eine Gradwanderung und was die praktische Umsetzung betrifft eine sehr komplizierte Angelegenheit. Wichtig ist, die Sprache aus ihrer untergeordneten Rolle herauszubringen, ohne daß man gleich in das andere Extrem verfällt."

Bezugnehmend auf die Sprachförderpraxis in Kindergärten brachte DEMARIA den Aspekt der Erzieherinnenkompetenz in die Diskussion ein: "Das Problem ist, daß die Erzieherinnen nicht ausgebildet sind, Kinder sprachlich zu fördern. In der Ausbildung fehlt die Vermittlung bestimmter Kompetenzen, z.B. was heißt Muttersprache, was heißt Zweisprachigkeit? Was ist Spracherwerb und vor allem wie vermittele ich eine andere Sprache? Oft stehen die Erzieherinnen vor ganz konkreten Problemen, welche Materialien brauche ich oder wie kann ich so eine Stunde Sprachförderung gestalten? Es wäre sinnvoll, für diesen Bereich Fortbildungen anzubieten, in denen die Erzieherinnen auch konkret lernen, Material herzustellen. Ich kann mir vorstellen, daß viele Erzieherinnen ohnmächtig oder überfordert sind, weil sie einfach nicht das Instrumentarium haben." NAGEL wies darauf hin, daß nicht nur die Erzieherinnen, sondern gleichfalls die Eltern wichtige Ansprechpartner im Prozeß der Unterstützung der Zweisprachigkeit ihrer Kinder sind. Das AMT FÜR MULTIKULTURELLE ANGELEGENHEIT in Frankfurt hat ein Projekt auf die Beine gestellt, in dem Mütter und Väter in Grundschulen deutsch lernen können ("Mama lernt deutsch und Papa auch", siehe Kurzinformation im Anhang).

MILITZER berichtete abschließend von ihren Beobachtungen in Kindergärten zum Umgang mit Sprache: "Ich habe den Eindruck, daß relativ wenig mit den Kindern gesprochen wird und das Gespräch kein normales Mittel ist, um sich zu verständigen. Häufig wird es im Zusammenhang mit Ge- und Verboten benutzt, ansonsten geht es relativ stumm zu in den Einrichtungen. Werden Erzieherinnen darauf angesprochen, heißt es 'Für eine halbe Stunde Gespräch mit einem Kind habe ich sowieso keine Zeit'. Das wäre noch ein Punkt, an dem gezielt anzusetzen wäre, neben dem Wissen, das zu vermitteln ist, das eigene Verhalten deutlich zu machen."

Kindertagesstätten als interkulturelle Lernorte – Überlegungen zu einem Projekt

Petra Wagner

Ausgangslage

In Berlin sind wir eben dabei, ein Projekt zu konzipieren, das die Öffnung von Kindertagesstätten als interkulturelle Lernorte zum Ziel hat. Es ist vorgesehen, daß ein freier Träger mit dem Bezirksamt Kreuzberg kooperiert, um in fünf bezirklichen Kindertagesstätten über einen längeren Zeitraum (2-3 Jahre) den Prozeß interkultureller Öffnung fachlich zu begleiten. Mittel hierfür werden von dritter Seite eingeworben und derzeit sind wir zuversichtlich, daß das Projekt realisiert werden kann.

Im Hintergrund des Projekts stehen Praxiserfahrungen im Kindertagesstättenbereich, die uns dazu auffordern, neue Herangehensweisen zu entwickeln und unsere "alten" zu überdenken. Eine Praxislinie ist im freien Trägerbereich angesiedelt: Es ist die zweisprachige (deutsch-türkische) Kindertagesstätte des VAK e.V. (Verein zur Förderung ausländischer und deutscher Kinder) in Berlin-Kreuzberg, in der ich viele Jahre tätig war und die seit 1984 ein Konzept interkultureller zweisprachiger Erziehung verfolgt. Die zweisprachige Praxis ist etabliert und besticht BesucherInnen, weil ein solcher Ansatz noch immer außergewöhnlich ist: Daß wirklich ein zweisprachiger Alltag gelebt wird, deutschsprachige und türkischsprachige Kinder zusammen sind in Gruppen, für die jeweils ein wirklich gleichberechtigtes Team einer deutschen und einer türkischen Erzieherin zuständig sind, daß es zweisprachige Elternabende gibt und nicht nur auf Deutsch angelegte Veranstaltungen, die dann ins Türkische übersetzt werden, weil, so oft die Begründung, die türkischen Eltern nichts verstehen.

Also hier hat sich vieles getan, was noch immer unüblich ist. Aber auch hier sehen wir Schwachstellen: Wir stellen fest, daß es teilweise eine kulturelle Engführung gibt, insofern von einem nationalkulturellen Verständnis von Kultur ausgegangen wird, das von einem "bikulturellen" Ansatz sprechen läßt und Kindern ein Weltbild nahelegt, wonach es nur Deutsche und Türken gibt. Dann besteht die Gefahr der Fixierung von angeblich deutschen und türkischen Eigenheiten, die der tatsächlichen Vielfalt an Erfah-

rungen und Gewohnheiten entgegensteht. Eine darüber hinausgehende interkulturelle Dimension der Arbeit scheint etwas zu sein, worum wir uns auch zukünftig bewußter kümmern müssen.

