

Kodran, Reidunn; Kosche-Nombamba, Gabriele; Maiwald, Roland; Merkens, Hans; Smits, Nicolette
Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen
Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 925-939



Quellenangabe/ Reference:

Kodran, Reidunn; Kosche-Nombamba, Gabriele; Maiwald, Roland; Merkens, Hans; Smits, Nicolette:
Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen
- In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 925-939 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141848 - DOI:
10.25656/01:14184

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141848>

<https://doi.org/10.25656/01:14184>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 6 – Dezember 1981

I. Essay

GÜNTHER BITTNER Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten 827

II. Thema: Ausländerkinder in der Schule

DIETHER HOPF Schulprobleme der Ausländerkinder 839

KARL-HEINZ HAGE Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen 863

HELMUT LUKESCH Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen 879

GEORG MARKOU Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik 893

WERNER SCHIFFAUER Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen 911

REIDUNN KODRAN/GABRIELE KOSCHE-NOMBAMBA/ROLAND MAIWALD/HANS MERKENS/NICOLETTE SMITS Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen 925

NORBERT GEHLEN/WOLFGANG K. ROTH/GUIDO SCHMITT Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt 941

CHRISTIAN PETRY Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher 955

III. Weiterer Beitrag

HARALD SCHOLTZ Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik 963

IV. Besprechungen

HARALD SCHOLTZ Ottwilm Ottweiler: Die Volksschule im Nationalsozialismus 973

HARALD SCHOLTZ Manfred Höck: Die Hilfsschule im Dritten Reich 978

ANSELM FAUST Dietfried Krause-Vilmar (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918–1933 982

ANSELM FAUST Rainer Bölling: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933 984

ANSELM FAUST Bernd Weber: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus 985

Pädagogische Neuerscheinungen 989

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dr. Anselm Faust, Heckertstraße 56, 4630 Bochum-Rumme; Dipl. Päd. Norbert Gehlen, Am Rainhof 20, 7815 Kirchzarten-Burg; Karl-Heinz Hage, Dürerstraße 10, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Diether Hopf, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dipl. Päd. Reidunn Kodran, Angerburger Allee 49, 1000 Berlin 19; Gabriele Kosche-Nombamba, M. A., Bernburgerstraße 4, 1000 Berlin 61; Prof. Dr. Helmut Lukesch, Carl-Thiel-Straße 12, 8400 Regensburg; Dipl. Päd. Roland Maiwald, Knesebeckstraße 4, 1000 Berlin 12; Dr. Georg Markou, Pyrroustraße 20–22, Pagrati-Athen, Griechenland; Prof. Dr. Hans Merckens, Prierosserstraße 57, 1000 Berlin 47; Christian Petry, Heissener Straße 113b, 4300 Essen-Schönebeck; Prof. Dr. Wolfgang K. Roth, Bürgerwehrstraße 24, 7800 Freiburg; Werner Schiffauer, Boppstraße 1, 1000 Berlin 61; Guido Schmitt, Eichbergstraße 163, 7800 Freiburg; Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzburger Straße 82, 1000 Berlin 15; Dipl. Päd. Nicolette Smits, Freie Universität, FB Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Iltisstraße 7, 1000 Berlin 33.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84.– + DM 4.– Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65.– + DM 4.– Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18.–, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil

Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen

1. Zielsetzung des Projekts und methodisches Vorgehen

Viele Lehrerinnen und Lehrer werden an Berliner Schulen vor eine Aufgabe gestellt, für die sie weder in der ersten noch in der zweiten noch in der dritten Phase ausgebildet werden: das Unterrichten von ausländischen (meistens türkischen) Kindern¹. Im Projekt EUM² haben wir uns das Ziel gesetzt, das besondere Handlungswissen, das Lehrer für diese Situation entwickelt haben und tagtäglich weiterentwickeln, zu explorieren, um es mittel- und längerfristig für die Lehreraus- und -fortbildung nutzbar zu machen. Dabei gehen wir davon aus, daß pädagogische Theorien stets Theorien einer Praxis sind, die Praxis wiederum über eine eigene Dignität verfügt, sie nur mit der Theorie eine bewußtere wird (vgl. SCHLEIERMACHER 1849, S. 9) und pädagogische Theorie sich daher ihrer Praxis versichern muß. Im konkreten Fall – Unterricht von Migrantenkinderen – fehlen entsprechende Theorien noch³. Aus dem Handeln der Lehrerinnen und Lehrer sollen erste Ansatzpunkte für eine solche Theorie gewonnen werden⁴. Diese Zielsetzung weist eine Affinität zu der der Kulturanthropologen auf. Deshalb haben wir bei unserer Arbeit eine Forschungsmethode angewendet, die sich bei den Kulturanthropologen bewährt hat: die Feldforschung bzw. speziell die teilnehmende Beobachtung⁵. Teilnahme im Feld allein sichert nun keineswegs eine angemessene Erkenntnis⁶, denn die Schwierigkeit liegt darin, daß aus der Wahrnehmung und Beobachtung des Geschehens dessen Struktur rekonstruiert werden soll, „wobei man aber erst weiß, was beobachtet werden soll und wie es zusammenhängt, wenn man die Struktur kennt“ (MERKENS 1980a, S. 30). – Um zu verhindern, daß wir nur unsystematisch einzelne Wissensselemente erfaßten, deren

1 In den Sanierungsgebieten Berlins beträgt der Anteil türkischer Schülerinnen und Schüler an Grund- und Hauptschulen in der Regel mehr als 50 %, in einigen Fällen sogar mehr als 80 %.

2 Das Projekt EUM (Erforschen des Unterrichts in Klassen mit einem hohen Prozentsatz von Migrantenkinderen) wurde vom 16. 7. 1979 bis zum 15. 7. 1981 aus Mitteln der berlin-dienlichen Forschung an der FU Berlin gefördert.

3 Ansätze, die in den USA – für Navajos und Mexikaner z. B. – oder in Schweden für die finnische Minorität entwickelt worden sind (für eine Übersicht vgl. CUMMINS 1979), lassen sich wegen der unterschiedlichen ökonomischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten sowie der verschiedenen Erst- und Zweitsprachen nicht übertragen.

4 In der Soziologie wird ein solcher Ansatz als das Gewinnen einer gegenstandsbezogenen Theorie bezeichnet (vgl. GLASER/STRAUSS 1979; SCHWARTZ/JACOBS 1979).

5 Mit diesem Hinweis soll nicht suggeriert werden, wir hätten uns als Kulturanthropologen gefühlt. Dieser Vergleich stimmt allein schon deshalb nicht, weil jeder von uns über gewisse Feldkenntnisse verfügte – wir alle waren Schülerinnen bzw. Schüler, einige hatten auch als Lehrerin bzw. Lehrer gearbeitet –, und wir alle verfügten durch unsere Ausbildung über dem Gegenstand entsprechende theoretische Kenntnisse.

6 Dieses wäre die Position eines naiven Positivismus, die sich allerdings häufig in neueren Arbeiten aus der Erziehungswissenschaft entdecken läßt, wenn versucht wird, Praxis zu erforschen (für eine solche Vorgehensweise vgl. THIEMANN 1979, S. 22).

Relevanz für die Praxis des Unterrichts in Klassen mit türkischen Kindern nicht näher bestimmbar geblieben wäre, haben wir den folgenden Rahmen festgesetzt⁷:

(1) Wir beobachteten in jeder Klasse über einen längeren Zeitraum (drei Monate) kontinuierlich. Das erwies sich als notwendig, um mit dem Feld vertraut zu werden und das Vertrauen von Lehrerinnen bzw. Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern zu erwerben. Beides sind unerläßliche Voraussetzungen für das Gelingen von teilnehmender Beobachtung.

