

Petra Szablewski-Çavuş

Gebt die Sprachen endlich frei zum Gebrauch **Anmerkungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in der Schule¹**

„Mehrsprachigkeit“ als gesellschaftliches Bildungsziel? Ein Blick auf die Diskurse in der (Bildungs-) Politik, bei den international agierenden Unternehmen und in der Fremdsprachendidaktik erlauben die Vermutung, dass es eigentlich nur noch um das wie, nicht aber um das ob geht. Und sind nicht z.B. die immer zahlreicher werdenden Grundschulen, die einen „Frühen Fremdsprachenunterricht“ einführen, oder die bilingualen Schulprojekte und die „Europaklassen“ hinreichende Indizien dafür, dass bereits einiges für die Umsetzung dieses Bildungsziels unternommen wird? Die Begründungszusammenhänge dafür, dass in den letzten Jahren dem Lernen von „Sprachen“ in den Schulen und in der Weiterbildung zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet wird, sind hinreichend bekannt: Ein Zusammenwachsen von Europa erfordert nachgerade BürgerInnen, die in der Lage sind, sich über sprachliche Barrieren hinweg zu verständigen.

Angesichts des großen Interesses, das die Förderung von individueller Zweier- oder gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit erfährt, und den vielen offenen Fragen, die sich hier ergeben, ist es im Grunde verwunderlich, dass auf die diesbezüglich vielfältigen Erfahrungen einer Bevölkerungsgruppe im Lande noch viel zu selten zurückgegriffen wird. „Hunderttausende von Kindern in deutschen Schulen sprechen derzeit eine der genannten Sprachen (gemeint sind Türkisch, Serbokroatisch, Italienisch, Griechisch, Spanisch und Portugiesisch - Anm. P.S.). Diese Schüler bei ihren gelernten Kompetenzen abzuholen, ihre mündlichen Kenntnisse in den schriftlichen Bereich hinein zu entfalten, stellt ein nicht zu überschätzendes Potential an kommunikativ-interkulturellen Fähigkeiten dar“ (Graf 1996, S. 226).

Hier wird Deutsch gesprochen

Tatsächlich bieten sich für die Kinder der MigrantInnen viel zu selten Vorteile aus ihrer - zumindest in Ansätzen vorhandenen - Zweisprachigkeit. Der „Frühe Fremdsprachenunterricht“ wird in den allermeisten Fällen in Englisch erteilt bzw. in Grenzgebieten zu westeuropäischen Nachbarländern in den entsprechenden Sprachen, die bilingualen Schulprojekte konzentrieren sich auf die Sprachkombinationen Deutsch-Englisch und Deutsch-Französisch sowie - schon seltener - auf Deutsch-Italienisch und Deutsch-Spanisch; die Kombination Deutsch-Türkisch wird äußerst selten angeboten. Das Angebot zum Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (MEU) sei hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt; die Probleme bei der Durchführung der Angebote lassen nicht darauf schließen, dass dieser Unterricht wesentlich zur Mehrsprachigkeit der ausländischen SchülerInnen beiträgt: „Insgesamt sind in allen Bundesländern die Rahmenbedingungen, unter denen der Muttersprachliche Unterricht stattfindet, problematisch: Die Zusammensetzung der Lerngruppen ist heterogen nach Al-

¹ Veröffentlicht in: *Deutsch lernen* 4/1998, S. 349 – 360

tersstufen, Schulformzugehörigkeit und Sprachentwicklung. Der Unterricht findet in der Regel nachmittags stattErschwerend kommt hinzu, dass der muttersprachliche Ergänzungsunterricht keine Schullaufbahnrelevanz hat. In der Regel leidet die Qualität dieses Unterrichts, ..., auch daran, dass die Materialien und methodischen Standards nur bedingt der bilingualen Lebenswirklichkeit entsprechen“ (Reich/Pörnbacher, S. 137). Anzufügen ist hier zudem, dass aus der Sicht der Schulbehörden der MEU offensichtlich nicht als Förderinstrument für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit angesehen wird: „Die Unterweisung der Kinder in ihrer Muttersprache und in der heimatlichen Landeskunde soll insbesondere die etwaige Wiedereingliederung in den Herkunfts(mitglied)staat erleichtern, nicht die Integration“ (aus der Antwort der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport vom 7. April 1998 auf die Kleine Anfrage Nr. 13/3511 des Abgeordneten Giyasettin Sayan).