Beispiel:

Ein dunkelhäutiges Mädchen ist neu in der deutsch-türkischen Kita. Nach einigen Tagen beginnt sie, sich zuhause verzweifelt zu waschen, weil sie nach Aussagen der Freunde in der Kita so schmutzig sei. Bestürzung bei den ErzieherInnen: So etwas in unserer Kita! Wir haben doch immer darauf geachtet, ein Klima von Akzeptanz zu schaffen, indem wir Gewohnheiten der Eltern aufgriffen, sei es im Speiseplan, im Festkalender, bei den Aktivitäten... Eine Überprüfung der Ausstattung der Kita macht deutlich, daß der Eindruck entstehen muß, hier handele es sich um eine "weiße" Kita: Es gibt weder dunkelhäutige Puppen noch Bilder von Dunkelhäutigen, noch Bücher. Es ist eine zweisprachige deutsch-türkische, aber "weiße" Kita! Was tun? Zunächst überwiegt Ratlosigkeit.

Die andere Praxislinie bilden die bezirklichen Einrichtungen, die sich zum Teil wünschen, sie hätten Elemente dieser zweisprachigen Praxis stärker verankert. In Kreuzberg gibt es eine bezirkliche Kindertagesstätte, die explizit ein Konzept zweisprachiger Erziehung vertritt und einen gesicherten Anteil an türkischsprachigen ErzieherInnen hat. In den meisten Kitas aber überwiegen deutsche KollegInnen, die vereinzelt türkischen KollegInnen haben es oft schwer, ihren Platz zu finden zwischen Überbeanspruchung für alle "Ausländerfragen" und einem Unsichtbarmachen spezifischer Kompetenzen, weil sie einfach "wie eine deutsche Erzieherin" angesehen werden wollen. Solche KollegInnen klagen über die Arbeitssituation, der sie sich teilweise nicht gewachsen fühlen: Wie könnte Sprachförderung aussehen in einer multilingualen Gruppe? Was kann ich tun, wenn nur ich Deutsch spreche und die Kinder nicht? Wie komme ich näher an die Eltern heran? Viele Fragen – und sehr unterschiedliche Antworten, die innerhalb dieses einen Bezirkes darauf gegeben werden. Manche Kitas präsentieren sich noch immer sehr "deutsch", zeigen sich in der Außendarstellung resistent gegenüber der Realität ihrer Klientel, die sich durch eine Vielfalt an alltagskulturellen Gewohnheiten und Erfahrungen auszeichnet. Bei einer Kreuzberger Fachtagung 1997 wurde noch einmal bekräftigt, daß hier etwas geschehen müsse und daß die interkulturelle Profilierung Kreuzberger Kitas dringender Unterstützung bedarf.

"Sackgassen" interkultureller Pädagogik

Hier setzt das Projekt an. Die Vorstellung, Kitas müßten zu "interkulturellen Lernorten" werden, wofür ErzieherInnen bestimmte Kompetenzen brauchen, gründet auf einer Reflexion der Ansätze, die unsere Arbeit innerhalb der letzten 20 Jahre geprägt haben. Wir haben die unterschiedlichen Sichtweisen interkultureller Pädagogik Revue passieren lassen und kamen zum Schluß, daß sie mit zu der Stagnation und der "Verschließung" beigetragen haben, die wir jetzt beklagen. Sie brachten Problemdeutungen auf und ein Lösungswissen, das u.E. in Sackgassen geführt hat.

- **Sackgasse 1:**

- Interkulturelle Erziehung als Hilfsprogramm für die ausländischen Kinder**

Obwohl dieser Orientierung häufig widersprochen wird, hält sie sich hartnäckig im "Defizitblick" auf die ImmigrantInnen: Sie haben "Sprachdefizite", befinden sich "zwischen zwei Welten" und sind "noch nicht integriert". Pädagogische Maßnahmen sollen ihnen helfen, diese Defizite zu überwinden und damit den Anschluß an die Einheimischen zu bekommen – die damit automatisch zum "Normalfall" erklärt werden. Verstärkt wird damit der Druck auf die ImmigrantInnen, ihre Marginalisierung mit individuellen Anpassungsleistungen selbst zu beenden, was auch bedeutet, daß sie dafür verantwortlich gemacht werden und im Zweifelsfall als "integrationsunwillig" gelten.

Zudem verstärkt diese Orientierung ein Denken in den Kategorien "Einheimische" und "Ausländer", das Gemeinsamkeiten in den Lebenslagen unterschlägt wie auch die ökonomischen, sozialen, kulturellen Schichtungen, die es auf beiden Seiten jeweils gibt. Fatal ist, daß die vereinfachende Gegenüberstellung Botschaften transportiert, die keine Seite in ihrer realen Situation wirklich ernstnimmt: Auf der Seite der ImmigrantInnen ist es die Botschaft, "draußen", nicht dazugehörig, "anders" und irgendwie problembehaftet zu sein, für die Einheimischen ist es die Botschaft, sie hätten als die hier "Dazugehörigen" angestammte Vorrechte auf Besserstellung und Privilegien, die sie gegen die "Fremden" verteidigen müßten. In innerstädtischen Problembezirken werden damit die realen Machtverhältnisse wirkungsvoll verschleiert.

- **Sackgasse 2:**
Interkulturelle Erziehung als kulturelle Bereicherung der Mehrheitsgesellschaft

Mit diesem Versprechen werden die Angehörigen der Mehrheit geködert, doch kann es gehalten werden? Man kann nie im voraus und grundsätzlich nicht für andere sagen, ob etwas subjektiv als "bereichernd" empfunden wird. Es versprechen oder mit pädagogischen Mitteln bewirken zu wollen, ist daher anmaßend. Außerdem legt es die "Ausländer" darauf fest, etwas Bereicherndes zu "bieten" – was geschieht, wenn das nicht der Fall ist? Möglich ist, daß bestehende Klischees nur bedient werden, indem auf die Alltagskultur der ImmigrantInnen Schablonen "nationalkultureller" Symbolisierungsformen gelegt werden. Bei Nichtübereinstimmung stehen dann nicht letztere in Frage, sondern einzelne ImmigrantInnen sind die "Ausnahme" – und das Klischee bleibt erhalten.