(2) Wir entwickelten den Untersuchungsplan der Reihen-Einzelfalluntersuchung. Damit wollten wir den Nachteil von Einzelfallstudien verringern, daß ihre Resultate immer auf den Einzelfall beschränkt bleiben, indem wir nacheinander mehrere gleichgelagerte Einzelfälle (konkret z. B. drei dritte Klassen in Grundschulen mit einem hohen Anteil türkischer Schüler) untersuchten, um auf diese Weise möglichst typische und nicht nur auf den Einzelfall beschränkte Strukturen kennenzulernen.

(3) Wir richteten eine ständige Supervision der Beobachter ein⁸. Dadurch wurden die Beobachter angeregt, ihre Beobachtungen zu reflektieren und mögliche Strukturen im Feld zu diskutieren, um im Sinne des Gewinnens gegenstandsbezogener Theorien den Prozeß des Hypothesengewinnens und -verknüpfens bewußter zu gestalten.

(4) Über jeden Unterrichtsbesuch fertigten wir ein Protokoll an. Ähnlich wie dieses bei PETERSEN/PETERSEN (1965, S. 182) beschrieben wird, baten wir die Lehrer, diese Protokolle durchzulesen und gegebenenfalls zu kommentieren bzw. zu ergänzen. Die Protokolle werteten wir im Anschluß an jede Feldphase⁹ mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse aus. Dazu gingen wir folgendermaßen vor: Während der ersten Feldphase hatten wir einen Beobachtungsleitfaden entwickelt. Dessen Kategorien dienten im Anschluß als Kategorien für die Inhaltsanalyse. In einem ersten Schritt wurde geprüft, ob für die Auswertung der Protokolle nicht weitere Kategorien erforderlich waren. In einem zweiten Schritt wurde der Bedeutungsgehalt der einzelnen Kategorien aufgrund des ihnen zugeordneten Materials rekonstruiert¹⁰. Aus dieser Rekonstruktion des Materials wurden dann Fragestellungen für die nachfolgende Feldphase in einer anderen, mit der vorangehenden vergleichbaren Klasse formuliert, indem die Fragestellung entsprechend erweitert, verändert oder – dieses trifft für den größten Teil zu – beibehalten wurde.

Die Resultate, welche wir auf diese Weise gewonnen haben, sind nicht repräsentativ, sie wurden vielmehr durch die Beobachtung von sechs Einzelfällen (drei Grund- und drei Hauptschulen) gewonnen. Damit stellt sich die Frage nach der Relevanz der Ergebnisse. Um sie beantworten zu können, skizzieren wir zunächst eine gesellschaftspolitische Vorgabe für den Unterricht der Kinder von ausländischen Migranten sowie den schulorganisatorischen Rahmen für den Unterricht dieser Kinder. Vor diesem Hintergrund wird dann das Typische des von uns beobachteten Unterrichts deutlich.

2. Gesellschaftspolitische Vorgabe des Unterrichts von Kindern ausländischer Arbeitnehmer

Die bildungspolitischen Zielvorstellungen des Berliner Senats gehen für die zweite und dritte Generation dahin, diese zu integrieren, ohne daß eine Änderung der deutschen Gesellschaft erwartet wird¹¹, die Anpassungsleistung soll allein von den Ausländern

7 Genauere Angaben über das methodische Vorgehen finden sich bei MERKENS 1980a, 1980b.

8 Für eine solche Vorgehensweise vgl. DECHMANN 1979, S. 102ff.

9 Die dreimonatige Beobachtung einer Klasse wird als Feldphase bezeichnet.

10 Für eine ausführlichere Begründung und Beschreibung vgl. MERKENS 1980b.

11 Diese Zielsetzung wird deutlich, wenn man den *Schulentwicklungsplan III* des Landes Berlin liest (vgl. DER SENATOR FÜR SCHULWESEN o. J. [1978a], vgl. auch DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER VON BERLIN 1979, S. 13).

erbracht werden. Diese Form der Integration bezeichnen wir im Anschluß an ELIAS (1979, S. 425) als Assimilation, denn bei Assimilationsprozessen werden sozial unterlegene Schichten „von der Verbotstafel, von der Affektregulierung und dem Verhaltenscode der oberen Schicht in so hohem Maße beeindruckt, daß sie ihre eigene Affektregulierung nach dem gleichen Schema auszurichten versuchen“. Das Über-Ich der aufsteigenden Schicht wird nach dem Muster der überlegenen und kolonisierenden Oberschicht entwickelt. Dabei gelingt die „völlige Assimilation von unten nach oben in einer Generation nur ganz ausnahmsweise einigen wenigen“ (ELIAS 1979, S. 425). Während die Angehörigen der unterlegenen Schicht im Prozeß der Zivilisation sich freiwillig assimilieren, wird auf die Kinder ausländischer Arbeitnehmer mittels der Schulpflicht, der diese Kinder unterliegen, Druck ausgeübt, sich über die Normen der Schule an die Gesellschaft des Gastlandes – die Bundesrepublik bzw. Berlin (West) – zu assimilieren. Eine Bildungspolitik, die nicht einen so starken Assimilationsdruck ausüben soll, dürfte nicht davon ausgehen, daß die soziale Integration mittels der Schule, durch Eingliederung in das bestehende Schulwesen, erreicht werden soll, sondern müßte Gelegenheit bieten, dieses Schulwesen teilweise in Richtung auf die Lebenswelt, gesellschaftliche Wertvorstellungen etc. der ausländischen Kinder zu verändern, Integration also im Sinne von interkultureller Erziehung zu interpretieren¹².

3. Schulorganisatorische Maßnahmen für die Beschulung der ausländischen Kinder im Grund- und Hauptschulbereich

Bildungspolitische Zielvorstellungen werden in der Praxis zu einem nicht unerheblichen Teil über schulorganisatorische Maßnahmen konkretisiert und realisiert¹³. Die „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche“ (DER SENATOR FÜR SCHULWESEN 1978b) stellen für die Schulen einen verbindlichen Rahmen dar, innerhalb dessen die Eingliederung der schulpflichtigen ausländischen Kinder organisiert wird. Die dort getroffenen Regelungen unterscheiden drei Gruppierungsformen: die deutschen Regelklassen¹⁴, die einen bestimmten Anteil an ausländischen Kindern „integrieren“, die besonderen Klassen für ausländische Kinder (BA-Klassen¹⁵)

12 Für eine Auffassung, die an die Stelle der Integration die interkulturelle Erziehung setzt, vgl. AKPINAR/MERTENS 1979.

13 Dieses ist eine Tatsache, welche uns im Projekt EUM immer wieder aufgefallen ist. So bedeutet das Ziel, ausländische Kinder in das deutsche Schulwesen einzugliedern, und das Ergreifen von Maßnahmen, die diesem Ziel entsprechen, daß die Remigrationsfähigkeit der Kinder zurückgebildet wird.

14 Grundsätzlich sollen ausländische Schüler in der deutschen Schule nicht anders behandelt werden als deutsche Schüler. Wenn keine oder nur geringe sprachliche Schwierigkeiten vorliegen, werden sie – ihrem Alter entsprechend – in deutsche Regelklassen integriert. Bei Bedarf wird ihnen Förderunterricht angeboten, der „überwiegend dem Erlernen der deutschen Sprache dienen soll und, in homogenen Lerngruppen durchgeführt, ein Volumen von 5 x 2 Stunden umfaßt, bis die Schüler nach dem Urteil des sie unterrichtenden Lehrers über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um dem Unterricht in ihrer Klasse folgen zu können, ohne die Mitschüler wesentlich zu behindern“ (DER SENATOR FÜR SCHULWESEN 1978b, S. 45).

