



Aus vielen Quellen schöpfen

**MEHRSPRACHIGKEIT,
RELIGIÖSE UND
KULTURELLE
IDENTITÄT –**

**• EINE
• BEREICHERUNG
• FÜR DIESE
• GESELLSCHAFT**

Landesarbeitsgemeinschaft
der Ausländerbeiräte
Nordrhein-Westfalen

Aus vielen Quellen schöpfen
Mehrsprachigkeit,
religiöse und kulturelle Identität –
eine Bereicherung für diese Gesellschaft

Aus vielen Quellen schöpfen

**MEHRSPRACHIGKEIT,
RELIGIÖSE UND
KULTURELLE
IDENTITÄT –**

**⋮ EINE
⋮ BEREICHERUNG
⋮ FÜR DIESE
⋮ GESELLSCHAFT**



Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte
Nordrhein-Westfalen

Aus vielen Quellen schöpfen
Mehrsprachigkeit, religiöse und kulturelle Identität –
eine Bereicherung für diese Gesellschaft

IMPRESSUM:

Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte
Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW)
Helmholtzstraße 28, 40215 Düsseldorf
Telefon 0211/99 416-0
Fax 0211/99 416-15

Redaktionelle Bearbeitung: Thomas Jaitner, Köln
Fotos: Bernd Schuller, Köln, Fotos Seite 154: arbeiterfotografie
Druck: F. Kaul, Köln

Die Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte
Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW) wird mit Mitteln des
Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW gefördert.

Inhalt

Zum Geleit	Seite	7
Grußworte		
Gabriele Behler, Ministerin für Schule und Weiterbildung . . .	Seite	11
Oberbürgermeister Norbert Burger	Seite	19
Tayfun Kelttek, Vorsitzender der LAGA NRW	Seite	25
Vorträge		
Ursula Boos-Nünning:		
Sicherung der Mehrsprachigkeit, religiöse Unterweisung und interkulturelle Erziehung – als Aufgabe und Chance für die Schule der Zukunft	Seite	29
Klaus Gebauer:		
Islamischer Religionsunterricht – Es wird Zeit! Wir brauchen ihn!	Seite	51
Sanem Kleff:		
Modelle bilingualer Erziehung in Berlin	Seite	65
Prof. Dr. Ingrid Gogolin		
„Mehrsprachige Erziehung“ in der Schule	Seite	79
Hannelore Küpers:		
Interkulturelle und antirassistische Arbeit in Berufsschulen der Bundesrepublik	Seite	95
Ludger Reiberg:		
Erlasse, Verordnungen, Verfügungen – brachliegende Chancen für die interkulturelle Erziehung	Seite	107
Talkrunde	Seite	127
Interviews zum 8. Dezember	Seite	145

Zum Geleit

Klassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachen, Religionen, Kulturen, Hautfarben oder Herkunftsländer – all das ist an unseren Schulen längst Realität. Offen bleibt aber die Frage, wie man daraus Unterricht und Schulleben gestalten kann, die von Lernen auf hohem Niveau, gegenseitiger Bereicherung und spannenden Auseinandersetzungen geprägt sind und nicht vor allem von Streß, Mißverständnissen und Ärger.

Grundsätzlich gilt: Im schulischen Arbeiten mit Migrantenkindern ist ein Perspektivwechsel notwendig. Wenn man sie – um einen alten Satz zu strapazieren – dort abholen will, wo sie sind, kann man sie nicht länger als die armen Wesen betrachten, die so wenig können und so viele Fehler machen, daß sie besonders viel Hilfe brauchen. Es ist sinnvoller, statt der Defizite ihre Kompetenzen und Fähigkeiten aufzuspüren und sie zum Ansatzpunkt von schulischem Lernen zu machen.

Bei einem solchen Vorgehen ergeben sich zwei Fragen:

Welche Kompetenzen sind es denn, die die Migrantenkinder mitbringen und wie lassen sie sich als Chance zur Bereicherung für alle Kinder organisieren?