Für pädagogische Einrichtungen bedeutet diese Orientierung, daß der ansonsten unveränderte Regelbetrieb lediglich um einige bunte, exotische, touristische Elemente angereichert wird, die eher den Vorstellungen und Fantasien der Mehrheitsangehörigen entsprechen als der Alltagskultur von ImmigrantInnen.

- **Sackgasse 3:**
Interkulturelle Erziehung als Veränderung von Einstellungen und Haltungen gegenüber "Ausländern"

Oft heißt es, ein interkultureller Lernprozeß setze voraus und habe zum Ziel, daß jemand seine Haltungen und Einstellungen gegenüber ImmigrantInnen überprüfen oder verändern solle. Doch warum soll jemand das tun? Welche Instanz meint, von außen sagen zu können, das sei es, was notue? Einstellungen verändert man nicht durch Appelle. Im Gegenteil kann der Appell in die Defensive drängen und Widerstand erzeugen, sofern er vorgebracht wird von selbsternannten "besseren Menschen" (Pädagogen, Therapeuten). Ihr Besserwissertum bringt auf, weil im Appell kein Ansatzpunkt gegeben ist, die Lebens- und Arbeitssituation zu beleuchten, innerhalb derer sich bestimmte Einstellungen aufdrängen oder Sinn machen.

Einstellungen ändert man, wenn sie durch eine Irritation ins Wanken kommen, sich als nicht mehr zutreffend oder nützlich erweisen. Sie sind nicht zu trennen vom konkreten Kontext und auch nur in diesem zu diskutieren und ggf. zu verändern. Die Schwierigkeit ist gemeinhin die, daß es an

Möglichkeiten für Verständigung und auch an einer entwickelten "Sprache" fehlt, um die eigene Eingebundenheit in bestimmte – gerade ausgrenzende – Strukturen zum Thema zu machen und damit auch die Problemdeutungen und Interpretationen, mit denen man seinen (beruflichen) Alltag bewältigt. Üblich ist eher die Verständigung auf Kosten nicht anwesender Anderer – im Kitabetrieb sind das oft die Eltern – man operiert mit Schuldzuschreibungen und Personalisierungen. Das heißt, anstatt die Verhältnisse zu problematisieren, erklärt man Menschen zum Problem. Ein eher "psychotherapeutischer" Ansatz in der Interkulturellen Pädagogik läuft Gefahr, nach demselben Muster zu funktionieren – und behindert damit Problemlösungen. Notwendig ist hingegen Unterstützung für PädagogInnen bei der Reflektion ihrer konkreten Praxis. Ein Prozeß ist anzustoßen, in dem es möglich wird, über die eigenen Borniertheiten im Zusammenhang mit Zwängen und Beschränkungen im Arbeitsfeld Kita zu sprechen. Ist dieser Prozeß erfolgreich, so resultieren daraus nicht nur veränderte Einstellungen und Sichtweisen, sondern es wird auch zu Veränderungen der Alltagsorganisation, der Entscheidungsabläufe, der Raumgestaltung usw. innerhalb der Einrichtung und ggf. zu veränderten politischen Einschätzungen und Forderungen kommen müssen.

- **Sackgasse 4:**
Interkulturelle Pädagogik ist ein festes Konzept

Veränderungen in den Lebensverhältnissen der Menschen stellen für Erziehungs- und Bildungseinrichtungen immer eine Herausforderung dar. Die zunehmende sprachliche und alltagskulturelle Pluralität unter Kindern gilt als eine der zentralen aktuellen Herausforderungen, der man allzuerne mit rezeptartigen Handlungsanweisungen begegnen möchte. Der Zugriff auf "fertige" didaktische Empfehlungen und Materialien ist zwar verständlich, denn PraktikerInnen stehen unter dem Druck, pädagogisch handeln zu müssen. Das Übernehmen und Übertragen von Praxisempfehlungen verfehlt aber dann die beste interkulturelle Absicht, wenn man dabei die Analyse und Verständigung über die je konkrete Situation und das Einlassen auf die Menschen, mit denen man es zu tun hat, ausspart. Um zu erkennen, wo Bedürfnisse, Probleme, Potentiale liegen, muß vor allem nachgefragt, beobachtet, kommuniziert werden. Wenn man meint, man wisse schon, was z.B. türkische Kinder brauchen und was ihnen fehlt, kann das pädagogische Bemühen auf Entmündigung hinauslaufen – und damit Ver-

ständigkeit zerstören. Das gilt für alle kulturalisierenden "Gewißheiten", die aber als obligatorische Wissensbestände nach wie vor Grundlage sind von interkulturellen Konzepten und Fortbildungen.

Geschlossene Konzepte zu vertreten bedeutet meist auch, komplexe Realitäten und Prozesse zu vereinfachen und zu vereindeutigen. Das gilt verstärkt, wenn sie gegen andere verteidigt werden als überlegen und besser. Abschließungen und das Drängen auf Gewißheiten sind besonders verfehlt im multikulturellen Kontext, wo es gerade darauf ankommt, das Vorhandensein mehrerer Perspektiven und "blinde Flecken" in der eigenen Wahrnehmung einzuräumen – die daraus resultieren, daß es Lebensverhältnisse gibt, die sich von den je eigenen erheblich unterscheiden.