15 Wenn es sich an einzelnen Schulen absehen läßt, daß die Zahl der in deutsche Regelklassen aufzunehmenden ausländischen Schüler dauernd die festgesetzte Quote übersteigt und Verteilungsmöglichkeiten in andere Klassen nicht gegeben sind, so können besondere Klassen für ausländische Schüler gebildet werden, in denen der Unterricht allerdings nach den Rahmenplänen

und die Vorbereitungsklassen (VA-Klassen¹⁶). Im Hauptschulbereich rücken an die Stelle der ‚Vorbereitungsklassen‘ Anfangs- und Fortgeschrittenengruppen¹⁷.

Die zusammengefaßten Kernsätze der Ausführungsvorschriften über den Beschulungsmodus für ausländische Kinder und Jugendliche belegen unsere These der Assimilation insofern, als die Kenntnisse der deutschen Sprache bzw. der Erwerb von Grundkenntnissen in Intensivkursen und Förderstunden in den Mittelpunkt der Beschulung rücken. Der Bedeutung der Muttersprache kommt vergleichsweise eine Randposition zu, da (1) der muttersprachliche Ergänzungsunterricht den ausländischen Vertretungen überlassen

für Unterricht und Erziehung für Berliner Schulen in deutscher Sprache durchzuführen ist. Ein Teil der Stunden kann auch von ausländischen Lehrern abgedeckt werden. Die Klassenfrequenz soll 25 Schüler nicht übersteigen. Die an Grundschulen gebildeten besonderen Klassen erhalten von der 5. Klassenstufe an Fremdsprachenunterricht, um Übergangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen nicht zu verschließen. Für den Bereich der Hauptschule besteht die Möglichkeit, auf den Fremdsprachenunterricht in besonderen ausländischen Regelklassen zu verzichten. Die Schüler erwerben trotzdem den Hauptschulabschluß der neunten bzw. den erweiterten Hauptschulabschluß bei Besuch der freiwilligen zehnten Klasse; allerdings „kann ihnen mit einer Zusatzbescheinigung die Gleichwertigkeit mit einem Realschulabschluß ohne Nachweis der ersten Fremdsprache nicht bescheinigt werden“. – Schulübergreifende Lehrgänge in Englisch sind anzubieten, wenn auf die 1. Fremdsprache verzichtet wird. Andererseits tritt an die Stelle des Fremdsprachenunterrichts oder der Lehrgänge in Englisch zusätzlicher Deutschunterricht (DER SENATOR FÜR SCHULWESEN 1978b, S. 46).

16 Im Grundschulbereich sollen – wenn die Zahl der ausländischen Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten ein Fünftel der Klassenfrequenz übersteigt – Vorbereitungsklassen gebildet werden, deren Ziel es ist, „die Eingewöhnung der ausländischen Schüler in die deutsche Schule zu erleichtern und das Erlernen der deutschen Sprache zu beschleunigen. Während der Unterricht im Fach Deutsch immer von deutschen Lehrern erteilt werden soll, kann für eine Übergangszeit ein Teil des Unterrichts von ausländischen Lehrern auch in der Muttersprache vermittelt werden“. Unter Berücksichtigung des Alters und der deutschen Sprachleistungen können an der Grundschule jahrgangsübergreifende Verbände für die 1. und 2. Klasse bzw. für die 3. und 4. Klasse eingerichtet werden mit jeweils 20/25 Unterrichtsstunden wöchentlich. Eine zusammengefaßte 5. und 6. Klasse erhält 29 Wochenstunden, wobei 10 Stunden Deutsch, 5 Stunden Mathematik, 7 Stunden TNU, Erdkunde, Geschichte/Sozialkunde, 4 Stunden Bildende Kunst und Musik und 3 Stunden Sport vorgesehen sind. – Eine Vorbereitungsklasse kann für 15 Kinder gleicher oder verschiedener Sprachzugehörigkeit eingerichtet werden. Die Verweildauer der Schüler in diesen Klassen soll mindestens ein halbes Jahr und maximal 2 Jahre sein. Die Deutschlehrer der Klassen entscheiden, wann eine Eingliederung der einzelnen Schüler in die gemischten deutschen oder die besondere Regelklasse gegeben ist. In den Fällen, in denen ein Anschluß an den Deutschunterricht dieser Vorbereitungsklassen nicht mehr gefunden werden kann, sind „Deutsch-Intensivkurse“ einzurichten, die jahrgangsübergreifend für ein halbes Jahr formiert werden (DER SENATOR FÜR SCHULWESEN 1978b, S. 46).

17 Der Funktion der Vorbereitungsklassen der Grundschule entspricht an der Hauptschule die Bildung von Anfangs- und Fortgeschrittenengruppen. Schüler mit nur geringen deutschen Sprachkenntnissen erhalten in der Anfangsgruppe wöchentlich 10 Stunden Deutsch, 5 Stunden Umweltkunde (z. B. Lebenssituation, Bezirk, Stadt, Einrichtung), 3 Stunden Mathematik, 3 Stunden Sport oder musische Fächer und 2 Stunden Arbeitsgemeinschaft. Diese Gruppen sollen mindestens sechs Monate und maximal ein Jahr bestehen. Gegenüber den 23 Wochenstunden der Anfangsgruppen erhalten die Fortgeschrittenengruppen 26, wobei Umweltkunde/Sachkunde um 1 Stunde und Mathematik um 2 Stunden erhöht wird. Eine einmalige Wiederholung ist möglich, wenn „der Schüler nach einjährigem Deutschlandaufenthalt sprachlich noch nicht in eine 7. Klasse eingliederbar“ ist. Nach dem erfolgreichen Besuch der Fortgeschrittenengruppe soll der ausländische Schüler in eine gemischte deutsche Regelklasse oder in eine besondere Regelklasse für ausländische Schüler integriert werden (DER SENATOR FÜR SCHULWESEN 1978b, S. 47).

bleibt und (2) die Muttersprache im Unterricht der Grund- und Hauptschulen nur dort zum Tragen kommt, wo sprachliche/begriffliche Schwierigkeiten der Zweitsprache einen Rückgriff bedingen (VA-BA-Anfangs- und Fortgeschrittenengruppen).

Die Ausrichtung der diversen schulischen Klassenformationen zielt darauf ab, Voraussetzungen zu schaffen, daß die ausländischen Kinder den Anforderungen unseres Schulsystems entsprechen können. Der Einbezug ihrer spezifischen kulturellen Bedürfnisse wird innerhalb der vorgezeichneten Ordnung nicht ausdrücklich postuliert.

Unter der Prämisse, daß den ausländischen Schülern die gleichen Chancen wie den deutschen Schülern zum erfolgreichen Durchlaufen unserer schulischen Laufbahnmöglichkeiten gegeben werden (vgl. DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER VON BERLIN 1979, S. 13), berücksichtigen die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen vor allem die sprachlichen Leistungen als Einweiskriterium für die jeweilige Klassenformation. Da die Türken die größte ethnische Minderheit in Berlin darstellen, handelt es sich bei der Bildung der ausländischen Regelklassen fast ausschließlich um türkische Klassen. Somit wurde an den von uns beobachteten Grund- und Hauptschulen die in den Ausführungsvorschriften dargelegte Ausnahme zur Regel. Der hohe Anteil der ausländischen – vor allem türkischen – Schüler bis zu 80% der gesamten Schülerschaft führte an Schulen der Ballungsbezirke dazu, daß eine Klassenstufe sich z. B. aus einer Vorbereitungs-klasse, zwei türkischen Regelklassen und zwei gemischten deutschen Regelklassen zusammensetzt. Bedenkt man dabei, daß den ausländischen Schülern der BA-Klassen halbjährlich die Möglichkeit zum Überwechseln in eine gemischte deutsche Klasse gegeben werden soll und wiederum Schüler der VA-Klasse in eine BA-Klasse übergehen können sollen, so wird die als notwendig erachtete Durchlässigkeit aufgrund der hohen Klassenfrequenzen und des hohen Anteils an nicht-türkischen ausländischen Kindern in den gemischten deutschen Regelklassen blockiert.