Es ist hier die Frage zu stellen, warum das Potential an Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kindern ausländischer Herkunft nicht stärker genutzt, nicht zielgerichteter gefördert wird. Nach wie vor werden die ausländischen Kinder in dem Maße als „Problem“

wahrgenommen, in dem sie die deutsche Sprache beherrschen bzw. eben nicht beherrschen. Die didaktischen Bestrebungen richten sich vorrangig an dem Ziel aus, die „sprachlichen“ Barrieren zu überwinden, was in der Praxis bedeutet, dass die MigrantInnenkinder - evtl. nach einer Phase des Zugeständnisses von Mehrsprachigkeit im Anfangsunterricht - der „öffentlichen Einsprachigkeit“

zugeführt werden: „Hier wird Deutsch gesprochen. Wir sind in Deutschland.“ (So die Direktorin einer Frankfurter Schule auf dem Pausenhof zu einer Gruppe türkischer SchülerInnen, wie die Frankfurter Rundschau ca. Mitte 1996 berichtete - vgl. auch das Zitat von Mast-Sindlinger im Kasten.)

I: Hast du das schon mal erlebt, daß jemand gezwungen wurde, Deutsch zu reden, wenn er oder sie Türkisch reden wollte?

M7: Das wird immer.

I: Ja?

M7: Das, das sieht man öfters, in der anderen Schule z.B. immer Warum redest du jetzt mit ihr Türkisch? Wie sind hier in der deutschen Schule. Was soll das, wir sind hier in Deutschland und so.

Aus einem Interview mit einem türkischen Mädchen, in Mast-Sindlinger 1997, S. 55 f.

Einige Tatsachen: Schul- und Berufsbildung von jugendlichen MigrantInnen

Seit über dreißig Jahren haben die Schulen in Deutschland Erfahrungen mit mehrsprachigen Schülern, zu einer nachhaltigen Entwicklung der Mehrsprachigkeit in den Schulen haben diese Erfahrungen bisher aber nicht beigetragen - und auch nicht zu einer grundlegenden Verbesserung der „Integration“ der ausländischen SchülerInnen in die schulische und berufliche Bildung (vgl. dazu die Tabellen I und II).

Sogar das zum Vorrang erklärte Ziel, nämlich die Angleichung der Deutschkenntnisse von Kindern ausländischer Herkunft an den Kenntnisstand der deutschen Schüler, wurde offensichtlich mit dieser bildungspolitischen Prämisse weitgehend verfehlt: „Die Kinder, die heute in der deutschen Schule unterrichtet werden, sind größtenteils in der Bundesrepublik Deutschland geboren oder im Vorschulalter eingereist, verfügen selten über die altersgemäßen, oft nur noch über rudimentäre, auf private Bereiche beschränkte Herkunftssprachkenntnisse, aber über (oberflächlich) gutes Umgangsdeutsch; sie sind zumindest partiell mit deutschen Vorstellungen aufgewachsen. Ihre sprachlichen Schwierigkeiten werden in der Schule kaum wahrgenommen, sondern als fachliche Defizite

Tabelle I: Schulabschlüsse 1996

Basis: 85900 ausländische Schulabsolventen		Deutsche im Vergleich:
Hauptschulabschluß	43,6 %	24,8 %
Realschulabschluß und entsprechende Abschlüsse	27,6 %	41,0 %
Hochschulreife	8,5 %	25,8 %
Fachhochschulreife	0,8 %	0,8 %
Sonderschule für Lernbehinder- te	4,8 %	2,7 %
ohne Hauptschulabschluß	14,7 %	4,9 %

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland

mißverstanden“ (Boos-Nünning 1992, S. 17). Anders ausgedrückt: Auch die Kinder, die über eine relativ unproblematische mündliche Verständigungsfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch verfügen, erwerben offensichtlich nicht im gleichen Maße Schriftsprachkenntnisse. Die „grundlegende interpersonelle

Tabelle II: ausländische Auszubildende 1996 im Vergleich ausländische Auszubildende

ausländische Auszubildende	deutsche Auszubildende
116.036	1.124.541
Anteil der Auszubildenden bezogen auf die Zahl der 15-18 Jährigen	
Ausländer	Deutsche
38,7 %	64,0 %

Quelle: Statistisches Bundesamt

Kommunikationsfähigkeit“, die die Kinder in der Zweitsprache Deutsch erwerben, täuscht über die Tatsache hinweg, dass die „kognitiv-akademische Sprachfähigkeit“ sich weder in der Mutter- noch in der Zweitsprache entwickeln konnte.