Raus aus der Sackgasse: Interkulturelles Lernen

Interkulturelle Pädagogik als geschlossenes Konzept kann es nicht geben. Sie muß systematisch die Prozeßhaftigkeit von Lernprozessen, die Kontextgebundenheit und die Vielfalt von Perspektiven berücksichtigen. Angemessener ist es daher, von **Interkulturellem Lernen** zu sprechen: Interkulturelles Lernen bezieht alle Beteiligten ein und vollzieht sich als dynamischer Prozeß vor dem Hintergrund der jeweils unterschiedlichen Gegebenheiten. Man kann nicht vorher wissen, was hinterher herauskommt. Es offenzulassen und dennoch Schritte zu machen, ist für PädagogInnen außerordentlich schwer. Allerdings gibt es dazu keine Alternative: Interkulturelle Pädagogik, die als Lehrkonzept aufgefaßt wird, das universell einsetzbar sei, muß ihren eigenen Anspruch verfehlen.

Pädagogische Arbeit, die in die Sackgasse führt, weil sich die Handlungsabsichten mit den eingesetzten Mitteln nicht erfüllen lassen, wird deswegen nicht unbedingt verändert oder in fragegestellt. Zu groß ist das Risiko, mit einem solchen Eingeständnis als "unfähig" zu gelten. Es liegt nahe, die o.g. Sackgassen nicht als solche sehen zu wollen, bilden doch einmal gefundene Richtlinien oder Grundüberzeugungen eine Richtschnur für das professionelle Handeln. Sind die Ergebnisse nicht so wie erwartet, kann man Eltern, Kinder, KollegInnen, Vorgesetzte, "das System" dafür verantwortlich machen oder Selbstvorwürfe erheben, man habe persönlich versagt. Damit aber wird eine Verbesserung noch unwahrscheinlicher.

Das Ignorieren o.g. Sackgassen in der interkulturellen Arbeit unterminiert zusätzlich die Handlungsfähigkeit der PädagogInnen. Eine Zielsetzung des Projekts ist es, daß ErzieherInnen in Kitas ihre Handlungsfähigkeit erweitern oder (wieder-)gewinnen, indem sie sie als interkulturelle Lernorte öffnen.

Die Kita als interkultureller Lernort

Eine Schlußfolgerung, die aus den "Sackgassen" gezogen werden kann: Interkulturelles Lernen darf nicht von der Frage her konzipiert werden, wie man Individuen möglichst geschickt beeinflusst, denn damit wäre es ein Instrument von "Belehrung". Es ist außerdem nicht zu trennen von konkreten Möglichkeiten: der Begegnung mit anderen Menschen und Gewohnheiten, der Erfahrungen seiner selbst, anderer Menschen und der Phänomene der Welt, des körperlichen, sprachlichen, gestalterischen Ausdrucks usw. Möglichkeiten gibt es wiederum nicht freischwebend, sondern sie sind an bestimmte Orte gebunden. Wie steht es um diese in Kindertagesstätten als den Orten, wo die kleinen Kinder einer Nachbarschaft und mehr oder weniger intensiv auch ihre Eltern für einige Jahre ihres Lebens zusammenkommen?

"Die Kita als interkultureller Lernort" von Kindern, ErzieherInnen, Eltern – dieses Leitbild des beantragten Projekts zielt ab auf die Öffnung der Einrichtungen, aus der insgesamt eine Erweiterung von Lernmöglichkeiten aller Beteiligten resultiert. Das Leitbild ist Ausdruck eines Perspektivenwechsels: Nicht mehr die Kita ist das unhinterfragt Gegebene, woran Kinder und Eltern sich anpassen müssen, sondern gefragt wird danach, wie ErzieherInnen, Kinder und Eltern miteinander und mit den institutionellen Gegebenheiten so umgehen können, daß in höherem Maße Lernprozesse möglich sind.

Dem unterliegt die Feststellung, daß in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, die mit gesellschaftlich Benachteiligten und Marginalisierten zu tun haben, häufig eine reduzierte Erwartungshaltung an die Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder dazu führt, daß auch die Bildungs- und Lernangebote dürftig sind. Das kann dazu führen, daß die Kinder zunehmend weniger in der Lage sind, den Leistungsanforderungen zu entsprechen – und

gleichzeitig auf eine bestimmte Weise **unterfordert** werden, also hinter ihren Potentialen zurückbleiben.

Kitas als interkulturelle Lernorte zu profilieren bedeutet daher nicht nur, Dialog und Begegnung zu stärken, sondern eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit interessierenden Lerngegenständen zu praktizieren. Das Ziel ist die Erhöhung von Handlungsfähigkeit in dieser komplexer werdenden Welt, in der den Individuen vieles abverlangt wird an kommunikativen und analytischen Fähigkeiten, an Weltwissen und kritischem Bewußtsein, an Geschick- und Beweglichkeit. Die **Stärkung von Handlungsfähigkeit in sozialer Verantwortung** heißt hier, daß Eltern, Kinder, ErzieherInnen fähiger werden sollen, ihre jeweilige Lebens-/Arbeitssituation zu meistern, zu beeinflussen, zu verbessern. Interkulturelles Lernen in diesem Sinne ist nicht nur ein sozial-integratives, sondern auch ein Bildungskonzept.

Ein solches zu verwirklichen, ist gebunden an die **Interkulturelle Öffnung** der Einrichtungen, womit aber nicht ein unverfängliches Vergleichen von alltäglichen Gepflogenheiten – "Wir machen es so, ihr macht es so" – gemeint ist. Damit können nämlich gesellschaftliche Dominanzverhältnisse einfach reproduziert werden, wenn letzten Endes doch die Varianten der Einheimischen als "richtiger" gelten. Interkulturelle Öffnung ist gerade deswegen vonnöten, weil in einer sozial selektiven und monokulturell ausgerichteten Gesellschaft institutionelle Mechanismen wirken, die Menschen bzw. Gruppen von Menschen den Zugang zu bestimmten Ressourcen, die Beteiligung an Entscheidungen und gesellschaftliche Einflußnahme erschweren oder versperren. Interkulturelle Öffnung meint eine bewußte Anstrengung gegen solche Ausschließungsmechanismen, die insbesondere ImmigrantInnen treffen, und strebt ihre verstärkte Partizipation am Kitageschehen an.