Welche Unterstützung brauchen sie, um ihre Kompetenzen auszubauen und in diesem Zusammenhang ihre Probleme angehen zu können?

Zwei Fähigkeiten der Migrantenkinder interessieren hier vor allem: Da ist zum einen ihre Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen zu verständigen, auf welchem Niveau auch immer. Zum anderen haben sie vielfältige Erfahrungen darin, unterschiedliche kulturelle und religiöse Ansprüche, Verhaltensweisen oder Einstellungen zu registrieren, darüber zu reflektieren, für ihre Verhalten zu berücksichtigen und Brücken zu schlagen.

Beide Aspekte: Mehrsprachigkeit und Leben mit kultureller und religiöser Vielfalt sind ein wichtiges Thema auch für die Kinder der Mehrheitsgesellschaft, die mit den Migrantenkinder in einer Klasse sitzen. Stichwörter wie „Europäisierung“ oder „Internationalisierung der Arbeitswelt“ mögen genügen, um auch für diese Schülergruppe auf die Notwendigkeit hinzuweisen, in diesen Bereichen zu lernen. Die Migrantenkinder sind deshalb ein enormer, bislang aber kaum beachteter Reichtum für alle Schülerinnen und Schüler.

Mit dieser Thematik beschäftigen sich die Ausländerbeiräte und die LAGA NRW seit vielen Jahren. Erinnert sei an die Stellungnahme zu der Koalitionsvereinbarung der rot – grünen Landesregierung von 1995 und an die intensive Arbeit des Fachausschusses Schule, Bildung und Jugend der LAGA. Ein wichtiges Ergebnis sind die Beschlüsse der Mitgliederversammlung vom 25.10.1997 in Viersen „Die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder ausbauen! Mehr Sprachen für mehr Kinder!“ und „Stellungnahme zur Einführung eines ordentlichen Unterrichtsfaches islamische Religionskunde“.

Am 8.12.1997 veranstaltete die LAGA in Zusammenarbeit mit der RAA / NRW und der GEW / Landesverband NRW eine bildungspolitische Konferenz unter dem Titel „Mehrsprachigkeit, religiöse und kulturelle Identität – eine Bereicherung für diese Gesellschaft“. Sie wurde von etwa 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern besucht, die bunt gemischt waren: LehrerInnen, VertreterInnen aus Migrantenorganisationen, ExpertInnen aus die Migranten unterstützenden Organisationen, VertreterInnen aus Schulverwaltung, religiösen Gemeinschaften und Politik. Es ging bei dieser Tagung darum, produktive Wege für schulisches Umgehen mit heterogenen Klassen zu suchen und gute Beispiele zu präsentieren, nicht als in einem Ergänzungsunterricht abgeschoebene Sonderveranstaltung, sondern als integraler Bestandteil von moderner Schule.

Der vorliegende Band faßt die wichtigsten Ergebnisse der Konferenz aus Plenum und Arbeitskreisen zusammen. Es handelt sich einerseits um eine Bestandsaufnahme, andererseits um eine Ortsbestim-

mung, um dazu zu ermutigen, vor Ort Reformkoalitionen zu bilden und vielfältige Aktivitäten zu entwickeln und weiterzuführen. Die Tagung zeigte, daß es viel Sachverstand, interessante Ansätze und Beispiele gelungener Aktivitäten gibt, die durchaus zu Optimismus Anlaß geben.

Tayfun Keltek, Vorsitzender der LAGA NRW



Gabriele Behler



Sehr geehrter Herr
Oberbürgermeister Burger,
Sehr geehrter Herr Keltek,
Meine Damen und Herren,

Köln ist eine schöne Stadt. Manche sagen, sie sei die schönste Stadt in Nordrhein-Westfalen.

Schön ist die Stadt auch deshalb, weil sie so lebendig ist. Und schließlich: sie ist so lebendig, weil hier viele Menschen in der Innenstadt leben. Das unterscheidet sie von Metropolen, deren Zentren abends leer sind.