Viele - zu viele der Jugendlichen ausländischer Herkunft verlassen die deutschen Schulen mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen und haben auch deshalb kaum Chancen, eine Ausbildungsstelle zu finden bzw. werden gegenwärtig in einer Zeit hoher Arbeitsmarktkonkurrenz selbst für Hilfsarbeiten kaum noch eingestellt. Die „Mißerfolgsquote“ ist augenscheinlich auch weit größer als bei den deutschen Jugendlichen, so dass sich die Bildungspolitik und

die Pädagogik diesbezüglich nicht mit dem Gedanken beruhigen können, dass sich hier ein „ganz normaler“ schulischer Effekt einstellt (nach dem Motto: „Es gibt eben immer ein paar SchülerInnen, die das gesetzte Ziel nicht erreichen“). - Zu ergänzen ist, dass die Kinder, die erst im Jugendlichenalter einreisen, die also den größten Teil ihrer schulischen Ausbildung im Herkunftsland erfüllt haben, in der Regel über weit bessere Schriftsprachkenntnisse in ihrer Herkunftssprache verfügen und Schriftsprachkenntnisse in der Zielsprache Deutsch oft sehr zügig erlernen.

Angesichts dieser - hier nur kurz skizzierten - Situation ist dringlich die Frage zu stellen, ob der pädagogische Zugang auf Migration nicht grundlegend neu überdacht werden muß:

Soll tatsächlich nur derjenige, der als Vorleistung relativ perfekte deutschsprachige Kenntnisse erwirbt, am allgemeinen und am beruflichen Bildungsangebot teilhaben können, Bildung und Wissen erwerben dürfen? Wie wäre ein solches Vorgehen zu vereinbaren mit einer Bildungsdiskussion, in der der Leitgedanke vom Lebenslangen Lernen allgemein konzidiert und in der für die Entwicklung individueller Zwei- oder Mehrsprachigkeit geworben wird? Hervorzuheben ist auch der quantitative Aspekt in dieser Fragestellung: Gegenwärtig hat fast jeder 10. Einwohner in Deutschland keinen deutschen Paß. In Großstädten mit über 500.000 Einwohnern beträgt der Anteil von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, mindestens 36 %, d.h. mehr als ein Drittel der Zukunft dieser Städte wird nicht „rein deutsch“ sein.

Fakt ist: In den multikulturellen Klassen herrscht überwiegend Monokultur und dies meist auf niedrigem Niveau.

Ute Frings in der Frankfurter Rundschau am 3. Juli 1998: Kreuzberg ist auch eine türkische Stadt

Mehr als ein Kompromißtable: Interkulturelles Lernen

Weder im Bereich der (Bildungs-)Politik noch im Bereich der Pädagogik besteht bislang ein Konsens darüber, dass Migration mit den bereits bestehenden Kategorien nicht hinreichend zu erfassen ist. Möglicherweise ist das zunehmende Interesse an einer Beschäftigung mit dem „interkulturellen Lernen“ zunächst lediglich als Eingeständnis zu verstehen, dass die bisherigen Bildungskonzepte als Antwort auf die Migration untauglich sind. - Jedenfalls ist bei der Rezeption des Diskussionsstandes zur „interkulturellen Kommunikation“ gegenwärtig zu registrieren, dass dieser Begriff im Umfeld der an den Diskussionen beteiligten Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Anthropologie, Ethnologie, Pädagogik, Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie) und Praxisbereiche (z.B. Schule, Erwachsenen- und Weiterbildung, Sozialberatung, Politik) sich noch als ein „Kompromißtable“ (Hinnenkamp 1994, S. 3) präsentiert. Auch wenn zum interkulturellen Lernen bisher auf kein „allgemein gültiges“ Konzept zurückgegriffen werden kann, soll mit den folgenden Thesen der Versuch unternommen werden, einige Begriffspaare vorzustellen, die sich m.E. in den entsprechenden Diskussionen als wesentlich herauskristallisieren:

- *Kulturdynamik versus Ethnisierung*
Insbesondere im Zusammenhang mit Migration wird „Kultur“ häufig als statische Größe begriffen, die zudem überwiegend national (oder aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Staat) determiniert sei. Daß auch innerhalb nationaler Kulturen Differenzierungen und dynamische Prozesse

auszumachen sind, wird allenfalls der „eigenen“ nationalen Kultur zugebilligt. Interkulturelles Lernen betont demgegenüber die Mythologisierung nationaler Kulturen und reflektiert die Bandbreite, innerhalb derer Kulturen und Subkulturen sich präsentieren und sich kulturelle Identitäten herausbilden. Definitiv wird in diesem Zusammenhang die „Tradition“ der Kolonialisierung aufgegriffen, um Zusammenhänge zwischen dem statischen Kulturbegriff und der Bewertung von Kulturen als „niedrigstehend“ und „höherwertig“ aufzuzeigen und um das unterschwellig wirkende „Menschenbild“ dieser Sichtweise zu veranschaulichen. Aus soziologischer Sicht werden hier vor allem Fragen zur „Überhebung“ von Gruppen gegenüber anderen in Konkurrenzsituationen diskutiert.