Belastend für das Verhältnis von Einheimischen und ImmigrantInnen ist ja nicht in erster Linie, daß es unterschiedliche Vorerfahrungen, Gewohnheiten und Alltagskulturen gibt. Diese können als Ressource für Kenntnis- und Blickerweiterungen genutzt werden oder einfach zur Kenntnis genommen oder auch ohne großen Schaden für alle Beteiligten "ausgehalten" werden. Zu einer nachhaltigen Belastung und Komplikation für die Beziehungen werden die Nachteile und Probleme und Verletzungen, die Menschen aufgrund ihres von außen zugeschriebenen "Andersseins" erfahren. Diese

Erfahrungen sind verbunden mit den politischen Regulierungen der Zuwanderung: mit der Rechtsungleichheit, den sozialen Benachteiligung, mit Diskriminierung und Rassismus. Sie sind ein gewichtiger Teil der Migrationserfahrungen, denn sie haben starke Auswirkungen auf die Alltagsbewältigung und die Lebensperspektive der Menschen. Hierin gibt es erhebliche Unterschiede in den Erfahrungen von Einheimischen und ImmigrantInnen. Bestimmte Einschränkungen und Behinderungen, die nur für ImmigrantInnen gelten, können sich Einheimische oftmals schwer vorstellen und neigen dazu, sie zu negieren. Das aber wirkt auf der Seite der ImmigrantInnen wie eine Verstärkung der Leidenserfahrungen und kann zu Abbrüchen, Mißtrauen und Vorbehalten in den Beziehungen führen.

Interkulturelle Öffnung heißt für Kitas, daß sie sich den Realitäten im Stadtteil stellen: der Multikulturalität und Multilingualität ihrer Bevölkerung, den Konflikten und Belastungen als Folge von Marginalisierung und Benachteiligung, den Chancen und Notwendigkeiten von Verständigung und eines gemeinsamen Handelns.

Prinzipien interkultureller Öffnung

Wie kann die Interkulturelle Öffnung von Kitas aussehen? Wo setzt sie an? Der Ansatzpunkt läßt sich beschreiben als Dilemma: Wie kann man bestehende Unterschiede in den Lebenslagen und Alltagsgewohnheiten der Beteiligten zulassen und sogar bewußt zum Thema machen, **ohne** die Menschen stereotypisierend darauf festzulegen?

Zunächst zwei Punkt, die überhaupt nicht neu sind: Unumgänglich ist u.E., daß Kitas als interkulturelle Lernorte die **Kooperation mit den Eltern** der Kinder verstärken, bzw. auf eine neue Grundlage heben. "Ohne Eltern geht hier nichts!" Jedenfalls nicht gut. Dieses Motto muß ernstgenommen werden, denn Eltern sind nicht nur "Kunden" für das öffentliche Angebot der Kitas, sondern diejenigen, die einzig kompetent informieren können über ihre Lebenssituation, die ihre alltagskulturellen Gewohnheiten in die Kita einbringen können, auf die man angewiesen ist für das Verstehen der Kinder. Ihre verstärkte Partizipation am Kitageschehen ist sicherlich eine Art Umwälzung. Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Einrichtung müssen überprüft, die Demokratisierung der Kitastrukturen vorangetrieben werden.

Kitas als interkulturelle Lernorte müssen sich darüber hinaus deutlicher dem **Gemeinwesen** öffnen, als das üblicherweise der Fall ist. Sie müssen für die Analyse der Lebenssituation der Familien die Infrastruktur im multikulturellen und multilingualen Stadtteil zur Kenntnis nehmen und für Aktivitäten nutzen. Das interkulturelle Leben ist konkret verortet im Stadtteil, mit all den Schwierigkeiten und Highlights. Kitas müssen darauf Bezug nehmen und können eine eigene Alltagskultur etablieren, in der Verständigungsprozessen mehr Aufmerksamkeit zukommt als anderswo.

Für die pädagogische Arbeit im engeren Sinne scheinen uns drei Prinzipien zentral zu sein:

1. Individualisierung

Der Einzelne ist nicht "Repräsentant" eines Volkes oder einer Nation. Wissen über diese zu haben bedeutet daher noch lange nicht, einen Menschen zu kennen. Man kommt nicht darum herum, seine Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit anzuerkennen und kennenlernen zu wollen. Zu seiner Einzigartigkeit gehört die Lebenssituation, in der er sich befindet und seine Strategien, mit diesen umzugehen. Nur wenn Kinder in dieser Weise ernstgenommen werden, können sie ein positives Selbstbild aufbauen.

Ein Beispiel für ein solches Vorgehen mit Kindern im Vorschulalter ist der Ansatz "Das bin ich" der Anne-Frank-Stiftung/NL. Wie schon in "Das sind wir", dem Teil für die Grundschule, werden Kinder in ihrer spezifischen Lebenslage vorgestellt, die jeweils Identifikationsmöglichkeiten bietet, weil Kinder eigene Gefühle (wie Sorgen, Ängste, Freude usw.) wiedererkennen.