Und so kommt es, daß im Schatten der Domtürme Schulen für die Bevölkerung der Innenstadt stehen. Bis zur nächsten Schule ist es von hier höchstens 5 Minuten zu Fuß. Etwa 650 Schülerinnen und Schüler werden dort unterrichtet. Ein Viertel davon hat einen ausländischen Paß. Unter den Kindern mit deutschem Paß sind zahlreiche aus binationalen Ehen. Die Listen mit Vornamen von Kindern einer Klasse 5 spiegelt die Vielzahl der Herkunftsländer wider.

Da sind

- Mehmet aus der Türkei,
- Baran aus dem Iran,
- Jana aus Tschechien,
- Jakub aus Polen,
- David aus Israel.

Anna aus Deutschland hat ein chinesisches Elternteil, Natalie, ebenfalls aus Deutschland, ein französisches. Alteingesessene gibt es natürlich auch in Köln. Vielleicht sind Thomas oder Manuela aus einer solchen Familie. 10 Herkunftsländer sind in der Klasse vertreten.

Als ich zur Schule ging, hießen meine Mitschülerinnen und Mitschüler Brigitte, Susanne, Karl-Heinz und Wolfgang. Viel hat sich seit-her in unseren Schulen verändert.

Die Leiterin der erwähnten Schule hat mir berichtet, daß Leistungen und Verhalten der Migrantenkinder etwa dem der deutschen Kinder entsprechen.

Die Schulleiterin verschweigt nicht, daß es erforderlich ist, der Gewalt in der Schule Einhalt zu gebieten. Sie meint, das sei ihr auch recht gut gelungen. Sie könne allerdings nicht garantieren, daß es auch außerhalb der Schule immer ohne Gewalt abgehe. Man hat aber den Eindruck, daß die Schule auf einem guten Weg ist.

Darf ich Sie, meine Damen und Herren, einladen, mich in eine andere Kölner Innenstadtsschule zu begleiten? Sie ist vom Kolpinghaus ebenfalls gut zu Fuß erreichbar. Hier berichtet mir der Schulleiter, bei ihm hätten 80% der Schülerinnen und Schüler einen ausländischen Paß. 50% seien Türken. 15% Italiener. Weitere 15% verteilten sich auf nochmals 15 Länder.

Erste Verkehrssprache an der Schule sei Türkisch, allerdings eine Art deutsch-türkisch oder türkisch-deutsch. Das hat mich an einen Artikel erinnert, den neulich die Zeitung „Hürriyet“ veröffentlicht hat. Thema war ein Fachgespräch in Berlin-Kreuzberg.

Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler haben dort bestätigt, eine aus der türkischen und der deutschen Sprache entwickelte neue gemischte Sprache breite sich in der Bundesrepublik Deutschland rasch aus.

Der Schulleiter selbst arbeitet schon seit vielen Jahren dort. Dafür verdient er Respekt, denn er leitet die Schule unter schwierigen Umständen.

Er erklärt diese mit der Ghettosituation um den Hauptbahnhof, also mit einer vor allem sozialen Frage.

Ich habe Ihnen diese beiden Beispiele vorgestellt, um zu zeigen, daß man heute Beispiele für beinahe jede Behauptung über den Stand der Integration von Migrantenkinder finden kann.

Täglich begegnen uns

- Kinder und Jugendliche aus vielen Ländern, die hier mit großem Erfolg ihre Schullaufbahn abschließen,
- Kinder und Jugendliche, die fließend Deutsch und eine weitere Sprache sprechen,
- Kinder und Jugendliche, deren schneller Spracherwerb uns Erwachsene nur staunen läßt.

Solche unmittelbaren Erfahrungen werden durch die Schulstatistik belegt.

Sie zeigt uns, daß sich der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft in den letzten Jahren deutlich verbessert hat.

