

Luchtenberg, Sigrid

Zweisprachigkeit im Interkulturellen Lernen

Die Deutsche Schule 82 (1990) 3, S. 335-343



Quellenangabe/ Reference:

Luchtenberg, Sigrid: Zweisprachigkeit im Interkulturellen Lernen - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 3, S. 335-343 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-313194 - DOI: 10.25656/01:31319

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-313194>

<https://doi.org/10.25656/01:31319>

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.

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.

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 3 / 1990

Jochen Schweitzer

Abbruch, Umbruch oder Aufbruch?

Notizen zur Bildungslandschaft der DDR im Juni 1990

260

Die verwirrende Situation des Bildungswesens, wie sie sich seit dem Aufbruch eingestellt hat, weist viele Merkwürdigkeiten auf. Einige dieser Gleichzeitigkeiten von Ängsten und Hoffnungen, von Zögern und Wagen, von Ratlosigkeit und (Patent-) Lösungen werden hier schlaglichtartig zusammengetragen.

Jörg Schlömerkemper

Auf der Suche nach einem neuen Konsens

Über Kontinuität und Wandel im Bildungswesen der DDR

267

Mit den allgemeinen politischen Veränderungen haben auch die einzelnen Teilbereiche des gesellschaftlichen Lebens ihre Legitimation verloren. Diese neu zu gewinnen, kann zumindest im Bereich des Bildungswesens nicht gelingen, wenn zentral verbindliche Vorgaben regeln sollen, was vor Ort geschehen soll. Ein neuer Konsens kann nur in der konkreten Gestaltung eines überschaubaren pädagogischen Handlungsfeldes gefunden werden.

Arbeitsgruppe Bildungsreform

Thesen zur Bildungsreform in der DDR

Ein Diskussionsangebot

277

Aus den vielfältigen Diskussionen, die in der DDR nach der Öffnung der Denk- bzw. Redemauern geführt worden sind, hat eine Arbeitsgruppe der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in der DDR ein „Diskussionsangebot“ erarbeitet, das ein wenig Struktur in diese Vielfalt bringen und die Reform des Bildungswesens vorantreiben sollte. Wir dokumentieren dieses Angebot als einen der vielen Versuche, die das zu Überwindende und das Bewahrenswerte sondieren wollten.

257

Jan Hofmann und Helmut Soder

Einerseits und andererseits und außerdem

Kritische Betrachtungen zu den Thesen zur Bildungsreform der DDR
vom März 1990 283

Es konnte nicht erwartet werden, daß ein „Diskussionsangebot“, das in der APW, also einem bisher dem Staatsapparat der DDR untergeordneten Institut, erarbeitet worden ist, ohne Widerspruch bleiben würde. Auch eine solche, vielleicht eher polemisch geratene Stimme soll hier dokumentiert werden.

Elisabeth Fuhrmann

Anforderungen an guten Unterricht heute und morgen

Überlegungen zur Veränderung und Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens 289

Es dürfte relativ einfach sein, die bisherige Situation der Schule in der DDR zu kritisieren und auf prinzipieller Ebene zu formulieren, was anders werden müßte. Schwieriger dürfte es sein, jene konkreten Momente eines guten Unterrichts zu benennen, die das Bewahrenswerte weiterführen und die neuen Zielsetzungen umsetzen. Dieser Beitrag versucht eine Lösung.

Hildegard Maria Nickel

Die Sozialisation der Geschlechter in der DDR

Thesen zu den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen in Schule und Beruf 302

Überraschend ist an diesem Beitrag weniger, daß auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hingewiesen wird, sondern daß dies für eine Gesellschaft getan wird, die sich die Gleichheit von Männern und Frauen in programmatischer Weise zum Ziel gesetzt hatte.

Christa Händle und Wolfgang Nitsch

Lehrerbildung im kollegialen Netzwerk

306

Seit den 60er Jahren sind nicht nur in der Bundesrepublik soziostrukturelle Wandlungen eingetreten, die den Lernort Schule vor völlig neue Aufgaben stellen. Dies erfordert eine sozial- und kulturpädagogische Erneuerung der Schule, die nur in enger Zusammenarbeit von Pädagogen und Pädagoginnen aus Schule und Hochschule, aus Praxis und Forschung geleistet werden kann. Unter dieser Perspektive müßte es fatal erscheinen, wenn in der DDR die integrierte Lehrerbildung aufgehoben werden sollte.

Roland Richter

Der schwere Weg zum Abitur

Selektion und Wettbewerb im französischen Schulwesen

313

Wenn es schon für einheimische Eltern und Schüler schwer ist, sich im „Dschungel“ des französischen Schulwesens und seiner Berechtigungen zurechtzufinden, so gilt das erst recht für den außenstehenden Beobachter, der sich fragt, wie die Vielfalt nationaler Schulformen und Bildungswege in ein gesamteuropäisches Berechtigungswesen integriert werden könnte. Diese Studie informiert über das gegenwärtige Spektrum französischer Abiturprofile und illustriert die Schulwahlprobleme französischer Eltern und Schüler am Beispiel des 12. Pariser Arrondissements.