Die Interkulturelle Bilderbuchausstellung des KiM-Projekts (Kind im Mittelpunkt: Projekt des VAK zur interkulturellen Kooperation mit Eltern, gefördert von der Bernard-van-Leer-Stiftung) ergab ähnliches: Bücher sind interessant und beliebt, in denen die handelnden Personen lebendig werden, weil sie als wirkliche Persönlichkeiten in Erscheinung treten. Sind sie plakativ dargestellt, ohne "Tiefgang", so fällt die Identifikation mit ihnen schwer – das Buch ist weniger spannend.

2. Unterschiede zum Thema machen

Unterschiede werden oft nicht thematisiert, weil man befürchtet, bestehende Klischees und Stereotypen noch zu verstärken. "Wir machen keine Unterschiede, für uns sind alle Kinder gleich", heißt es. Übersehen wird dabei, daß es unterschiedlicher Herangehensweisen bedarf, um in Verhältnissen von Ungleichheit allen Kindern in gleicher Weise zu ihrem Recht zu verhelfen. Und daß es nicht reicht, einfach Kinder zusammenzubringen und darauf zu hoffen, daß so interkulturelles Lernen stattfindet und eine Immunisierung gegen Vorurteile und Vorbehalte geschehe.

Um zu ermitteln, worin es für Kinder Unterschiede gibt, müssen sie im Profil ihrer Familie und der weiteren Bezugsgruppe gesehen werden. Die Gruppenidentität von Kindern ist gespeist aus den Erfahrungen mit ihrer "kulturellen Gruppe": Hier gibt es Zugehörigkeit, Orientierungen, Wertmaßstäbe, aber auch Belastungen (z.B. durch kollektiv erlebte Ausgrenzung). Diese Welt muß sich in der Kita wiederfinden, sie darf nicht an der Kita-Garderobe abgegeben werden müssen. Orientiert man das Kitaleben ausschließlich an Gepflogenheiten der Mehrheitsgesellschaft, so bedeutet das eine Abwertung der anderen als "nicht richtig" oder "nicht normal". Kinder sind damit abgeschnitten von einem wichtigen Teil ihrer Ausdrucksfähigkeiten, können sich nicht so lebendig einbringen ins Kitageschehen – und müssen u.U. mit Beschädigungen ihres Selbstbildes und ihrer Gruppenidentität fertigwerden.

Das flämische Projekt "Interkulturelle Kinderbetreuung" (MEQ), das inspiriert ist von dem Anti-Bias-Training der Amerikanerin Louise Derman-Sparks, zeigt auf anregende Weise, wie schon in der Kinderkrippe mit der Thematisierung von Diversität begonnen werden kann, indem die Einrichtungen bewußte Anstrengungen unternehmen, sich für Eltern zu öffnen, sie ermutigen, zum Kitaleben beizutragen und auch in ihren Angeboten und bei der Raumausstattung Vielfalt berücksichtigen: So weist die Puppenecke auch Gegenstände auf, die in den Küchen arabischer und indischer Familien Verwendung finden. Zum Thema "Brot" wird Brot auf all die unterschiedlichen Weisen gebacken, wie es die Familien der Kinder tun. Ein "family-corner" mit Fotos von jedem Kind im Kreise seiner Familie macht deutlich, daß jedes Kind eine Familie hat – und daß jede Familie verschieden ist. Schon das große Format der Fotos und ihre Vollständigkeit (keine

Familie darf fehlen!) bezeugen Wertschätzung und Ernstnehmen jedes einzelnen Kindes.

Wichtig ist diese Form "indirekter Thematisierung", wie Isabel DIEHM die Bemühung in Frankfurter Kitas beschreibt, über die Raum- und Wandgestaltung, die Auswahl von Spielmaterial und Kinderbüchern eine Vielfalt von Lebensweisen und Erfahrungen, von Hautfarben und Sprachen usw. als "Normalfall" erfahrbar zu machen.²

3. Kritisches Denken über Ungerechtigkeit und Vorurteile fördern

Dieses Prinzip übernehmen wir von Louise DERMAN-SPARKS, die damit in aller Parteilichkeit das Thema "Gerechtigkeit" schon mit kleinen Kindern zum Gegenstand von Erörterungen macht und daraus Aktivitäten im Gemeinwesen entwickelt: "Standing up for fairness" ist ein beeindruckender Ansatz, wie ErzieherInnen, Eltern und Kinder Handlungskompetenzen im gemeinsamen Vorgehen gegen Ungerechtigkeiten und Diskriminierung entwickeln. Dabei geht es um die Thematisierung von Ausgrenzung und Ungerechtigkeit in den Einrichtungen selbst (z.B. Vorherrschaftsansprüche von Jungen), aber auch darüber hinaus. Sie schildert die Aktivitäten einer Gruppe von Kindern, die sich darüber ereifert hatte, daß ihr Schulkalender ausschließlich weiße SchülerInnen zeigte, was einfach nicht den realen Verhältnissen entsprach.

Angeknüpft wird an das Gerechtigkeitsempfinden, das schon kleine Kinder äußern. Gerade die frühen Jahre seien bedeutsam für die Ausbildung von stabilem Selbstbewußtsein, von Empathie, von Fähigkeiten sozialer Interaktion und von einer positiven Haltung gegenüber Menschen, die anders aussehen. Das aber, so DERMAN-SPARKS, werde sabotiert von "institutionalisiertem und zwischenmenschlichem Rassismus und von anderen Formen der Unterdrückung"³. Dem widerstehen zu können müsse das Ziel von Erziehung in früher Kindheit sein. "Empowerment" könne sich dann entwickeln, wenn Kindern die Gelegenheit gegeben wird, sich als fähig zu erleben, indem sie für sich und für andere aktiv werden.