Eine schulische Maßnahme, dieser Verfestigung entgegenzuwirken, bestand z. B. darin, daß bei der Organisation der gemischten deutschen Regelklassen an einer Grundschule fünf Plätze für Überwechsler und Neuan-kömmlinge offengehalten wurden. Wartelisten für Zusteiger, die die Namen der Schüler sammelten, bis die nötige Anzahl für die Eröffnung einer Anfangsgruppe erreicht war, zeigen einen anderen Weg, um bestehenden Lerngruppen nicht die Basis für eine kontinuierliche Arbeit zu entziehen. Die schlichte Umwandlung von VA-Klassen in besondere ausländische Regelklassen, ohne daß die festgeschriebenen Voraussetzungen für diesen Schritt gegeben sind, verdeutlichen besonders kraß die Problematik der Schulen in den Ballungsgebieten.

4. Erfahrungen aus Grund- und Hauptschulen

An drei Grund- und Hauptschulen in verschiedenen Berliner Bezirken wurden jeweils über einen längeren Zeitraum dritte gemischte deutsche Regelklassen der Grundschule beobachtet. An der Hauptschule waren es eine siebente türkische Regelklasse sowie je eine siebente und achte gemischte deutsche Regelklasse. Bei der folgenden Darstellung des unterrichtlichen Bereichs handelt es sich um Aspekte, die von uns in der einzelnen Klasse bzw. an der einzelnen Schule wahrgenommen wurden, die einen Blick auf das Bedingungsgefüge des Unterrichts ermöglichen sollen. Sie betreffen die sprachlichen

Voraussetzungen, die Zusammensetzung des Kollegiums, den kooperativen Unterricht, die Kontinuität der Klassenführung, die Klassensituation, die Kooperation, die Unterrichtskonzeption und den Lebensweltbezug.

4.1. Sprachliche Voraussetzungen

Die sehr unterschiedlichen deutschen und auch muttersprachlichen Kenntnisse in den gemischten deutschen Klassen bestimmen den Erfolg des unterrichtlichen Bemühens des Lehrers mit. Da die ausländischen Schüler ihre Muttersprache zu Hause und in den *peer groups* sprechen, die Zweitsprache ‚Deutsch‘ fast nur in der Schule, d. h. im offiziellen Bereich, benutzt wird, ist die Sprachentwicklung letztlich sowohl in der Muttersprache wie in der Zweitsprache brüchig. Für die Kinder und Jugendlichen der reinen ausländischen Regelklassen ist die Situation noch ungünstiger, da ihr Gebrauch der deutschen Sprache fast ausschließlich auf die Kommunikation mit den sie unterrichtenden deutschen Lehrern beschränkt ist.

Die Erfahrungen, die mit der Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch gemacht wurden, sind ambivalent einzuschätzen. Der inoffizielle Versuch an einer Grundschule machte deutlich, daß die Alphabetisierung allein nicht ausreicht, um eine Sprache zu lernen, da der Begriffserwerb, die Begriffsbildung und der Leseschreibprozeß nicht in der dafür angesetzten kurzen Phase abgeschlossen werden können. Die Alphabetisierung in zwei Sprachen ist zudem methodisch nicht aufeinander abgestimmt, läuft zwar parallel, doch läßt die unterschiedliche Sprachstruktur und die Unterweisung durch einen deutschen und einen türkischen Lehrer vermuten, daß unerwünschte Nebenwirkungen auftreten, auch wenn z. B. türkische Lehrer die zeitliche Durchführbarkeit mit dem Argument bestärken, daß der Leseschreiblehrgang in ihrer Heimat bereits nach einem Jahr abgeschlossen wird, wofür im Gastland zwei Schuljahre angesetzt werden.

Dem Ansatz der zweisprachigen Alphabetisierung liegt zugrunde, daß die Kinder, die im Gastland erstmalig eingeschult werden, eine Möglichkeit erhalten, ihre Muttersprache lesen und schreiben zu lernen. Da die türkischen Schüler sehr unregelmäßig und zum großen Teil überhaupt nicht am „muttersprachlichen Ergänzungsunterricht der ausländischen Vertretung“ (*DER SENATOR FÜR SCHULWESEN 1978b, S. 45*) teilnehmen, der in der Regel ohne Bezug zum Pflichtunterricht ausgerichtet ist, bedeutet die muttersprachliche Unterweisung in der deutschen Regelklasse hierfür eine notwendige Voraussetzung. Die Anerkennung und die Einbeziehung der jeweiligen Muttersprache des ausländischen Schülers in der deutschen Schule muß aufgrund der internationalen Erfahrungen als eine wichtige Basis für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen angesehen werden, die sich in verschiedenen Kulturbereichen bewegen (*SKUTNABB-KANGAS/TOUKOMAE 1976; WILKE 1979*). Eine weitere realisierte Möglichkeit, die Muttersprache – Türkisch – als erste Fremdsprache wählen zu können, hilft u. E. nur dort, wo die Einsicht besteht, daß die Förderung der Muttersprache für die Stabilisierung des Selbstbildes und Erhöhung des Selbstbewußtseins des ausländischen Schülers von großer Bedeutung ist. An einer Schule scheiterte die Realisierung dieser Alternative an den türkischen Eltern, da sie der Meinung waren, daß die herkömmliche erste Fremdsprache Englisch für das Fortkommen ihrer Kinder in der Heimat wie hier vorteilhafter ist. Ihr Votum basierte auf der Annahme, daß die Kinder ihre Muttersprache beherrschen – trotz gegenteiliger

Erfahrung der türkischen und deutschen Lehrer tagtäglich im Fachunterricht oder z. B. bei einem Schullandheimaufenthalt, wo ein Einheitsbrief in türkischer Sprache erstellt wurde, da die allermeisten Schüler diese Leistung nicht erbringen konnten.

4.2. Zusammensetzung des Kollegiums

Das über Jahre permanente Ansteigen der ausländischen Schülerzahlen schafft für die betroffenen Schulen neben den räumlichen Schwierigkeiten auch personelle Probleme. Schulen in Ballungsgebieten haben große Mühe, ihre zusätzlich benötigten Lehrer an jedem Schuljahrsbeginn zu erhalten. Es bleiben Stellen frei. Oft täuscht die statistisch ausgewogene Relation von Lehrer-Schüler-Stunden darüber hinweg, welche Nachteile in der Stundenplangestaltung hingenommen werden müssen. Die Zerstückelung des Fachunterrichts, die Erteilung von Fachstunden durch Lehrer, die nicht über die spezifische Qualifikation verfügen, die Aufteilung des Förderunterrichts und die geringe Stundenzahl des Klassenlehrers – vor allem in den ersten Grundschuljahren – sind Auswirkungen dieser scheinbaren Ausgewogenheit. Das Fehlen zusätzlicher Planstellen und auch der wenig angesehene Arbeitsplatz sowie die erschwerte Arbeitssituation führen dazu, daß vorwiegend Lehrer mit dem 1. Staatsexamen oder gerade bestandenen 2. an diese Schulen kommen. Lehramtsanwärter mit den geringen Stunden eigenverantwortlichen Unterrichts komplizieren die Stundenplangestaltung zusätzlich, da auf ihre fachlichen Schwerpunkte in der gesamten 2. Phase der Lehrerausbildung Rücksicht genommen werden und ein Lehrer der Schule die Funktion des Mentors erfüllen muß. So kam es z. B. vor, daß ein Kollegium bis zu einem Drittel aus Lehramtsanwärtern und Stundenlehrern (nur bis 1979/80) bestand. – Die mangelnde schulpraktische Erfahrung eines Großteils des Kollegiums wie auch die fehlende Ausbildung für die vorgefundenen schulischen Bedingungen verschärfen die Lage der Schulen und haben entscheidende Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts.