- *Individualisierung versus Kollektivierung*
Im Kontext pädagogischen Handelns führt die Kritik an dem statischen Kulturbegriff zu einer Absage an deterministischen Zuschreibungen von Verhaltensweisen und Wertungen einzelner Angehöriger ethnisch definierter Gruppen. Möglicherweise kultur- oder herkunftsspezifisch vermittelte Haltungen werden relativiert durch all die anderen gruppenspezifischen Erfahrungen (z.B. aufgrund von Alter oder Geschlecht) und durch individuell erworbene Weltansichten, Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten. Kenntnisse über „andere Kulturen“ tragen demzufolge wenig dazu bei, die Verhaltensweisen der „Anderen“ zu verstehen; sie können allerdings nützlich sein, um die Hintergründe dieser Verhaltensweisen zu erfragen.
- *Selbstreflexion versus Gewißheit*
Interkulturelle Kommunikation hat nicht eine größere Sicherheit im Umgang mit den „Anderen“ zum Ziel („Sage mir, woher du kommst, und ich werde mit dir angemessen umgehen.“), will vielmehr verunsichern und zum Nachfragen anregen. Erforderlich hierfür ist die Bereitschaft, eigene Haltungen in Frage stellen zu lassen, über die Genese dieser Haltungen nachzudenken, sowie sich auf die Perspektive des Kommunikationspartners einzulassen bzw. überhaupt eine andere Perspektive als die eigene in Erwägung zu ziehen.
- *Bestandteil pädagogischen Handelns versus Methode*
Interkulturelles Lernen ist weder ein eigenständiges Unterrichtsfach noch eine weitere - zu erlernende - Methode im Repertoire des institutionalisierten Lernens, sondern wesentlicher Bestandteil *allen* pädagogischen Handelns. Normativ resultiert hieraus eine Querschnittsaufgabe sowohl für die unmittelbaren Lehr- und Lernprozesse als auch deren gesamtes Umfeld. Die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Pädagogik ist nicht nur Aufgabe von Lehrenden, sondern auch von BildungsplanerInnen, -politikerInnen, -beraterInnen im Kontext ihrer Arbeitsbereiche. - Letzteres wird in jüngster Zeit vor allem im Zusammenhang mit der Forderung nach einer „interkulturellen Öffnung“ der jeweiligen Bereiche (soziale Dienste, Schule, Altenpflege etc.) nachdrücklich betont.
- *Verständigungsdialog versus Belehrung*
Die Ziele der interkulturellen Kommunikation können nicht im voraus definiert werden, sie werden zwischen den KommunikationspartnerInnen verhandelt, sind Thema und Prozeß zugleich. Voraussetzung hierfür ist, daß die VerhandlungspartnerInnen gleichberechtigt dabei sind, den Verlauf des Dialogs zu bestimmen, und sich auch darüber verständigen, welche objektiven Grenzen einer Gleichberechtigung entgegen stehen. Ein bereits vorgegebenes Ziel - z.B. das zu erwerbende fachliche Wissen,

daß angestrebt wird - kann eine solche Grenze sein, nicht aber die Art der Interaktion, die zum Erlernen des Wissens beitragen soll.

- *Normalität des Fremden versus Appell*

Die in den letzten Jahren vermehrt registrierten Übergriffe und Anschläge auf AusländerInnen in Deutschland hatten diverse Projekte, theoretische Studien und Appelle zur Folge, mit denen wenigstens gegen die „offene“ Form von Ausländerfeindlichkeit und Rassismus Zeichen gesetzt werden sollten, indem sie um mehr Verständnis für das „Fremde“ und die „Fremden“ warben. Obwohl sicherlich nicht beabsichtigt, wurde so die Abgrenzung zu den „Anderen“ zementiert. Appelle dieser Art bewirken im besten Falle gar nichts und provozieren ansonsten Abwehrhaltungen („Ich bin doch kein Ausländerfeind, aber...“). Im Kontext der Diskussionen zur interkulturellen Kommunikation wird betont, daß das „Fremde“ nicht eine Ausnahme, sondern eine Normalität unserer Gesellschaft kennzeichnet und daß *alle* in dieser Gesellschaft Lebenden lernen müssen, mit dieser Normalität zu leben und umzugehen. (Die „Fremden in der Fremde“ haben diesbezüglich übrigens hohe Vorleistungen erbracht.) Das Nachdenken über Interkulturelle Kommunikation hat auch grundsätzlich zuzulassen bzw. in Erwägung zu ziehen, daß ein gegenseitiges Verstehen nicht möglich ist, was dennoch nicht von der Verpflichtung zum friedlichen Mit- oder Nebeneinander entbindet.