Horst Dichanz

Wer kontrolliert Amerikas Schulen?

Zur pädagogischen und bildungspolitischen Bedeutung der „School Boards“ 323

Nicht nur das französische, auch das US-amerikanische Schulwesen ist hierzulande immer noch ziemlich unbekannt (vgl. DDS 1985/H. 2 und 1987/H. 1). Der Verfasser gibt aus eigener Erfahrung Einblicke in die Arbeit der amerikanischen „School Boards“, beschreibt ihre Zusammensetzung und ihre Aufgaben an unterschiedlichen Beispielen und veranschaulicht so die Vorzüge einer dezentralen Schulverwaltung, die sich nicht an einem traditionellen „System“, sondern an ad hoc gegebenen Handlungsmöglichkeiten flexibel orientiert.

Sigrid Luchtenberg

Zweisprachigkeit im Interkulturellen Lernen

335

Zweisprachigkeit ist kein Thema, das in einigen Unterrichtseinheiten „abgehakt“ werden kann, sondern das – den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechend – im Klassenzimmer und im Schulleben dauerhaft präsent sein muß. Was diese These unterrichtspraktisch bedeutet, wird von der Verfasserin anschaulich und perspektivenreich vermittelt.

Günter Schreiner

Nach Tschernobyl

Einstellungen von Jugendlichen zur zivilen Nutzung der Kernenergie 344

Wie stark fühlen sich Jugendliche von Kernkraftwerken bedroht? Welche Stellung beziehen sie im öffentlichen Meinungsstreit um die Nutzung der Kernenergie? Haben sie sich drei Jahre nach Tschernobyl mit dem „Restrisiko“ arrangiert? Im Anschluß an Heft 1/1990 (S. 95 ff.) berichtet der Verfasser über die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, die zu unterrichtspraktischen Konsequenzen anregen.

Manfred Bönsch

Wochenplanarbeit – eine Form offenen Unterrichts

358

Dieser Beitrag grenzt die Wochenplanarbeit deutlich von dem Konzept der „Freien Arbeit“ ab (vgl. DDS 4/89) und zeigt sehr anschaulich, wie wichtig didaktische Planungsvorgaben sind, damit die Schüler kreativ und selbständig zu arbeiten lernen.

Nachrichten und Meinungen

368

- Die eine Seite der Medaille
- Abrechnung
- Täuschungen
- Unsicherheiten
- Programme
- Erinnerung an Heinrich Deiters
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zum Bildungswesen in der DDR
- Vision Europa
- Überalterung
- Selbstverantwortliches Lernen
- Planungshilfen

In der Diskussion um die Zweisprachigkeit von Migrantenkindern geht es in erster Linie um *geeignete Schulkonzepte*, um die *Funktion ihrer Zweisprachigkeit* und um das *Verhältnis von Erst- und Zweitsprache* (vgl. Fthenakis u. a. 1985; Graf 1987). Die Gefahr von unzureichenden Sprachkenntnissen in zwei Sprachen als Ergebnis mißglückter Zweisprachigkeitserziehung macht deutlich, wie wichtig es ist, in diesen Fragen zu befriedigenden Antworten zu kommen.

Neben der Debatte um Zweisprachigkeit steht das Konzept interkulturellen Lernens im Mittelpunkt der Diskussion geeigneter Unterrichtsformen, in dem es nicht nur um die Erziehung der Migrantenkinder geht, sondern vielmehr auch um das *gemeinsame Lernen aller Schüler und Schülerinnen*.² Es liegt daher nahe zu fragen, welche Rolle die *Thematik „Zweisprachigkeit“* im Rahmen interkulturellen Lernens spielen kann. Dazu sollen im folgenden zunächst kurz einige Aspekte interkultureller Erziehung zusammengestellt werden (1) sowie die *Thematik „Zweisprachigkeit und Kultur“* näher charakterisiert werden (2). Anhand von Beispielen und Vorschlägen werden dann ihre Präsenz im Klassenzimmer (3), ihre Behandlung als *Unterrichtsthema* (4) und schließlich ihre *Verankerung im Unterricht* (5) erörtert werden.

1. Interkultureller Unterricht

Die Begriffe der „interkulturellen Erziehung“ als der übergeordneten Theorie und des „interkulturellen Unterrichts“ als seine Realisierung geraten in der Diskussion um die geeignetste Form der gemeinsamen Erziehung einheimischer und Migrantenkinder in der europäischen Diskussion inzwischen oft fast in Gefahr, zu *Schlagwörtern* zu werden, da sie von Ministerien ebenso wie von Lehrbuchautor(inn)en, von Hochschulpädagog(inn)en genauso wie von Politiker/innen verwandt werden können. Grundlegend ist sicherlich die Beschreibung interkultureller Erziehung als eine *pädagogische Antwort auf die multikulturell gewordene Gesellschaft* (vgl. Hohmann 1983). Hieraus ergeben sich eine Reihe weiterer Präzisierungen wie z. B. die Feststellung, daß sich interkulturelle Erziehung an *alle* richtet, also an Migrantenkinder ebenso wie an einheimische Kinder³; die Reflexion über die Rolle der Lehrenden, die sich auch als Lernende begreifen müssen (vgl. Pommerin 1984) oder die Einbeziehung der außerschulischen Umwelt (Hohmann 1984). Hierdurch findet auch die häufig postulierte Verbindung zur „Community Education“ eine Erklärung (vgl. Pommerin 1984). Daß interkultureller Unterricht *kein neues oder eigenes Schulfach* ist, zeigen Beispiele zur Curriculumänderung (vgl. Jones/Kimberley 1986), in denen es darum geht, in die bestehenden Unterrichtsfächer