² DIEHM, Isabel (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt

³ in: Early Childhood Matters 88/98, S. 20-23

Interkulturelle Kompetenzerweiterung von ErzieherInnen

Die unmittelbare Zielgruppe des Projekts sind ErzieherInnen, das Ziel ist interkulturelle Kompetenzerweiterung. Interkulturelle Kompetenzerweiterung wird meist in der Aneignung von relevantem Wissen einerseits und in der Veränderung persönlicher Einstellungen, Vorurteile, Persönlichkeitsmerkmale andererseits gesehen. Eine solche Auffassung ist u.E. in zweierlei Hinsicht problematisch:

Zur Veränderung von pädagogischer Praxis genügt Wissen nicht. Vieles im Erziehungsbereich geschieht ja gerade "wider besseren Wissens" und die Frage ist, warum man es nötig hat, zur Aufrechterhaltung seiner Handlungsroutinen Wissen regelrecht abzuwehren. Was an den Konsequenzen von Erkenntnissen ist so bedrohlich, daß man sie lieber wieder übergeht? Dasselbe gilt für den Bereich rassistischer Ausgrenzung: Gerade das Nicht-zur-Kennntnis-nehmen-wollen läßt ausgrenzende Praxen legitimieren.

Persönliche Einstellungen von PraktikerInnen über didaktische Bemühungen verändern zu wollen, haben wir in seiner Fragwürdigkeit bereits oben diskutiert: Es ist verbunden mit Moralisierung und auch mit einer Hierarchisierung von Moral im Verhältnis zwischen ErzieherInnen und FortbildnerInnen, die unangemessen und auch wirkungslos ist. Sie muß auf Widerstand stoßen und verfehlt die Tatsache, daß es nicht um eine Veränderung von Einstellungen "an sich" gehen kann, will man pädagogische Praxis in interkulturelle Lernprozesse überführen.

In der Praxis selbst liegt der Schlüssel. Sie ist das konkrete Geschehen, das verändert werden muß – weil Menschen sich nicht so wohlfühlen, sich nicht so entfalten können, wie es vielleicht möglich wäre. Das heißt, an der konkreten Praxis muß angesetzt werden. Interkulturelle Kompetenzerweiterung in der Kita besteht nach unserem Verständnis darin, daß in erster Linie die ErzieherInnen lernen, ihre eigene Praxis unter Zugrundelegung der o.g. Prinzipien interkultureller Öffnung zu reflektieren und schrittweise zu verändern.

Diskussion

"Weshalb gibt es so wenig Fortschritt bei den professionellen Fachkräften?"

Ein Schwerpunkt der Diskussion war auch hier die Ausbildung von Erzieherinnen. VON AUW, die selbst als Erzieherin vor 20 Jahren ausgebildet wurde, sieht in der heutigen Zeit keine großen Veränderungen bei den Ausbildungsinhalten: "Erzieherinnen, die jetzt bei uns anfangen, sind auf dem gleichen Stand wie ich vor 20 Jahren. Z.B. das Curriculum Soziales Lernen, das vom Deutschen Jugendinstitut gestartet wurde, ist nicht bis in die Institutionen reingekommen. Wir haben viele Ideen entwickelt für den Kindergarten, aber wir kommen nicht weiter. Es fehlt an ganz praktischen Instrumentarien, die im Alltag nicht entwickelt werden können." WAGNER erweiterte die Problematik mit dem Verweis auf das Selbstverständnis der Fachkräfte. "Da wird nach neuen Ideen gefragt, aber das Selbstverständnis der Leute ist geprägt von ihrer eigenen Sozialisation, von ihrer Herkunft. Sie brauchen ein Forum, wo sie alternative Dinge auch mal selbst ausprobieren können. ... Inhalte werden diskutiert, aber nach der Methode wird nur in den letzten fünf Minuten geschaut."

DEMARIA sieht aufgrund ihrer Erfahrungen den zentralen Aspekt in der Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern: "Der Schwerpunkt der interkulturellen Arbeit liegt für mich nicht so sehr in der Arbeit mit den Kindern, sondern in der Arbeit mit den Eltern. Auch hier kommen wir auf die Frage, wie Erzieherinnen ausgebildet werden, denn im Bereich der Erwachsenenbildung sind oft die Erzieherinnen nicht genug qualifiziert."

MILITZER berichtete von ihren Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem Projekt, in dem situationsorientierter Ansatz und interkulturelle Arbeit verknüpft werden sollen (siehe Projektinformation im Anhang). In die Projektarbeit sind mehrere Fachschulen für Sozialpädagogik miteinbezogen. "Meine ersten Erfahrungen bei den Kontakten mit den Schulen war, daß diese sich völlig ausgelastet damit fühlen, den Situationsansatz aufzuarbeiten und sich dadurch nicht in der Lage sehen, sich auch noch mit dem Aspekt der interkulturellen Erziehung zu beschäftigen. Ich hab's also geschafft, in ganz Nordrhein-Westfalen acht Schulen zusammenzubekommen, die sich mit dem Thema auseinandersetzen."