Besonders im Hinblick auf den hier interessierenden Zusammenhang - Zwei- und Mehrsprachigkeit - ist zu betonen, dass ein interkultureller Verständigungsprozeß *selbstverständlich* nicht nur in der Sprache der „Mehrheit“ geführt werden kann: „Interkulturelle Pädagogik“ darf nicht länger nur in einer einzigen Sprache, nämlich in jener der gesellschaftlichen Mehrheit, stattfinden, sondern hat die Sprache der Minderheiten essentiell gerade in deren Funktionalität einzubeziehen; ‚Interkulturalismus‘ wird *dann* nicht länger Zierart der Mehrheit, Folklore des inneren Kulturimperialismus, ein neues Symbol für Sprachenfresserei, sein. Der Institution Schule kommt dabei die schwere Aufgabe zu, dem allgemeinen Prozeß des Sprachverlustes Einhalt zu gebieten“ (Rehbein 1986, S. 112 f.).

Wem gehört die Sprache?

Kann bzw. will Schule sich überhaupt der Aufgabe stellen, eine Mehrsprachigkeit im Sinne der interkulturellen Pädagogik zu fördern? Nicht nur der Blick auf die eingangs skizzierte Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft, auch aus gesellschaftspolitischem Blickwinkel auf die Institution Schule müssen Zweifel angemeldet werden: „Sprachfragen sind Machtfragen, weil die Unverständlichkeit einer Sprache die Kontrolle ihrer Sprache erschwert, weil die Biographie von Sprechern der Minderheitensprachen Zweifel an ihrer Loyalität zum Einwanderungsland aufkommen läßt und weil Mehrsprachigkeit gesellschaftliche Umstellungen erforderlich macht. Mehrsprachigkeit, heutzutage eher herstellbar über die Europäisierung der Schule als über die Sprachausbildung für Minoritäten (...), hat für das nationale Schulwesen eine elementare Sprengkraft: infrage gestellt werden das Prinzip des Klassenunterrichts, die bestehenden Lehrpläne; vor allem wäre die Konsequenz eine Veränderung des pädagogischen Personals durch bilinguale Lehrkräfte mit ihren spezifischen (auch: ausländischen!) professionellen Biographien“ (Stötting-Richert 1996, S. 245 f.).

Bisher sind kaum bildungspolitische Vorstellungen entwickelt worden, die der weniger perfekt beherrschten Unterrichtssprache Deutsch das Äquivalent „Sprachbeherrschung“ - als Basis zum Erlernen weiterer National- und „Zwischen“-Sprachen oder Sozio- und Dialekte - entgegensetzt. „Sprachliche“ Leistung wird verstanden als Leistung in elaboriertem Deutsch und diese Leistung wird u.a. beim Zugang z.B. zum Gymnasium hoch bewertet. Selbst die Anerkennung von Leistungen in der Muttersprache als *zweite Fremdsprache* wird meines Wissens landesweit bisher lediglich in Nordrhein-Westfalen probiert. In der Schule werden die Weichen für spätere Bildungs- und Karrierechancen gestellt; eine interkulturell orientierte Mehrsprachigkeit als schulisches Bildungsziel müßte Abschied vom „Reinheitsgebot“ beim Spracherwerb nehmen und anerkennen, dass wir in Zeiten der Sprachmischungen leben (vgl. Krumm 1997, S. 13).

Peter Bichsel (1995) hat in seiner Rede zur Gründung der „Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz Luzern“, seine Zweifel an der Durchsetzung dieser Vorstellung in der Schule zugespitzt :„Die

multilinguale Ein-sprachige („Ein“ bitte groß geschrieben) wäre eine Chance, aber sie müßte mehr überwinden als nur heutige Gepflogenheiten des Fremdsprachenunterrichts. Die Problemstellung ist ein Infragestellen der Schule - als Leistungs- und Selektionsschule - an und für sich. (S. 205).“¹ „Ich frage mich ernsthaft, ob ihre Ein-Sprachigkeit denn ein Vorteil für sie (gemeint sind die „Italos“, wie in der Schweiz oft abschät-

Übrigens müßte man sich erst einigen, was man unter korrekter Sprache versteht. Die Sprachen werden von den Armen geschaffen, die sie immer wieder weiterbilden und erneuern. Die Reichen hingegen legen sie fest, um jene verspotten zu können, die nicht so sprechen wie sie. Oder um sie durchfallen zu lassen.

Ihr sagt, daß Pierino, der Sohn des Doktors, gut schreibt. Klar, er spricht wie Ihr. Er gehört gewissermaßen zur Firma . Die Sprache aber, die Gianni spricht und schreibt, ist jene seines Vaters. Als Gianni klein war, nannte er das Radio „lalla“. Und der Vater meinte, ernsthaft: „Man sagt nicht ‘lalla’, man sagt der ‘aradio’.