einen interkulturellen Ansatz hineinzutragen, indem zu jeder Fragestellung auch die Sichtweise anderer Kulturen einbezogen wird (vgl. Rey 1983, 185 – 189, sowie Rey 1986). Dies entspricht in etwa der Position innerhalb interkultureller Erziehung, die vor allem auf die positive Einbeziehung der Herkunfts- und vor allem der Migrationskulturen drängt. Davon grenzt sich eine eher auf Konfliktbewältigung bedachte Richtung ab (vgl. Hohmann 1983; Nieke 1986).

In der Diskussion um interkulturelle Erziehung spielt auch die Zweisprachigkeit von Migrantenkinder eine wesentliche Rolle, wobei nach Wegen gesucht wird, *Muttersprachenunterricht als reguläres Schulfach* unter regulären Bedingungen zu ermöglichen. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur betont, da zur angestrebten Ausbildung kultureller Identität von Migrantenkinder auch die Muttersprache gehöre. Auch die Einbeziehung der Sprache als Teil der Migrationskultur in einen interkulturell ausgerichteten Unterricht leitet sich hieraus ab (vgl. z. B. Marques-Balsa 1984; Rey 1983, 187). Dies hat sowohl die *Funktion einer Aufwertung* wie auch des Abbaus von Fremdheit für die einheimischen Kinder.

Interkulturelles Lernen verlangt jedoch auch, Migrantenkinder Sprache und Kultur ihrer Umgebung so nahezubringen, daß auch sie sich damit auseinandersetzen können.

2. Zweisprachigkeit und Kultur

Zweisprachigkeit und Kultur im interkulturellen Unterricht hat also mehrere Komponenten, die gleichermaßen bedacht sein müssen.

2.1 Erweiterung von Erstsprache und Migrationskultur und ihre inhaltliche Berücksichtigung im Regelklassenunterricht

Hierunter sind in erster Linie *schulorganisatorische Fragen* zu verstehen, die berücksichtigt werden müssen, um Migrantenkinder ausreichenden *Unterricht in ihrer Erstsprache*⁴ und in der Weiterentwicklung ihrer häuslichen Kultur zu geben. Dies betrifft auch die Lehrerqualifikation, Lehrbucherstellung und die Lehrinhalte sowie den Einfluß der Herkunftsländer auf solche Entscheidungen.

Zum anderen ist aber auch die *Einstellung der Schule* – das sind Lehrer/innen, Schulleitung, Mitschüler/innen und auch Hauswart/in, Sekretär/e/innen – zum Gebrauch der Erstsprachen hierunter zu fassen. Aus den unterschiedlichsten Motiven heraus versuchen viele Lehrer/innen den Gebrauch der Erstsprachen zu verhindern: hierzu gehören Bedenken, nicht zu verstehen, was die Kinder sagen ebenso wie der Wunsch nach Förderung der Zweitsprache.⁵ Besonders bedenklich scheint der Rat an die Eltern, mit den Kindern möglichst in der Zweitsprache zu sprechen, sofern sie darin gute Kenntnisse haben! (vgl. Röhr-Sendlmeier 1985, 301).⁶ Migrantenkinder müssen auch Gelegenheit bekommen, ihre *Kultur in die Schule* zu tragen und *Fragen zu ihr im Unterricht* beantwortet bekommen. Während letzteres in erster Linie im Muttersprachenunterricht geschieht (oder im Idealfall im gemeinsamen Unterricht der Lehrer/innen), hängt ersteres wiederum sehr stark von der Einstellung der Schule ab: dies reicht von Duldung oder Verbot des Kopftuchs

türkischer Mädchen über die Ausgestaltung der Klassenzimmer⁷ bis zur Berücksichtigung nationaler und religiöser Feste der Herkunftsländer im Jahresablauf.

Der wesentliche Teil der *Berücksichtigung von Migrantenkultur* ist aber in den Einzelfächern zu leisten, indem ihre Themenstellungen entsprechend erweitert werden (vgl. Neumann 1986). Dies bedarf oft nur geringer Änderungen, wenn das pädagogische Postulat beachtet wird, vom Kind und seinen Erfahrungen und den Lebensgewohnheiten seiner Familie auszugehen. Für den Geschichtsunterricht macht das Beispiel „Türken vor Wien“ klar, daß es dabei vor allem auch um *Abbau von Ethnozentrismus* geht (vgl. auch Göpfert 1985; Neumann 1986; Nieke 1984). Aufgabe der Lehrer/innen muß es bei der Unterrichtsvorbereitung werden, Schulbuchtexte und Stundenkonzeptionen daraufhin zu befragen, ob die Lebenserfahrungen aller Kinder der Klasse einbezogen sind.