4.3. Kontinuität der Klassenführung

Die Anstrengungen des Klassenlehrers, in seinem Unterricht die ausländischen Schüler aufgrund eines selbst entwickelten Konzepts – z. B. einer speziellen Förderung der Zweitsprache Deutsch – zu berücksichtigen, können zu einem nicht unerheblichen Teil in ihrer Wirkung von schulorganisatorischen Maßnahmen behindert werden. Als Beispiele aus der Grundschule sind zu nennen: die Aufteilung des Sachkundeunterrichts zwischen dem Klassenlehrer und einem Kollegen, wobei der Kollege lediglich eine oder zwei Stunden von sieben zu unterrichten hat, da sein Stundensoll nicht anders ausgeglichen werden kann; Sachkunde und Deutsch liegen nicht in der Hand des Klassenlehrers; der Anteil der Fachstunden in anderen Klassen ist höher als der des Klassenlehrers in seiner Klasse; die musischen Fächer und Sport müssen aus stundenplantechnischen Gründen abgegeben werden, obwohl der Klassenlehrer die fachliche Qualifikation hat. Stundenplanänderungen mitten im Schuljahr, die wegen Krankheit, Umstellung auf ein halbes Stundendeputat, Schwangerschaftsurlaub und Weiterbildungsmaßnahmen nötig werden, stören ebenfalls die als pädagogisch wertvoll anzusehende Kontinuität. Besonders häufig fallen der Förderunterricht und der kooperative Unterricht zugunsten von Vertretungsstunden aus.

Ein Netz von verschiedenen Förderstunden sollte den ausländischen wie den deutschen Kindern helfen, ihre Schwierigkeiten abzubauen zu können (DER SENATOR FÜR SCHULWESEN 1978a). Es wurde jedoch die Erfahrung gemacht, daß der Förderunterricht kaum mit dem übrigen Unterricht thematisch verankert ist. Es besteht keine methodisch/inhaltliche Ausrichtung. Die Einweisung erfolgt aufgrund einer groben Unterscheidung in Schüler, die eine Leserechtschreibschwäche zeigen (deutsche und ausländische), in ‚integrierte‘, d. h. ausländische Schüler in gemischten deutschen Klassen, und in mathematikschwache Schüler (deutsche und ausländische). Manche Förderstunden waren parallel zum Unterricht oder diesem vorgeschaltet. In einigen Fällen empfanden die Schüler den Förderkinderstatus als ein negatives Segregieren, was nicht nur von der Anordnung der Stunden abhing, sondern auch von der individuell eingeschätzten Qualität des Unterrichts. In einem Fall nutzte der Klassenlehrer ganz bewußt seine Förderstunden, um Frustrationen des Schulalltags abzubauen, indem ein intensives Gespräch mit einzelnen Schülern geführt wurde oder in der privateren Atmosphäre der kleineren Gruppe in einem gezielten unterrichtsbezogenen Üben oder einem entkrampfenden Spiel Schwierigkeiten, Enttäuschungen und Ärgerlichkeiten aufgearbeitet wurden. Letztlich empfanden die Schüler solche „Förderstunden“ als äußerst attraktiv und bekundeten ihre Freude. Hieraus kann geschlossen werden, daß der Klassenlehrer den Vorteil besonders in der Kleingruppenarbeit nutzbar machen kann, da er seine Schüler besser kennt und weiß, was in vorausgegangenen Stunden abließ. Eine größere Vielfalt des methodischen Vorgehens kommt diesem Förderunterricht zugute. In den Fällen, in denen verschiedene Lehrer den Förderunterricht erteilen, könnte ein grobes, im voraus erarbeitetes Konzept auf der Basis des Stoffplans der betreffenden Klassenstufe eine verbindliche Hilfe sein. Hierzu gehört auch, daß dem Förderlehrer die Sprachschwierigkeiten der ausländischen Schüler bekannt sind, daß er spezielle Defizite vom Fach-/Klassenlehrer erfährt und Material jederzeit zur Verfügung steht, wie z. B. Bilder-Leselotto, zweisprachige Literatur, Arbeitshefte, die zu den im anderen Unterricht eingesetzten Büchern entwickelt wurden in Berücksichtigung gewisser Schwierigkeiten etc. Eine enge Kommunikation zwischen Förder- und Klassenlehrer und den Schülern, verbunden mit einer größeren Kontinuität, kann dazu beitragen, daß im Förderunterricht das ‚individuelle Fördern‘ innerhalb einer kleinen konstanten, aber auch zeitweilig flexiblen Gruppe mehr Gewicht erhält und die bloße Stillbeschäftigung der Schüler mit mechanischen und motivationstötenden Übungen abnimmt¹⁸.

Die Effektivität des Förderunterrichts wird nicht nur von verbesserten schulorganisatorischen Rahmenbedingungen profitieren, wie z. B., welche Priorität die Regelung von Vertretungsstunden erhält, sondern auch von der Bedeutung einer spezifischen Qualifikation für diesen Unterricht in der Lehreraus- und -weiterbildung, bezogen auf die besonderen Schwierigkeiten der Schulen in Ballungsgebieten.

4.4. Klassensituation / Klassenmanagement

Insgesamt wird von den Lehrern die „offene“ Klassensituation beklagt. An die Zusteiger müssen ständig gewisse Arbeitshaltungen und Arbeitstechniken, die verstärkt in den

18 Die Einschätzung der gegenwärtigen Situation zeigt sich auch darin, daß Lehrer einer Grundschule den Förderunterricht einer Klassenstufe zugunsten einer niedrigeren Klassenfrequenz aufgeben oder in zusätzliche Teilungsstunden auffangen wollten, was jedoch ein Plan blieb.

ersten beiden Schuljahren bei den Schülern der Grund- und Hauptschulen ausgebildet werden, herangetragen werden. Jeder Lehrer prägt individuell seine Klasse, organisiert den reibungslosen Ablauf von Unterricht und Schulalltag. Brüche, Krisen und Konflikte bleiben zwar niemals aus, werden jedoch häufiger und strapazierend. Für ein erfolgreiches Arbeiten ist aber für Schüler und Lehrer das Klassenklima bedeutsam, das sich in der gemeinsamen Zeit entwickelt hat. Es verwundert daher nicht, daß einige der beobachteten Lehrer gerade aufgrund der bestehenden Bedingungen besonderen Wert auf die Ausprägung der Klassengemeinschaft legten und Aktivitäten förderten, die das Zusammengehörigkeitsgefühl stabilisierten, wie z. B. Schullandheimaufenthalte, Theaterbesuche, Erkundungen in Sachkunde, Rollenspiel und gemeinsames Arbeiten im Unterricht.

Da in den deutschen gemischten Klassen oft einige deutsche Schüler problematisch sind und dem Lehrer permanent Aufmerksamkeit abverlangen, erschweren sich die Arbeitsbedingungen zusätzlich. Bedingt durch die Abwanderung deutscher Familien aus den Ballungsgebieten, verändert sich auch die Struktur der gemischten deutschen Klassen. Sprachschwierigkeiten der ausländischen Schüler und Verhaltensauffälligkeiten der deutschen Schüler, die oft mit einer allgemeinen Leistungsschwäche gekoppelt sind, kennzeichnen die vorgefundene Klassensituation. Demgegenüber steht die höher eingeschätzte Lernmotivation mit geringeren Disziplinschwierigkeiten in den reinen ausländischen Regelklassen.

Für einen Teil der Schüler findet der Unterricht in der Muttersprache, für den anderen in einer ‚fremden‘ Sprache statt. Der Lehrer steht vor einer Klasse, die aufgrund dieser Merkmalsausprägung spezielle Maßnahmen fordert, auf die er während seiner Ausbildung nicht vorbereitet wurde. Er hat sein methodisch-didaktisches Wissen, das er durch seine Ausbildung und seine Erfahrung erworben hat, mehr oder weniger an die vorgefundenen Klassenbedingungen angepaßt. Die Lehrerfortbildung greift gegenwärtig diese Problematik nicht derart auf, daß der betroffene Lehrer praktische Handlungshilfen erhält.