Nun mag es gut sein, daß Gianni auch lernt, Radio zu sagen. Eure Sprache könnte ihm nützlich sein. Aber inzwischen könnt Ihr ihn nicht aus der Schule vertreiben.“

Scuola di Barbiana. Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. 1970, zit. nach Bichsel 1995, S. 206

zig die Zweitgenerations-Italienerinnen und -Italiener genannt werden. - Anm. P.S.) wäre in der multilingualen Schule. Ich möchte gern, dass Sie die Frage beantworten. Aber ich beantworte sie selbst: Leider nein. Denn was auch immer geschieht mit Schule, wie gut sie auch immer ist und werden wird, die Gesellschaft wird von ihr nie Bildung wollen, sondern nur Selektion und Auszeichnung und im besten Falle Ausbildung - und diese (Entschuldigung) „Italos“ gehören ausselektioniert. Diese Vorstellung der Gesellschaft setzt sich durch, ohne dass die Schule etwas dagegen tun kann. Abgesehen davon, dass die Schule hilflos wird, wenn die Schüler etwas bereits können. Sie lebt davon, dass das Lernen mühsam ist. Wäre Sprachenlernen keine Mühe, dann hätte Sprachenlernen in der Schule gar nichts zu suchen. Denn in der Schule hat man das Arbeiten zu lernen und nicht die Sache“ (S. 204).

Interkulturell orientierte Mehrsprachigkeit rüttelt an der Frage, wem Sprache gehört, wer darüber bestimmt, was „richtig“ und was „falsch“ ist beim Anwenden von Sprache, und warum überhaupt jemand darüber bestimmen kann (vgl. dazu auch das Zitat aus dem „Brief an eine Lehrerin“ im Kasten). - Hochaktuell wird diese Frage übrigens beim Streit um die Rechtschreibreform in den deutschsprachigen Ländern diskutiert: In der Begründung für die Klage beim Bundesverfassungsgericht wird argumentiert, dass die Sprache dem Volk gehöre und auch nur von diesem geändert werden dürfe. (Zu fragen bleibt hier, wer im Sinne der Verfasser der Klageschrift zum „Volk“ gehört.)

In unserer Schule gibt es viele Sprachen

Pädagogen können sich mit dem gesellschaftspolitischen Blick auf Schule allerdings nicht begnügen: Schule ist „für alle“ da, die Schulpflicht begründet auch ein Recht auf Schulbildung. Die Kinder von MigrantInnen dürfen „nicht aus der Schule vertrieben werden“, und spätestens dann, wenn sie einen nicht unerheblichen Teil der Schulkinder repräsentieren, müssen Pädagogen die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel nutzen, um ihre Vorgehensweisen, Konzepte, Unterrichtsplanungen und ihre Unterrichtspraxis dahingehend zu überprüfen und zu verändern, dass ihr Unterricht nicht an diesen SchülerInnen „vorbeigeht“. Es ist der Leitgedanke von Didaktik und Methodik schlechthin, dass zumindest „verstanden“ wird, was als Lernziel - von wem auch immer - festgelegt wird. Vieles, was heute als „interkulturelle Pädagogik“ diskutiert wird, ist schlicht die Umsetzung von Pädagogik.

Das Label „interkulturell“ will allerdings den Blick für Fragestellungen schärfen, die sonst aufgrund „althergebrachter pädagogischer Gewissheiten“ hinsichtlich der Lebensbedingungen von - deutschen - SchülerInnen nur allzugerne „übersehen“ werden.

- „Übersehen“ wird die Lebenswelt vieler ausländischer Kinder, wenn ihre „Vorkenntnisse“ als „falsch“ bewertet werden: Werden z.B. in „sprachunabhängigen“ Intelligenztest für Kinder im Grundschulalter deren Fähigkeiten zum Kategorisieren geprüft, indem u.a. Abbildungen von vier Tieren (Kuh, Schaf, Reh, Schwein) mit der Aufgabe dargeboten werden, das Tier zu streichen, das nicht in die Reihe gehört, werden die meisten deutschen Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit das Reh als nicht zur Gruppe der „Haustiere“ gehörend „erkennen“, Kinder aus jüdischen oder mohammedanischen Familien werden eher das Schwein als nicht zur Gruppe der „eßbaren Tiere“ gehörend aus der Reihe ausschließen. - Alle Kinder hätten - aus ihren Vorkenntnissen heraus - zwar „richtige“ Schlüsse gezogen, aber die Leistung der Kinder mit einem anderen als christlichen Hintergrund wird aufgrund althergebrachter Gewissheiten ignoriert.
- „Übersehen“ werden die sprachlichen Leistungen von ausländischen Kindern, wenn ausschließlich ihr augenblicklicher Sprachstand in Deutsch geprüft wird. Um ein gravierendes Beispiel aus der Praxis aufzugreifen, sei hierzu ein mir bekannter „Fall“ erwähnt: Ein Kind mit einem in der Türkei aufgewachsenen griechischen Vater und einer türkischen Mutter, die zu Hause überwiegend türkisch sprechen (die Eltern wirken sehr erfolgreich auf die Mehrsprachigkeit des Kindes ein), wurde in Griechenland eingeschult, ab-