Wie die *Kultur der Migrantenkinder im Klassenzimmer* sichtbar gemacht werden kann und sie selbst *Teil des Unterrichts* werden kann, gibt es auch Möglichkeiten, die *Erstsprachen* der Schüler/innen zum *Unterrichtsgegenstand* zu machen sowie ihre Existenz in Schule und Klassenräumen sichtbar werden zu lassen (vgl. 5).

2.2 *Verständnis der Aufnahmekultur*

Bikulturalität und Zweisprachigkeit als Erziehungsziele für Migrantenkinder verlangen, auch über ihren *Zugang zur Aufnahmekultur* nachzudenken. Da diese ohnehin die dominante Umgebungskultur und auch in der Schule tonangebend ist, scheint eine solche Forderung zunächst überflüssig, wenn nicht sogar ein Rückschritt in Richtung Assimilation.⁸ Es hat sich jedoch gezeigt, daß die *(deutsche) Umgebungskultur trotz ständiger Präsenz in vieler Hinsicht fremd bleibt*, daß Sitten und Verhaltensweisen für die Kinder nicht erklärbar sind und daß vor allem auch über den Zweitspracherwerb viele *soziokulturelle Verständnisschranken* entstehen, da viele Bezüge zu (deutschem) Alltagswissen, kulturellen Begebenheiten und Verhaltensnormen in der Sprache versteckt sind, was oft deutschen Sprecher/n/innen selbst – auch Lehrer/n/innen – nicht bewußt ist und daher unerklärt bleibt.

Hierzu gehören *festgewordene Sprachmuster* wie Routineformeln und Schematismen, Sprichwörter und Redensarten, Metaphern, Stereotypen, aber etwa auch Abtönungspartikel.

Ebenso schwer verständlich sind oft *kulturelle Bezüge* in Gesprächen oder Texten wie etwa die folgenden Beispiele aus der Werbung zeigen:

„Die Vereinigten Bahnen von Europa“

„Auf der Wies'n als gut erwiesen“

„Ohne Führerschein ist das ganze Jahr Aschermittwoch“

Eine dritte Gruppe bilden *Körpersprache* und *nonverbale Kommunikation*.⁹ Wenn im Unterricht nicht Hilfen angeboten werden, diese Verständnisbarrieren abzubauen, kann es leicht zu einer ablehnenden Haltung kommen. Gerade im interkulturell ausgerichteten Unterricht bestehen viele Anknüpfungspunkte hierzu, wobei sich vielfach auch eine *mehrkulturell angelegte Unterrichtseinheit* anbietet wie z. B. für Unterschiede in der Körpersprache beim Schlangestehen, wie z. B. bei den verbalen und verhaltensbezogenen

Unterschieden beim Grüßen oder wie z. B. den Inhalten und Sprachformen von Stereotypen.

Kulturelle Implikationen in der Sprache können nicht nur Fremdheitsgefühle erwecken, wenn sie unerklärt bleiben, sondern sich auch im Unterricht negativ auswirken. Dies geschieht leicht bei kulturellen Bezügen der Fachsprache oder unterschiedlichen Konnotationen bei Begriffen in Lesetexten oder Sachbüchern und kann dadurch auch zu *Lernbehinderungen* führen.

Zur *Ausbildung von Zweisprachigkeit und Bikulturalität* ist die Behandlung dieser Themen im Rahmen interkulturellen Lernens unerlässlich; für die *Kinder der Majorität* bedeutet sie eine frühe Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und Kultur.

3. Zur Präsenz von Zweisprachigkeit im Klassenzimmer

In vielen *Schulräumen* hat sich äußerlich nichts verändert, obwohl die Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft sind. Dies gilt übrigens auch für viele muttersprachliche Klassen, sofern diesen eigene Räume zur alleinigen Benutzung zustehen: sie ähneln ebenfalls oft eher Klassenzimmern der Heimatländer statt solchen einer multikulturellen Umwelt. Tatsächlich ist die Umgebung mancher Schulen deutlich sichtbar multikulturell und multilingual, ohne Auswirkungen auf die Schulzimmer zu erbringen: türkische und italienische Läden neben deutschen, Restaurants vieler Nationalitäten selbst in Kleinstädten, Kioske mit Zeitungen in vielen Sprachen etc. Einige *positive Beispiele* belegen jedoch, daß mit verhältnismäßig geringen Mitteln die Sprachen der Kinder präsent gemacht werden können:

In *New Yorker Grundschulen* mit hohem Anteil spanisch sprechender Kinder waren z. B. die Gegenstände des Klassenzimmers zweisprachig *englisch und spanisch* beschriftet, was wohl auch in mehreren Sprachen möglich ist. Auch die Spielecke enthielt einige spanische Spiele neben englischen ebenso wie die Klassenbibliothek zweisprachig ausgestattet war (vgl. Luchtenberg 1987 für weitere Beispiele). In einer *deutschen Grundschule* fand die *Begrüßung* jeden Morgen in mehreren Sprachen statt, was für kein Kind eine Überforderung darstellt, aber allen die mehrsprachige Situation klarmacht. Die in vielen Grundschulklassen die jeweilige Arbeit begleitenden „*Ausstellungen*“ der Schüler/innen eignen sich ebenfalls dazu, der Zweisprachigkeit im Klassenzimmer einen Platz einzuräumen: z. B. werden die aus Zeitschriften etc. ausgeschnittenen Lieblings Speisen der Kinder mit der originalen Bezeichnung unterteilt oder auch Lieblingsmärchenfiguren entsprechend gekennzeichnet. Dies kann gelegentlich durchaus zu ernsthaften Sprachvergleichen führen (vgl. auch Piroth 1982).

Um eine andere Einbeziehung der Herkunftssprachen, die auch in eigenen Unterrichtsmaterialien möglich ist, bemühen sich inzwischen einige *Fibel- und Lehrbuchautor(inn)en*: Migrantenkinder und damit auch ihre Namen gehören zu den Leitfiguren. Ein extremes *Gegenbeispiel* sind Klassen, in denen die Namen der Migrantenkinder „eingedeutscht“ werden in ihrer Aussprache.

Zur Sprachpräsenz gehören auch das Vorhandensein und der Umgang mit *zweisprachigen Wörterbüchern*, die für die Migrantenkinder unerlässliches Hilfswerkzeug sind, aber auch für deutsche Kinder wesentliche Einsichten in Sprache und Wörterbucharbeit bringen.

Die angeführten Beispiele zeigen, daß mit den Sprachen natürlich auch die *Kulturen* einbezogen werden: Spiele, Kinderbücher, Begrüßungsformen etc.

Die Präsenz der Erstsprachen aller Kinder im Klassenraum und ihre positive Aufnahme trägt erheblich dazu bei, eine *Atmosphäre zu schaffen, in der Mehrsprachigkeit auch zum Unterrichtsthema* werden kann.¹⁰

4. Die Behandlung von Zweisprachigkeit im Unterricht

Ihre *Sprachsituation* ist für viele Migrant(inn)en und ihre Kinder eine *wesentliche Erfahrung*, deren sie sich durchaus bewußt sind. Bei vielen dominiert jedoch das Gefühl, mit beiden Sprachen nicht so zurechtzukommen, wie es wünschenswert wäre und deswegen auch weder den Deutschen noch der eigenen ethnischen Gruppe vollwertige(r) Sprachpartner/in sein zu können. Dies zeigen viele Beiträge der *Migrantenliteratur*, in der die Zweisprachigkeit ein wichtiges Thema ist (vgl. z. B. Ackermann 1983). Insbesondere für ältere Kinder und Jugendliche bedeutet die *Thematisierung von Zweisprachigkeit im Unterricht*, ihre eigenen Unsicherheiten, Probleme und Vorstellungen ausdrücken zu können. Der *Zugang über literarische Beispiele* empfiehlt sich besonders, da er eine Diskussion der eigenen Fragen zunächst ohne Bezug zur eigenen Person erlaubt. Auch für die deutschen Mitschüler/innen ist ein solcher Einstieg günstig, da er die breitere Basis der Thematik zeigt. Gespräche über Zweisprachigkeit in Klassen, in denen diese Thematik nicht mehr neu ist, können auch anders eingeleitet sein ebenso wie das Lesen von Migrantenliteratur nicht auf die Behandlung von Zweisprachigkeit begrenzt ist. Eine weitere Möglichkeit, über Zweisprachigkeit zu sprechen, bieten auch *zweisprachige Texte*, die sowohl für junge Kinder wie auch für Jugendliche existieren (vgl. z. B. die Geschichten in Pazarkaya 1979).

Einen anderen Weg zur Thematisierung von Zweisprachigkeit bietet das *Konzept erfahrungsentfaltenden verständigungsorientierten Deutschunterrichts* (vgl. Hegele/Pommerin 1983; Pommerin 1986), in dem authentische Schülertexte von allen Kindern der Klasse inhaltlich diskutiert werden. Da häufig auch sprachliche Verständigungsfragen gestellt werden müssen (wie ein Satz gemeint ist oder warum ein bestimmtes Wort gewählt wurde), ergeben sich auch Anhaltspunkte, über Zweisprachigkeit zu sprechen. Eine solche Vorgehensweise ist auch schon in den letzten Grundschuljahren möglich. Einen vergleichbaren Ansatz stellt Liekenbrock (1982) anhand des Projekts „Klassendokumentation“ vor, in dem Schüler und Schülerinnen einer sprachlich und ethnisch stark gemischten Klasse über sich sprechen lernen und dadurch auch sprachliche Lernprozesse in der Interaktion machen.