4.5. Kooperation der Lehrer

Die Verbindlichkeit der Rahmenrichtlinien wurde in ihrer Gesamtheit als nicht erfüllbar angesehen. Die Klassensituation läßt ein zügiges Fortschreiten im Stoff nicht zu. Der vom einzelnen Lehrer zu erstellende Stoffplan stellt eine Auflistung der Themen dar, die in Berücksichtigung der verwendeten Sachbücher ausgewählt wurden. Unter den Lehrern einer Klassenstufe bestand vielfach nur eine lose Kooperation, die überwiegend auf einer Abstimmung der Themen und einer Absprache bezüglich der Materialien beruhte. Ganz sporadisch wurde in Pausengesprächen, nach dem Unterricht oder in einer Spring- bzw. Verfügungsstunde Unterrichtserfahrung ausgetauscht. Ungezwungener waren solche Unterredungen zwischen den jungen Kollegen; sie legten ihre Schwierigkeiten offener dar, auch wenn sie sich dadurch einer pauschalen Bewertung im Sinne eines „guten“ oder „schlechten“ Lehrers aussetzten. Letztlich blieb jeder mit der Lösung seiner Schwierigkeiten auf sich allein gestellt. Gut gemeinte Ratschläge, Beispiele für eine mögliche Änderung des eigenen Verhaltens, des Unterrichtsstils mußten und konnten nicht umgesetzt werden. Dergleichen Gespräche hatten eher die Funktion des Abreagierens. Da ein gegenseitiges Hospitieren und eine Zusammenarbeit bei der Unterrichtsvorbereitung

tung im Schulalltag nicht institutionalisiert sind, sind dergleichen Initiativen sehr selten. Informelle Treffen außerhalb der Schule gibt es vorwiegend unter den Mitgliedern der verschiedenen Verbände¹⁹.

In den Fachausschüssen/Fachkonferenzen werden hauptsächlich neue Materialien gesichtet, ein Konsens über die Neuanschaffungen gebildet, jedoch keine Diskussionen über die Konzeption des Unterrichts oder die Ausarbeitung von Unterrichtsvorhaben geführt. Der Fachbereich ‚für Fragen ausländischer Schüler‘, der alle Lehrer zusammenfaßt, die in VA- oder BA- oder Förderkursen unterrichten, stellte in einem Fall dagegen die Probleme der ausländischen Schüler und der Lehrer in diesen Klassen in den Vordergrund. In seinen Sitzungen wurden z. B. an der Grundschule die Kriterien für die Übergänge besprochen, wurden fachliche und stoffliche Problemstellungen erörtert, Unterrichtserfahrungen eingebracht, Meinungen zu aktuellen schulischen und politischen Vorkommnissen geäußert und daraus Vorgehensweisen formuliert und/oder Anregungen für die Gesamtkonferenz erarbeitet.

Ein anderer Ansatz für ein kooperierendes Verhalten einer kleineren Lehrerguppe eines Fachs ist in ihrer Arbeit zu sehen, vorhandenes Unterrichtsmaterial für die ausländischen Regelklassen zu sichten und Arbeitsbögen zweisprachig zu gestalten. Aufgrund der Anwendung in verschiedenen Klassen wurden diese Bögen revidiert, die Abfolge des Einsatzes geändert und zugleich Unterrichtserfahrungen ausgetauscht, was von den ausländischen Lehrern gleichermaßen positiv bewertet wurde.

Kooperationsbereitschaft wird zwar signalisiert, doch die anfängliche Mühe, der zunächst als gering erachtete Effekt gegenüber dem zeitaufwendigen Prozeß, Einschätzungen, Vorstellungen, Unterrichtsstile u. a. m. voreinander darzulegen, eventuell kritisch aufgenommen zu werden, hält viele Lehrer davon ab, im Team zu arbeiten. Die Isolation im eigenen Klassenzimmer, die positiv mit „Eigenverantwortung“ umschrieben wird, bewahrt zwar den einzelnen vor kritischer Auseinandersetzung und Rechtfertigung, bürdet ihm jedoch die ganze Unterrichtsarbeit auf, die besonders in der vor Ort getroffenen Klassensituation als vielschichtig und belastend empfunden wurde, u. E. aber letztlich in Bereichen z. B. der Planung, Materialauswahl und Herstellung von Arbeitsunterlagen gemeinsam geleistet werden kann.

4.6. Kooperativer Unterricht

Der kooperative Unterricht, das ist das gemeinsame Unterrichten eines deutschen und türkischen Lehrers in einer ‚besonderen ausländischen Regelklasse‘, konnte nur an Schulen eines Bezirks beobachtet werden. Dieser Unterricht umfaßt für jede Klassenstufe eine festgelegte Stundenzahl, die vor allem die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde an der Grundschule bzw. den übrigen Fachunterricht an der Hauptschule berücksichtigt. In der Grundschule wird der kooperative Unterricht flexibler gehandhabt, so daß auch andere Fächer kurzfristig davon profitieren, wie z. B. Musik oder Bildnerisches Gestalten, wenn der Großteil des Fachunterrichts durch den Klassenlehrer abge-

¹⁹ An einer Hauptschule entstand eine Türkei-AG, in der die türkischen Lehrer mit den deutschen Kollegen Informationen über ihr Land und ihre Kultur zusammenstellten.

deckt wird. Ziel dieses Unterrichts ist es, günstigere Voraussetzungen zu schaffen, damit alle ausländischen Schüler das geplante Unterrichtsziel erreichen.

In der Praxis zeigen sich sehr unterschiedliche Formen bei der Zusammenarbeit der beiden Lehrer. Das Selbstverständnis dieses Teams, das auf Qualifikationsmerkmalen fußt, die z. B. mit Kommunikationsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Selbststeuerungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und Gruppenverhalten umschrieben werden können (WELLENDORF 1973), prägt die unterrichtliche Arbeit. Im Idealfall beginnt das Kooperieren bei der Planung des Unterrichts und endet bei der Evaluation, wobei beide Lehrer in allen Phasen gleichberechtigt agieren. Dieses Idealmodell findet sich in der Realität nur in Ausnahmen, da die ausländischen Lehrer häufig nicht über genügend deutsche Sprachkenntnisse verfügen und es ihnen zuweilen auch an der fachlichen Qualifikation für das jeweilige Unterrichtsfach mangelt²⁰. Es verwundert daher nicht, daß die ausländischen Lehrer ihre Funktion häufig als Dolmetscher, als Hilfslehrer für einige schwache Schüler und als Sheriff bezeichnen.

Schwierigkeiten mit dieser Unterrichtsform rühren allerdings auch daher, daß die anfangs hohen Erwartungen angesichts der Probleme bei der Realisierung frustrieren. Da außerdem die Kooperation von Lehrern in unserer Schulorganisation nie ein gemeinsames Unterrichten einbezieht (DECHERT 1972), auch die Form des *Team Teaching* in der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung nicht in Ansätzen geprobt wird, fehlt den Beteiligten derzeit jede Erfahrung.

Ein anderes Moment des kooperativen Unterrichts ist, daß er unter bestimmbareren Bedingungen dazu beitragen kann, die Position der ausländischen Lehrer zu verbessern. Die gemeinsame Arbeit in einer Klasse kann dazu führen, daß z. B. in der Grundschule das wechselseitige methodische Vorgehen, einheitliche Rechenwege der Grundoperationen, besondere curriculare Einheiten und bestimmte Schwierigkeiten der Schüler Anlässe für Gespräche sind. Es gibt in der Grundschule wie in der Hauptschule Ansätze für eine intensivere Kommunikation zwischen den ausländischen und deutschen Lehrern²¹.