Auf die Frage, warum sich bei den Professionellen nichts verändert, wenig Fortschritt zu erkennen ist, gab BLUM auf ihrem Erfahrungshintergrund folgende Antworten: "Das eine, was mir immer wieder auffällt bei meiner Arbeit: Wenn ich auf Leute treffe, die Zugang zur interkulturellen Arbeit gefunden haben und sich dafür interessieren, dann stellt sich in der Regel heraus, daß es bei ihnen einen persönlichen Erfahrungshintergrund gibt. Sei es, daß sie mal länger im Ausland gelebt haben, sei es daß sie in einer binationalen Beziehung gelebt haben oder anderes. Ich kann das nicht beschreiben, wie das funktioniert, aber es gibt offensichtlich so einen Zusammenhang. Die Frage wäre dann für die Ausbildung, welchen Zugang könnte man auf der Erfahrungsebene im Rahmen der Ausbildung ermöglichen. Der andere Punkt, warum nichts passiert, liegt meiner Ansicht nach im politischen Bereich. Daß wir eben nach wie vor immer noch kein Einwanderungsland sind und daß das, womit die Leute sich im pädagogischen Bereich abmühen, nur ganz mühsam in entsprechenden Verordnungen und Anweisungen Eingang findet. Kompetente Leute gäbe es genug, aber es ist das politisch verordnete Denkverbot, dieses Tabu, das verhindert, daß etwas passiert." Die Argumentation mit der persönlichen Erfahrung wurde in der weiteren Diskussion eher als wackelige Begründung gesehen, da die meisten Praktiker bereits über mehrjährige Erfahrungen mit Migrantenfamilien verfügen und aus diesen Erfahrungen keine Konsequenzen gezogen wurden. Man war sich einig, daß es keinen Automatismus beim Erfahrungslernen gibt, " ... daß Leute, die Erfahrung haben, etwas kapieren müssen. Der Rückschluß geht nicht!"

"Was können Demokratisierung und Vernetzung der Einrichtungen bedeuten?"

WAGNER griff noch einmal den Punkt Zusammenarbeit mit den Eltern als zentrales Prinzip auf und plädierte für eine zunehmende Demokratisierung der Einrichtungen: "Das heißt auch Partizipation, auch Beteiligungsrechte müssen neu reflektiert werden. In den Kindergruppen müssen auch die Kinder mehr Mitsprache bekommen. Dies ist eine Dimension von Sprachförderung, die man vielleicht gar nicht so mitbedenkt. Reden heißt auch Mitreden. Wirklich was mitzureden haben. Dafür muß man Formen und Strukturen schaffen. Veränderungen sind also nicht nur gebunden an Haltungen, sondern an ganz konkrete Möglichkeiten und Strukturen im Kita-Alltag, die solche Haltungen erst ermöglichen."

Mit der Frage nach einer stärkeren Vernetzung der Einrichtung im Umfeld sprach DEMARIA noch den Punkt der Öffnung von Kinderbetreuungseinrichtungen an. "Für uns ist das ein zentraler Punkt. Einmal im Hinblick auf Unterstützung der sprachlichen Situation von Kindern, wenn andere Sprachsituationen im Umfeld vorhanden sind. Zum anderen überlegen wir zur Zeit, ob wir für eine stärkere Vernetzung Möglichkeiten finden, Mütter und Kinder in Spielgruppen außerhalb der Einrichtung zusammen zu führen und sie in ihren sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen." Im Kindergarten als "interkulturellem Lernort" sieht WAGNER nicht nur die Chance, mit den Eltern wirklich zu kooperieren, sondern auch die Möglichkeit, diese Einrichtung als "Lernort in diesem Gemeinwesen" zu verstehen. "Ich glaube, wichtig ist für die Kompetenz von Erzieherinnen in diesem Zusammenhang, daß sie z.B. lernen müssen, was es an Infrastruktur unter Immigrantinnen und Immigranten gibt. Sie müssen kompetent werden in der Analyse von Sozialstrukturen. Im Grunde denkt man, Erzieherinnen wissen schon, wie man Lebenssituationen erfaßt. Eigentlich ist es eine ganz große Aufgabe: wie ziehe ich Schlußfolgerungen aus Daten und Beobachtungen, die ich in meinem Stadtteil gewinne. Der Erwerb einer Analysefähigkeit ist eine wichtige Kompetenz.

TeilnehmerInnen des Workshops

Egon Äpfelbach
Diözesan-Caritasverband
Im Weiher 12
69121 Heidelberg

Lila von Auw
Caritasverband Frankfurt/Main
Kasinostraße 6
65929 Frankfurt a. Main

Ulrike Berg
Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr. 2
81541 München

Monika Berkenfeld
Stadt Frankfurt / Stadtschulamt
Abt. Kindertagesstätten
Seehofstr. 41
60594 Frankfurt a. Main

Dr. Michael Damian
Dezernat Schule und Bildung
der Stadt Frankfurt am Main
Seehofstr. 41
60594 Frankfurt a. Main

Marina Demaria
Kindergarten
"Comunità Catholica Italiana"
Bockenheimer Anlage 3
60322 Frankfurt a. Main

Dr. Anne Dick
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29
60824 Frankfurt a. Main

Jürgen Dittmann
Kinderhaus Höchst
Adolf-Haenser-Str. 16-18
65929 Frankfurt a. Main

Ulrike Döring
Arbeitszentrum Fort- u. Weiterbildung
Elisabethenstift Darmstadt
Stiftstr. 14
64287 Darmstadt

Dr. Donata Elschenbroich
Deutsches Jugendinstitut
Kronberger Straße 28
60323 Frankfurt a. Main

Dr. Umberto Gorini
Fachberaterzentrum Frankfurt
Goldsteinstr. 27
60528 Frankfurt a. Main

Karin Jampert
Deutsches Jugendinstitut
Schottener Str. 11
60435 Frankfurt a. Main

Renate Militzer
Sozialpädagogisches Institut
An den Dominikanern 2-4
50668 Köln

Helga Nagel
Amt für multikulturelle Angelegen-
heiten
der Stadt Frankfurt
Walter-Kolb-Str.9-11
60594 Frankfurt a. Main

Dr. Michaela Ulich
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Prinzregentenstr. 24
80538 München

Dr. Horst Unbehau
Hohenstädter Weg 7
90482 Nürnberg

Petra Wagner
Fraenkelufer 22
10999 Berlin

Anne Zehnbauer
Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr. 2
81541 München