Auch in der *Migrantenliteratur* finden sich Texte zur Zweisprachigkeit, die *junge Kinder* lesen können, wie z. B. „Paparuna“ (Torossi 1986). Eine Reihe *Kinderbücher* beschäftigen sich ebenfalls mit Migrantenkindern und deren Zweisprachigkeit, so daß auch über solche Lektüre (vgl. z. B. Kirchberg 1984; Mechtel 1984) das Thema zum Unterrichtsgegenstand werden kann.¹¹

Zweisprachigkeit als Thema im Deutschunterricht gemischter Regelklassen wird in erster Linie bedeuten, über die *subjektiven Schwierigkeiten und Erfahrungen bilingualer junger Menschen* zu sprechen, was bis zur Thematik

kultureller Identität führt. Die kulturelle Komponente spielt immer eine große Rolle, da auch Beispiele aus der MigrantInnenliteratur zeigen, daß oft das Gefühl vorhanden ist, mit keiner Kultur wirklich vertraut zu sein. Die Thematisierung von Zweisprachigkeit und Bikulturalität sollte daher auch dazu führen, *Zweisprachigkeit als Bereicherung* kennenzulernen. Zumindest die deutsche Umgebungskultur und ihre sprachlichen Ausdrucksformen können im Deutschunterricht – im oben skizzierten interkulturellen Ansatz – erläutert werden. Die deutschen Kinder profitieren durch diese Themen insofern, als sie die *Sprachsensibilisierung*, die ihre zweisprachigen Mitschüler/innen zur Bewältigung dieser Sprachsituation benötigen, indirekt erfahren.

Es bleibt zu überlegen, inwieweit auch *Lernprobleme sowie Gastarbeiterdeutsch und Foreigner Talk* zu den Themen gehören, die im Rahmen von Gesprächen über Zweisprachigkeit erörtert werden sollten. Für deutsche Kinder wäre es sicher wichtig zu sehen, daß der Erwerb natürlicher Zweisprachigkeit mit großen Anstrengungen verbunden ist. Die Beschäftigung mit Gastarbeiterdeutsch verbindet sich mit denen der Lernprobleme, wobei insbesondere ältere Kinder den *Unterschied zwischen natürlichem und gesteuertem Sprachlernen* erarbeiten könnten. Eine Erörterung von Gastarbeiterdeutsch und seinen Entstehungsbedingungen sollte auch zum besseren Verständnis für erwachsene Migrant(inn)en führen, auch bei MigrantInnenkindern, die teilweise dem schlechten Deutsch ihrer Eltern relativ hilflos gegenüberstehen. Foreigner Talk berührt neben sprachlichen Aspekten auch soziale, da darüber gesprochen werden muß, warum Deutsche diese Varietät benutzen. *Zweisprachigkeit* ist kein Thema, das in einigen Unterrichtseinheiten „abgehakt“ wird, sondern es muß – den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen folgend – im *Unterricht präsent* sein.

5. Zur Verankerung von Zweisprachigkeit im Unterricht

Wenn oben beschrieben wurde, wie in allen Fächern interkulturelles Lernen bedeutet, die Belange und Erfahrungen von MigrantInnenkindern zu berücksichtigen, so gilt das auch für ihre Sprachen. Dies ist nicht auf den *Deutschunterricht* beschränkt, sondern betrifft auch die anderen Fächer in unterschiedlichem Umfang:

Lieder in den Herkunftssprachen im *Musikunterricht*; unterschiedliche Versprachlichungen von mathematischen Zusammenhängen im *Mathematikunterricht*; Namen und ihre landesübliche Schreibweise und Aussprache im *Geographie- und Geschichtsunterricht*. Ob der Mond männlich oder weiblich ist, kann im Deutschunterricht genauso zum Thema werden wie im *Sachkundeunterricht*, in dem sich auch interessante Unterschiede in der sprachlich-kulturellen Strukturierung der Welt ergeben (z. B. Wald – Busch; Fluß – Bach; der Begriff Unkraut; die Einteilung der Tiere beim Schlachten mit unterschiedlichen Bezeichnungen der Fleischstücke etc.).¹²

Die Beispiele enthalten implizit die Möglichkeit der Erweiterung: das Prinzip der Begegnung mit anderen Kulturen als Grundforderung interkultureller Erziehung und der damit verbundene Abbau ethnozentrischer

Denkweisen braucht nicht auf einige Völker begrenzt zu bleiben, sondern nur von hier seinen Ausgang nehmen.

Im Rahmen des *Deutschunterrichts* ergeben sich besonders viele Gelegenheiten, die Sprachen der Kinder und ihre Zweisprachigkeit zu berücksichtigen: Migranteliteratur und Kinderbücher über Migrantenthematik lassen sich im Leseunterricht zu vielen Themen ergänzend lesen wie das Beispiel der Autobiographie Yusuf Toprakoglus zeigt, die sich zu den Themen „Lebenslauf“, „Lehrstellensuche“, „Generationenkonflikt“ und einer Reihe weiterer Fragestellungen ab der 9. Klasse sowie im Berufsschulunterricht empfiehlt (vgl. Luchtenberg 1986). Viele Aufgaben des *Sprachunterrichts* können zum *Sprachvergleich* genutzt werden, wozu allerdings in der Regel die Mitarbeit der muttersprachlichen Lehrer(innen) nötig sein wird. Durch solche Vergleiche mit anderen Sprachen, die jedoch nicht deren Lernen dienen, erfahren die Schüler/innen, daß Sprachen unterschiedlich aufgebaut sind und daß mit unterschiedlichen Sprachmitteln dieselben grammatischen Funktionen ausgedrückt werden können.