Wir sehen aber auch, wie schwer es vielen Migrantenkindern fällt, mit Erfolg im Regelunterricht der Schulen mitzuarbeiten. Das zeigt sich gerade in manchen Stadtteilen großer Städte wie hier in Köln: Das Schulamt für die Stadt Köln schätzt, daß in seinem Bezirk die Hälfte der Migrantenkinder beim Eintritt in die Grundschule nicht ausreichend Deutsch spricht. Dies, obwohl die meisten Kinder in Deutschland geboren sind.

Das bürdet den Schulen enorme Aufgaben auf. Sie können dann besser erfüllt werden, wenn die Eltern der Kinder die Arbeit der Schulen unterstützen. Wenn sie bereit sind, ihre Kinder vor der Schule Deutsch lernen zu lassen, z. B. im Kindergarten.

Besonders schwer haben es auch

- Schülerinnen und Schüler, die während ihrer Kindheit und Jugend mehrfach den Wohnsitz zwischen Deutschland und dem Herkunftsland der Familie wechseln,
- Seiteneinsteiger, die erst im Jugendalter nach Deutschland einreisen,
- Kinder und Jugendliche, die aus Kriegs- und Bürgerkriegsregionen nach Nordrhein-Westfalen kommen und denen jahrelang kein geregelter Schulbesuch möglich war.

Auch für sie arbeiten die Schulen mit teilweise großem Einsatz, um ihnen allen die gleichen Bildungschancen zu eröffnen.

Das Land Nordrhein-Westfalen kann auf eine lange Tradition bei der Integration von Migrantenkindern zurückblicken. Mit berechtigtem Stolz kann es darauf hinweisen,

- daß es seine schulischen Programme schon sehr früh an der Lebenswirklichkeit der Migrantenkinder orientiert hat,
- daß es geeignete Unterrichtsmaterialien entwickelt hat,
- und nicht zuletzt und vor allem:
daß es dafür Haushaltsmittel in beachtlicher Höhe bereitgestellt hat, die keine „Wohltat für Ausländer“ sind, sondern wesentlich zur sozialen Integration und zum sozialen Frieden in unserem Land beitragen.

Die Mittel dienen

- den Integrationshilfen von Schülerinnen und Schülern ohne die erforderlichen Deutschkenntnisse,
- dem muttersprachlichen Unterricht in mittlerweile 16 Sprachen,
- der Einrichtung von inzwischen 25 Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher.

Dafür stehen im Landeshaushalt derzeit mehr als 5.000 Stellen zur Verfügung. Das alles belegt den Stellenwert dieses Politikfeldes für das Land. Ich bin sicher, daß die öffentlichen Mittel gut angelegt sind, denn zur Integrationspolitik gibt es keine Alternative: Die Kosten der Nichtintegration ausländischer Zuwanderer hätten wir mehrfach zu zahlen: Ökonomisch und politisch.

Die Landesregierung setzt bei ihrer Politik zur schulischen Förderung von Migrantenkindern auf zwei Grundpfeiler. Diese sind:

- die Förderung der Deutschkenntnisse
- und die Pflege der Herkunftssprachen.

Beides – ich betone: beides – ist das A und O der Integration. Nur wer Deutsch als die gemeinsame Sprache aller Menschen in diesem Lande spricht, wird sich hier auch behaupten können. Ich unterstütze deshalb den Aufruf des Herrn Bundespräsidenten in seiner Berliner Rede an die Migrantinnen und Migranten in Deutschland, so gut wie möglich Deutsch zu erlernen.

Ich begrüße, daß auch die Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in ihrer Elternbroschüre zur mehrsprachigen Erziehung darauf hingewiesen hat.

Ein wenig überrascht hat mich deshalb, daß der Beschluß Ihrer Mitgliederversammlung auf dieses Thema eher beiläufig eingeht. Es ist – und ich darf es noch einmal wiederholen – eben nicht so, daß alle oder wenigstens die meisten Migrantenkinder ausreichende Deutschkenntnisse vorweisen können.