4.7. Unterrichtskonzeption / binnendifferenzierende Maßnahmen

Der Lehrer bemüht sich nach eigenem Ermessen, dem Umstand Rechnung zu tragen, daß ein Teil der Klasse die Unterrichtssprache ‚Deutsch‘ nicht beherrscht und Schwierigkeiten hat, den Anforderungen gerecht zu werden. Das häufig gewünschte Antworten in ganzen Sätzen bereitet den ausländischen Schülern besondere Mühe. Hier werden Verständnislücken, fehlende Fertigkeiten in der Satzbildung, mangelnde Kenntnis von grammatikalischen Regelmäßigkeiten u. a. deutlich. Dem versuchten Lehrer entgegenzuwirken, indem

20 Die fachliche Qualifikation ist eine wesentliche Voraussetzung für den Unterricht in den Klassen 5 und 6 der Grundschule sowie für den Unterricht in der Hauptschule.

21 Der Stoffplan und die verwendeten Bücher wurden an einer Grundschule dem türkischen Lehrer zum Schuljahrsbeginn übergeben. In den Pausen und Freistunden wurde ein informeller Erfahrungsaustausch praktiziert, der auch Gespräche über ausländische Schüler einschloß. Aufgrund der engeren Bindung des türkischen Lehrers zu den Schülern verfügt er über mehr Hintergrundinformationen, die für abweichendes Verhalten, Leistungsabfall etc. nötige Erklärungshilfen sind.

sie zusätzlich Zeit für Begriffserklärungen, Wortableitungen, Synonymfindungen verwendeten, daß sie verstärkt Texte, Abschnitte und einzelne Sätze zusammenfassen ließen und/oder durch das Heranziehen von Schülern zu Übersetzungsleistungen versuchten, eine Brücke von der Muttersprache zur deutschen Sprache zu schlagen, um eine Unterrichtsteilnahme zu sichern²².

In diesem Zusammenhang sei auch nochmals auf den Vorteil der Förderstunden hingewiesen, die vom Klassenlehrer erteilt werden und ebenfalls zeitweilig zur Aufarbeitung von unterrichtlichen Schwierigkeiten, auch zur Fertigstellung von Arbeiten verwendet wurden. Zudem erwiesen sich die Sachkundeteilungsstunden als günstige Voraussetzung, um in kleinen Gruppen zu experimentieren. Partnerschaftlich durchgeführte Versuche und differenzierte Aufgabenstellungen boten Ansätze für „entdeckendes Lernen“ (RAMSEGER 1977; BRUNER 1974). Für die weniger sprachgewandten Schüler waren diese nonverbalen Phasen Gelegenheit, ihre Begabungen und Fertigkeiten zu demonstrieren, wie z.B. Kombinationsgabe und handwerkliches Geschick beim Bau eines Vogelhäuschens, aber auch um Anerkennung durch den Lehrer und die Klassenkameraden zu erfahren. Partner- und Gruppenarbeit erwiesen sich nicht einseitig als Hilfestellung für das ausländische Kind, sondern auch als Moment des sozialen Lernens. Das gegenseitige Verständnis wuchs, die Beziehung untereinander verbesserte sich, und Freundschaften wurden angebahnt, die auch zu Kontakten außerhalb der Schule führten. Die intensivere Kommunikation im Unterricht blieb nicht ohne positive Auswirkung auf das Klassenklima.

Binnendifferenzierende Maßnahmen in Kleingruppenarbeit verlangen vom Lehrer eine aufwendige Vorbereitung wie auch eine gute Kenntnis der schulischen Ressourcen. Fertiges Unterrichtsmaterial gibt es kaum, die Aufsplitterung der Fächer und die Verteilung der Stunden über die Woche erschweren jegliche Projektarbeit. In vielen beobachteten Beispielen wurde jedoch deutlich, daß das ‚rezeptive Lernen‘ in dem Unterricht, der sorgfältig geplant und vorbereitet ist, zurückgeht. Das Eingehen auf unterschiedliche Niveaus, verschiedene Sozialformen, individuelle Lerntempi und auf Schülerinteressen kann in einem ‚offeneren‘ Unterricht weit mehr realisiert werden. Der herkömmliche Klassenunterricht (Frontalunterricht) bedingt einen schematischen Unterrichtsverlauf, der häufig Aktivitäten von seiten der Schüler abblockt. Eine Gesprächsführung, die kontroverse Meinungen zuläßt und zur Diskussion stellt, verschiedene Arbeitsbögen, die für die ausländischen Schüler mit sprachlichen Hilfen versehen sind, das Verstehen einer momentanen Verfassung eines Kindes durch den Lehrer und die Mitschüler, indem z. B. eine schriftliche Arbeit verschoben werden darf, sind Beispiele für einen flexiblen Unterricht, der auch mit ‚innerer Differenzierung‘ umschrieben wird (FUHR et al. 1977; TILLMANN 1976).

22 So wurden an der Grundschule innerhalb von Sachkunde mit dem Thema ‚Kondensation – Verdampfung, Verdunstung‘ die drei verschiedenen Versuche jeweils von einem türkischen Schüler auf Türkisch zusammengefaßt. Der Lehrer blockte die von einem anderen Schüler korrigierte Übersetzung nicht ab, sondern förderte diesen Klärungsprozeß als Voraussetzung für eine gesicherte Begriffsbildung im Sachkundeunterricht.

4.8. Lebensweltbezug

In den Rahmenrichtlinien wird besonders für die beobachtete Altersstufe der Grundschule ausgesagt, daß der Lehrer in seinem Unterricht den Bezug zur Umwelt der Schüler schaffen soll. Die Beobachtung zeigte, daß dies weniger durch die Auswahl spezieller Themen für die ausländischen Schüler erfolgte als durch die curriculare Aufbereitung schlechthin. Über die im ‚Schulentwicklungsplan III‘ angekündigte Änderung der Rahmenpläne hinaus hat derzeit der Lehrer keine Ausrichtung, wie er in seinem Unterricht sicherstellen soll, daß „möglichst thematisch auf die Herkunftsländer der ausländischen Schüler Bezug genommen wird“ (DER SENATOR FÜR SCHULWESEN O.J. [1978a], S. 85). Für die ausländischen Schüler bedeutet das Einbeziehen ihrer Erfahrungen, ihrer Kenntnisse und ihrer Kulturgüter ein Zeichen der Gleichstellung und Gleichbehandlung, das Voraussetzung für ein schrittweises Integriertwerden in die Klassengemeinschaft bzw. Schulgemeinschaft ist und ein Gegengewicht zum Anpassungsdruck wird. Der Lehrer bezieht in seinem Unterricht Position zur postulierten „Integration“. Seine Haltung hat Konsequenzen für die ausländischen Schüler in der Klasse. Die Berücksichtigung der religiösen Feiertage und Besonderheiten wie z. B. die Beschneidung, die Präsentation von türkischer Musik, Märchen, Gedichte und Geschichten in der Übersetzung, das Zusammentragen von Fotos, Landkarten und gemalten Bildern zu Wandzeitungen verschiedener nationaler Gruppen der Klasse wie auch das Erlernen der türkischen Sprache, um eine engere Beziehung zu den Schülern aufbauen zu können, waren beobachtbare individuelle Schritte, die Lebenswelt der ausländischen Schüler im Unterricht zu berücksichtigen.