Die meisten neueren *Sprachlehrbücher* beschäftigen sich vor allem auch mit *Kommunikationsregeln*, die auch im interkulturellen Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielen können. Hierzu zählen etwa Varietäten und Register, nonverbale Kommunikation, Sprechakte, Redensarten und Sprichwörter sowie die Verbindung von Verhaltens- und Sprachregeln (vgl. z. B. Sprachstunden 4, 1986).

Auch Sachtexte, Zeitungen, Fernsehsendungen bieten sich an, muttersprachliche Äquivalente vergleichend heranzuziehen (z. B. Jugendzeitschriften oder Fernsehzeitschriften). Die Beispiele verdeutlichen, wie sehr *deutsche Lehrer/innen in die Rolle von Lernenden* kommen, wenn sie interkulturelles Lernen ernst nehmen. Eine *engere Zusammenarbeit* zwischen deutschen und ausländischen Kolleg(inn)en scheint daher zwingend zu sein. Auch eine *Öffnung der Schule nach außen* bietet sich an.

Als wesentliches Ziel der Berücksichtigung von Sprachen und Kulturen aller Kinder im Rahmen interkulturellen Lernens sollte deren *Akzeptanz* gelten. Für alle Kinder ist außerdem eine frühe Einsicht in die Abhängigkeit von Sprache und Kultur von gesellschaftlichen Entwicklungen ein anstrebenwertes Lernziel.

Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz basiert auf einem Vortrag, den ich auf der Konferenz „Kultur im Wandel“ 1988 in Berlin gehalten habe.
- 2 Die Diskussion um die Beschulung von Migrantenkidern hat sich auf gemeinsamen Unterricht in Regelklassen verlagert, den inzwischen tatsächlich die meisten Migrantenkinder, unter denen Seiteneinsteiger/innen nur noch eine geringe Rolle spielen, besuchen (vgl. dagegen noch 1980 Hamburger).
- 3 Dadurch ergibt sich die Frage, ob und wie interkulturelles Lernen, dem i. a. auch eine interkulturelle Begegnung zugrunde liegen sollte, in nationalhomogenen Klassen wie z. B. in deutschen Regelklassen ohne Mitschüler/innen anderer Muttersprache, zu verwirklichen ist (vgl. Hohmann 1983, 8).
- 4 Bereits der Begriff Erstsprache wird unterschiedlich gefüllt: Muttersprache oder Nationalsprache.

- 5 Es gibt natürlich tatsächlich *Unterrichtssituationen*, in denen *nur Deutsch* gesprochen werden sollte.
- 6 Vgl. Luchtenberg 1985 a zu der Frage, inwieweit die Mißachtung der Erstsprache zur sprachlichen Diskriminierung führt.
- 7 In Grund- und Hauptschulen in Süddeutschland hängt meistens ein Kreuz in der Klasse – unabhängig von der Anzahl muslimischer Kinder in der Klasse.
- 8 Kühne 1980, 714 ff., zeigt, daß Migrantenkinder in vielen Bereichen – z. B. auch über künftige Arbeitswelt – nur geringe Vorstellungen haben, was wiederum zu sprachlich-kulturellen Unverständnissen führen kann.
- 9 Hierzu geben Rudolf/Warnitz 1980, 728, einige interessante Beispiele aus dem Sportunterricht, der – wie sie darlegen – insgesamt durchaus sprachbezogen ist.
- 10 Ein sehr überzeugendes Beispiel gibt die englische Lehrerin B. Rosen, in dem eine ganze Klasse die Türkisch- und Griechischkenntnisse eines neu in die Klasse kommenden Zyprioten akzeptiert und seine beginnende Zweisprachigkeit durch ihr Interesse an ihm und seiner Sprache fördert (Rosen 1987).
- 11 Daß vor allem eine erste Beschäftigung gut vorbereitet sein muß, zeigt ein Beispiel einer Unterrichtseinheit, durch die gerade Vorurteile und Ablehnung deutscher Kinder zum Ausdruck kamen (vgl. Luchtenberg 1985).
- 12 Hiermit ist zugleich ein Problem bilingualer Materialien angesprochen, die wenig hilfreich sind, wenn solche Unterschiede wie auch die mit den Begriffen verbundenen Konnotationen nicht besprochen werden können.