solviert dort mit guten Zeugnissen die ersten fünf Jahre Schule und kommt im Alter von ca. 12 Jahren nach Deutschland. Hier verweigert man dem Kind, das Gymnasium zu besuchen, weil es nach wenigen Wochen noch nicht dem Unterricht auf Deutsch folgen kann (im Englischunterricht allerdings „kommt es gut mit“). Die Lernprognose stützt sich ausschließlich auf den augenblicklichen Leistungsstand in Deutsch; die Lernfähigkeit und die Lernvoraussetzungen werden außer Acht gelassen. Möglich wurde dieses Versäumnis allerdings, weil der Sprachstand in „Griechisch“ und in „Türkisch“ nicht zum gängigen Repertoire der Bewertung von Lernpotential durch das Lehrpersonal gehört. (Das Kind hat übrigens inzwischen den Realschulzweig einer Gesamtschule erfolgreich - auch in Deutsch - abgeschlossen und lernt im Zuge der weiteren Ausbildung an einer Wirtschaftsfachschule u.a. Englisch und Spanisch.)

Zu fragen ist, wie sich solche „althergebrachten Gewißheiten“ in der schulischen Praxis auf das Bildungsverhalten in Familien von MigrantInnen auswirken und wie sie zugunsten einer Praxis hinterfragt werden können, die der Lebensumwelt von Kindern dieser Familien gerechter werden. Ich möchte hier den Vorschlag machen, der „Ignoranz“ bezüglich der Sprachenvielfalt an den Schulen eine bewußte „Wertschätzung“ gegenüberzustellen. Einzelne Schulen - als räumliche und personenbezogene Einheit - können und sollten sich die Entwicklung einer Wertschätzung der bereits vorhandenem Sprachkenntnisse an der Schule zum Ziel machen: Sprachenvielfalt ist demnach als positives Element in den Begegnungen mit Eltern, Schülern und im Kollegium als Bestandteil der schulischen Praxis herauszustellen und zu fördern.

- Ein erster Schritt hierzu wäre es, gezielt den gegenwärtigen *Stand der Vielsprachigkeit* innerhalb der Schule zu ermitteln: Welche Sprachen werden von den Beteiligten (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen) an unserer Schule in welchem Maße gesprochen? - Konkret könnte z.B. eine Befragungsaktion anvisiert werden, bei der alle Beteiligten auflisten, in welchen Sprachen sie sprechen und/oder schreiben können, in welcher Sprache sie bei Bedarf Dolmetschen oder Nachhilfe erteilen, Lesematerial zur Verfügung stellen könnten usw. - Mit einer solchen Aktion können - ganz nebenbei - auch einige „althergebrachte“ Gewißheiten über die „Nationalsprachen“ der Migrantenfamilien zurechtgerückt werden, wenn z.B. spanische Kinder nicht nur spanisch-, sondern auch katalanischsprechende Eltern, türkische Kinder nicht nur türkischsprachige, sondern auch kurdisch- oder lazischsprechende Eltern haben, indische Kinder ..

Egal ob siebzig oder hundert Prozent der Kinder Muslime sind, außer Weihnachten und Ostern kommen in den Schulen keine Feiertage vor. Von Feiertagen ihrer Mitschüler wie dem Ramadan haben die deutschen Kinder noch nie gehört, ... „Nein“, kräht eines der Mädchen aus der 5. Klasse, „türkische Lieder haben wir noch nie gesungen.“ Da liegt wohl manches im argen, kommentiert eine Lehrerin vorsichtig.