4.9. Assimilation im Unterricht

Die Schilderung unserer Unterrichtsbeobachtungen läßt erkennen, daß, wie angesichts der bildungspolitischen Ziele und des unterrichtsorganisatorischen Rahmens nicht anders zu erwarten ist, im Unterricht auf die ausländischen Schüler ein hoher Assimilationsdruck ausgeübt wird: (a) Die Rahmenrichtlinien sind auch angesichts der Tatsache, daß in einigen Berliner Grund- und Hauptschulen der Anteil der Türken über 80 % beträgt, nicht geändert worden; (b) es gibt keine Lehr- bzw. Lernmittel, in denen die Lebenswelt der Ausländer angemessen berücksichtigt wird; (c) auf der Ebene der Unterrichtsinhalte wird die Tatsache zu wenig zur Kenntnis genommen, daß die Ausländer aus einer anderen Lebenswelt kommen als die deutschen Kinder; (d) ausländische Kinder werden hinsichtlich ihrer Leistungen so bewertet, als seien sie Deutsche. Assimilationsdruck wird durch die Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden ausgeübt. Den Lehrern bleibt nur ein verhältnismäßig geringer Spielraum, diesen zu mildern, weil der Unterrichtserfolg der Lehrer sich danach bemißt, wieweit es ihnen gelingt, die ausländischen Schüler an die Ziele und Normen des deutschen Schulwesens anzupassen.

5. Zusammenfassung

Aus unseren Beobachtungen läßt sich vor allem für den Hauptschulbereich sagen, daß Lehrer mit weniger Unterrichtspraxis der Kommunikation im Unterricht größere Bedeutung beimaßen und dadurch den ausländischen Schülern verstärkt die Möglichkeit boten, ihre Erfahrungen und Informationen, aber auch ihre Probleme einzubringen. Das

bedeutet jedoch nicht, daß eine straffe Unterrichtsführung schlechthin den Assimilationsdruck für die ausländischen Schüler verschärft, sondern meint, daß ein Unterricht, der vom Lehrer an einen festgelegten und strengen Ablauf gebunden ist und die unterschiedlichen Interessenlagen und Bedürfnisse aller Schüler unberücksichtigt läßt, besonders für die Schüler problematisch wird, die aufgrund ihrer individuellen Disposition Schwierigkeiten haben, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden, d. h. aktiv am Unterricht teilzunehmen. Hierzu gehört ein Großteil der ausländischen Schüler.

Auf das in den „Ausführungsvorschriften von Berlin“ (DER SENATOR FÜR SCHULWESEN 1978b) formulierte Ziel „der Verbesserung der Deutschkenntnisse“ wird in den von uns beobachteten Schulen großer Wert gelegt und auch als wichtigste Maßnahme der ‚Integration‘ verstanden. In ihren Alltagstheorien neigen viele Lehrer dazu, den ausländischen Schüler vor allem als einen deutschen Schüler mit Sprachproblemen zu sehen. Das zeigt sich auch in der geäußerten Meinung, daß durch Sprachdefizite das Voranschreiten im Stoff behindert wird.

Der Lebensweltbezug, die Muttersprache und ‚markierte Kultur‘ (SPOLSKY 1978) nehmen trotz einiger Beispiele – vor allem aus dem Bereich der Grundschule – eine Randstellung ein. Hierbei sei nochmals darauf hingewiesen, daß die geltenden Rahmenpläne noch nicht in Berücksichtigung der hohen Frequenzen der ausländischen Schüler in bestimmten Bezirken geändert wurden, was das Handeln der Lehrer beeinträchtigt. Insofern verwundert es nicht, daß einige Lehrer den Einbezug der Muttersprache und Elemente der ‚markierten Kultur‘ generell ablehnen, weil sie dies als Erschwerung der Integration in das herrschende Schulsystem betrachten. Die Chance für den ausländischen Schüler, daß seine kulturell geprägte Andersartigkeit erkannt, positiv aufgenommen und auch seine Lebenswelt in den Unterricht einbezogen wird, ist u. E. bei dem Lehrer am größten, der selbst eine gewisse Distanz zur eigenen Kultur entwickeln kann, weil er diese nicht als unveränderbar und als einzig zu bewahrende begreift²³. Da unsere Untersuchung der qualitativen Forschung zuzurechnen ist, hat sie sich nicht die Repräsentativität der Ergebnisse zur dringlichsten Aufgabe gemacht. Die vorgefundenen Tendenzen zur Assimilation der ausländischen Kinder und Jugendlichen in den beobachteten Schulen dürfen nicht dahingehend mißverstanden werden, daß die *Berliner* Grund- und Hauptschulen assimilieren. Wir meinen vielmehr, daß die bestehenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, wie sie durch die Ausführungsvorschriften, die Rahmenpläne und den Schulentwicklungsplan gegeben sind, dem einzelnen Lehrer nahelegen, Tendenzen zu bestärken, die vom ausländischen Schüler Assimilationsleistungen verlangen.

Abschließend sei jedoch auch hervorgehoben, daß es sicher nicht wenige Lehrer gibt, die bestehende unterrichtliche Spielräume nutzen, indem sie in einigen Bereichen ganz gezielt die Bedürfnisse der ausländischen Schüler in den Mittelpunkt von Unterrichtsstunden rücken.

23 MEILLASSOUX (1980) macht auf die Schwierigkeiten und Gefahren des Schutzes von Migrantenkulturen in den westeuropäischen Ländern und auf eine daraus resultierende mögliche neuerliche Diskriminierung aufmerksam.

Literatur

- AKPINAR, Ü./MERTENS, H.: Interkulturelle Arbeit im Kindergarten. In: AGG Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“, Heft 24, Mai 1979, S. 17–19.
- BRUNER, J. S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf 1974.
- CUMMINS, J.: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49 (1979), S. 222–251.
- DECHERT, H.-W.: Team Teaching in der Schule. München 1972.
- DECHMANN, M. D.: Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten. Bern 1978.
- DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER VON BERLIN: Leitlinien und neue Maßnahmen zur Ausländerintegration. Senatskanzlei – Planungsleitstelle 1979.
- DER SENATOR FÜR SCHULWESEN: Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Berlin 1968.
- DER SENATOR FÜR SCHULWESEN: Schulentwicklungsplan III für das Land Berlin 1978–1982. Berlin 1978. (a)
- DER SENATOR FÜR SCHULWESEN: Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche. In: *Amtsblatt für Berlin* 28, 3/1978. (b)
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 2: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt 1979.
- FUHR, R., et al.: Soziales Lernen, innere Differenzierung, Kleingruppenunterricht. Modelle zur Überwindung herkömmlicher Unterrichtskonzepte. Braunschweig 1977.
- GLASER, B. G./STRAUSS, A. C.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: HOPF, C./WEINGARTEN, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart 1979, S. 91–111.
- MEILLASSOUX, C.: Gegen eine Ethnologie der Arbeitsemigration in Westeuropa. In: *Dritte Welt in Europa* (1980), S. 53–59.
- MERKENS, H.: Teilnehmende Beobachtung als Methode zur Erforschung von Erziehungswirklichkeit (unveröff. Ms.). FU Berlin 1980. (a)
- MERKENS, H.: Inhaltsanalyse (unveröff. Ms.). FU Berlin 1980. (b)
- PETERSEN, E./PETERSEN, P.: Die Pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: F. D. E. SCHLEIERMACHER: *Sämtliche Werke*. Dritte Abteilung. Bd. 9. Hrsg. v. C. PLATZ. Berlin 1849, S. 1–582.
- SCHWARTZ, H./JACOBS, J.: *Quantitative Sociology. A Method to the Madness*. New York 1979.
- SKUTNABB-KANGAS, T./TOUKOMAE, P.: *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere 1976.
- SPOLSKY, B.: Language and bicultural education. In: *Educational Research Quarterly* 2 (1978), Heft 4, S. 20–25.
- THIEMANN, F.: *Kritische Unterrichtsbeurteilung*. München 1979.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle*. München 1976.
- WELLENDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim 1973.
- WILKE, I.: Zweisprachiger Unterricht. In: *Bildung und Erziehung* 32 (1979), S. 492–506.