Literatur

- Ackermann, Irmgard (Hrsg.) (1983): In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München: dtv.
- Fthenakis, Wassilios E., u. a. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ismaning: Hueber.
- Göpfert, Hans (1985): Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. Düsseldorf: Schwann.
- Graf, Peter: Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern. Ismaning: Hueber 1987.
- Hamburger, Franz (1977): Zur Schulsituation ausländischer Arbeiterkinder unter dem Gesichtspunkt von Integration und Differenzierung. In: Die Deutsche Schule 10, 567–574.
- Hegele, Irmintraud, und Gabriele Pommerin (1983): Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Hohmann, Manfred (1983): Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4, 4–8.
- Jones, Crispin, and Keith Kimberley (eds.) (1986): Intercultural education. Concept, context, curriculum practice. Strasbourg: Council of Europe.
- Kirchberg, Ursula (1984): Selim und Susanne. Zweisprachiges Bilderbuch. München: Ellermann.
- Kühne, Peter (1980): Bedingungen und Ziele der schulischen Sozialisation von Arbeiterkindern ausländischer Nationalität. In: Die Deutsche Schule 12, 707–718.
- Lienbrock, Helmut (1982): Sprachunterricht mit deutschen und ausländischen Hauptschülern. In: Die Deutsche Schule 5, 386–392.
- Luchtenberg, Sigrid (1985): Schule und Diskriminierung: Beispiele aus der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: Die Deutsche Schule 2, 90–100.

- Luchtenberg, Sigrid (1985): Lesestücke über ausländische Kinder in gemischten Regelklassen. Methodisch-didaktische Überlegungen anhand von U. Wölfels „Die anderen Kinder“. In: *Lernen in Deutschland* 3, 99–103.
- Luchtenberg, Sigrid (1986): „Gastarbeiterliteratur“ an der Berufsschule – Überlegungen zu „Ich heiße Yusuf Toprakoğlu“. In: *Sprache und Beruf* 2, 37–56.
- Luchtenberg, Sigrid (1987): Bilinguale Erziehung in New York – Anregungen für die BRD? In: *Deutsch lernen* 1, 54–73.
- Marques-Balsa, Casimiro (1984): Zum Verhältnis von Muttersprachlichem und Interkulturellem Unterricht in Belgien. In: H. H. Reich und F. Wittek (Hrsg.): *Migration. Bildungspolitik. Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa*. Essen/Landau: Forschungsgruppe Alfa, 133–149.
- Mechtel, Angelika (1984): *Die Reise nach Tammerland*. Bayreuth: Loewes.
- Neumann, Ursula (1986): Hamburger Richtlinien und Lehrpläne unter dem Aspekt Interkultureller Erziehung. In: *Deutsch lernen* 2, 65–68.
- Nieke, Wolfgang (1984): Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung? In: H. H. Reich und F. Wittek (Hrsg.): *Migration. Bildungspolitik. Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa*. Essen/Landau: Forschungsgruppe Alfa, 83–98.
- Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Erziehung und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 4, 462–473.
- Pazarkaya, Yüksel (1979): *Heimat in der Fremde? Texte in zwei Sprachen, Deutsch – Türkisch*. Berlin: Ararat.
- Piroth, Günter (1982): Kulturaustausch als Prinzip im gemeinsamen Unterricht mit deutschen und ausländischen Kindern. Möglichkeiten einer Umsetzung. In: H. Frey u. a.: *Ausländische Kinder im Unterricht*. Heinsberg: Agentur Dieck, 233–259.
- Pommerin, Gabriele (1984): „Migrantenliteratur“ und ihre Bedeutung für die Interkulturelle Erziehung. In: *HDF meint* 7, 8–13.
- Pommerin, Gabriele (1986): Kinder schreiben über sich – Arbeit mit authentisch-biographischen Texten im interkulturellen Unterricht. In: E. W. B. Hess-Lüttich (Hrsg.): *Integration und Identität*. Tübingen: Narr, 165–178.
- Rey, Micheline (1983): Conclusions: Main lines of intercultural education. In: Council of Europe (Ed.): *Education of migrants' children. Compendium of information on intercultural education schemes in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 185–189.
- Rey, Micheline (1986): *Training teachers in intercultural education?* Strasbourg: Council of Europe.
- Röhr-Sendlmeier, Una M. (1985): *Zweitspracherwerb und Sozialisationsbedingungen*. FFM u. a.: Lang.
- Rosen, Betty (1987): *Abit's Story*. In: *Arts Education in a multicultural society. Conference programme*. Utrecht: IAIE.
- Rudolf, Anita/Warwitz, Siegbert (1980): Möglichkeiten der Integration ausländischer Kinder in den Klassenverband. In: *Die Deutsche Schule* 12, 719–730.
- Sprachstunden* 4 (1986). Sprachbuch für das 4. Schuljahr. Bochum: Kamp.
- Torossi, Elena (1986): *Tanz der Tintenfische. Gutenachtgeschichten nicht nur für Kinder*. Kiel: Neuer Malik Verlag.

Sigrid Luchtenberg, geb. 1946, Dr.; Studium der Germanistik, Pädagogik und Sprachwissenschaften; Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Ausländerpädagogik der Univ.-GHS Essen.

Anschrift: Sieben Hügel 27, 4800 Bielefeld