Ute Frings in der Frankfurter Rundschau am 3. Juli 1998: Kreuzberg ist auch eine türkische Stadt

- Ein weiterer Schritt besteht in der *Darstellung der Vielsprachigkeit der Schule nach innen und außen*: An welchen Stellen in der Schule wird die Viel-

sprachigkeit sichtbar? Wie und wo kann sie deutlicher gezeigt werden? - Briefe an die Eltern könnten zumindest eine „mehrsprachige Anrede“ enthalten (Hilfestellungen geben sicher die Eltern oder SchülerInnen, die bei der Befragung - s.o. - ihre Hilfe angeboten haben); ein Willkommensgruß für alle, die die Schule betreten, in möglichst vielen Sprachen, die in der Schule gesprochen werden, können Neugier auf die und Respekt vor der Vielsprachigkeit wecken; in den Bibliotheken können die „fremd“-sprachigen Publikationen (Buch- und Zeitungsspenden lassen sich in der Befragung - s.o. - anregen) durch entsprechende Plakatierungen deutlich hervorgehoben werden; Schulpartnerschaften zu Ländern, aus denen die Familien der SchülerInnen kommen, könnten erarbeitet werden; ...

- Die Wertschätzung der Vielsprachigkeit ist auch *in den Klassenzimmern* „sichtbar“ und „hörbar“ zu machen: z.B. durch Landkarten, auf denen die Wanderungen der Großeltern und Eltern gezeigt wird (übrigens auch die der deutschen Kinder), durch ein „Motto der Woche“, das die Kinder der Reihe nach individuell in der Sprache ihrer Wahl (auch Dialekte, Soziolekte) im Klassenzimmer veröffentlichen; durch das Auslegen von Wörterbüchern für möglichst alle Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden, durch das Singen von Liedern, die einzelne Kinder auswählen und mit den anderen einüben; durch das gemeinsame Schreiben, Vorlesen und Übersetzen von Briefen aus den Schulpartnerschaften; ...

Selbstverständlich können die wenigen Beispiele nur Anregungen geben für die Richtung, in die die entsprechenden Überlegungen und Umsetzungen der Ideen gehen können: Die einzelnen Schulen haben ganz verschiedene Voraussetzungen und nur mit *allen* Beteiligten gemeinsam kann ermittelt werden, welche Ideen tatsächlich verfolgt werden können.² Der Vorteil, sich als Schule dieser Aufgabe zu stellen, besteht darin, dass bewußt ein Prozess initiiert werden kann, in dessen Verlauf sich neue Perspektiven für den Unterricht und für eine Förderung der Mehrsprachigkeit ergeben.

„Gebt die Sprachen endlich frei zum Gebrauch, holt dieses verfluchte Sonntagsgeschirr aus den Schränken und laßt uns darauf tafeln - ohne Furcht, dass es dabei zu Bruch gehen könnte“ (Bichsel 1995, S. 207).

Anmerkungen

1. Peter Bichsel greift mit dem Begriff „Eine“ Sprache ein Zitat von Franz Rosenzweig auf, in dessen Nachwort zu einer Übersetzung von Juda Halevi zu lesen ist: „Es gibt nur Eine Sprache. Es gibt keine Spracheigentümlichkeiten der einen, die sich nicht, und sei es in Mundarten, Kinderstuben, Standeseigenheiten, in jeder anderen keimhaft nachweisen ließe.“
2. Eine detaillierte Beschreibung der Entwicklung eines konkreten Konzepts von der „deutschen Schule“ zur „Schule im Einwanderungsland“ - hier am Beispiel einer Fachschule - ist bei Baeza 1997 nachzulesen.

Literatur

Baeza, Victoria Flores: Interkulturelle Öffnung einer Fachschule. Entwicklung, Bestandsaufnahme und Konzept. In: Deutsch lernen 1/1997, S. 25-47

- Bichsel, Peter: Es gibt nur Eine Sprache. Rede zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz. In: Deutsch lernen 3/1995, S. 199-209.
- Boos-Nünning, Ursula: Interkulturelles Lernen in der Berufsbildung. In: Deutsch lernen 4/1994, S. 307-332.
- Graf, Peter: Sprachbildung und Schulentwicklung auf dem Weg nach Europa: „Ero-paklassen“ in öffentlichen Schulen. In: Deutsch lernen 3/1996, S. 218-237.
- Hinnenkamp, Volker: Interkulturelle Kommunikation. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1994.
- Krumm, Hans-Jürgen: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Einsprachigkeit ist heilbar - Monolingualism is curable - Le monolinguisme est curable. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II 1997 (Trends 2000), S. 11-16.
- Mast-Sindlinger, Bernhard: Schule und kulturelle Gewalt. In: Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung 1-2/1997, S. 49 -65.
- Rehbein, Jochen: Perspektive Muttersprache. In: Annita Kalpaka/Nora Rätzhel (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin: Express Edition 1986, S. 104-113.
- Reich, Hans H.; Pörnbacher, Ulrike: Zur quantitativen Entwicklung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsch lernen 2/1995, S. 136-159.
- Stölting-Richert, Wilfried: Die Sprachlichkeit von Menschen in der Migrationsgesellschaft und die Interkulturelle Pädagogik. In: Deutsch lernen 3/1996, S. 238-244.