Muttersprachlicher Unterricht erfüllt mehr als nur eine Funktion:

- Er gewährleistet die Bindungen und Verbindungen zum Herkunftsland der Familie.
- Die hinreichende Beherrschung der Muttersprache ist die Voraussetzung dafür, daß Kinder eine zweite Sprache erlernen können.

Und schließlich:

Der muttersprachliche Unterricht trägt zum Sprachenreichtum unseres Landes bei; und dieser ist nicht nur ein kultureller, er ist auch ein nicht zu unterschätzender außenwirtschaftlicher Pluspunkt.

Im Landtag haben die Koalitionsfraktionen vor kurzem einen Antrag eingebracht, der die Landesregierung auffordern soll, den muttersprachlichen Unterricht weiterzuführen und das Konzept fortzuentwickeln. Einige von Ihnen werden diesen Antrag vielleicht kennen. Dann werden Sie auch festgestellt haben, daß manches darin den Vorschlägen der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte entspricht.

Gefreut hat mich die Feststellung in dem Beschluß der Landesarbeitsgemeinschaft, daß die Erlasse und Richtlinien in Nordrhein-Westfalen bereits heute einen großen Gestaltungsspielraum eröffnen, der noch gar nicht vollständig ausgeschöpft ist.

Das liegt übrigens nicht immer am mangelnden Einfallsreichtum von Schulen. Es liegt auch daran, daß manche Pläne für vielsprachige Angebote in Schulen von den Eltern nicht angenommen werden. Viele Eltern wollen, daß ihre Kinder am selben Unterricht teilnehmen, wie die deutschen Kinder. Das gilt gerade auch für den Englischunterricht.

Meist ist es also gar nicht erforderlich, die Eltern der Migrantenkinder von der Bedeutung der Weltsprache Englisch zu überzeugen.

Meine Damen und Herren,
in Nordrhein-Westfalen werden etwa 240.000 Kinder und Jugendliche unterrichtet, die muslimischen Glaubens sind. Die Landesregierung hat schon in den 80er Jahren Angebote zur religiösen Erziehung dieser Schülerinnen und Schüler eingerichtet. Die vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung erarbeiteten Unterrichtseinheiten haben dem Land Nordrhein-Westfalen bundesweit Anerkennung und Respekt gebracht.

Diese religiöse Erziehung – als religionskundliche Unterweisung und nicht als Religionsunterricht im Sinne der Landesverfassung – will die Landesregierung auch in Zukunft fortführen und ausbauen.

Die Stellungnahme der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte zu diesem Thema habe ich mit Interesse gelesen. Ich freue mich darüber, daß Sie darin auf den Vorschlag verzichten, das Land Nordrhein-Westfalen solle einen islamischen Religionsunterricht einführen. Die meisten von Ihnen werden wissen, welche verfassungsrechtlichen Probleme ein solcher Unterricht aufwerfen würde.

Die Landesarbeitsgemeinschaft hat sich in ihrem Beschluß, außer zum Inhalt, auch zur Organisation dieses Unterrichts geäußert. Sie schlägt dafür ein eigenständiges Fach neben dem muttersprachlichen Unterricht vor.

Dies empfinde ich als konstruktiven Vorschlag. Ihn umzusetzen, bereitet mir aber erhebliche Schwierigkeiten – von der Qualifizierung der Lehrkräfte bis zu Haushaltsfragen. Verstehen Sie daher bitte, daß ich mich zunächst auf den Ausbau der islamischen Unterweisung im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts konzentrieren möchte und muß.

Meine Damen und Herren,
soweit ich sehe, ist dies die erste große bildungspolitische Fachkonfe-

renz der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte NRW. Ich danke für Ihre freundliche Einladung. Ich hoffe, daß dieser Konferenz weitere folgen werden. Ich bin sicher, daß wir im Gespräch bleiben werden. Dies im Interesse der Migrantenkinder. Dies im Interesse der interkulturellen Erziehung und Bildung aller Schülerinnen und Schüler. Dies im Interesse des friedlichen Zusammenlebens aller Menschen in Nordrhein-Westfalen.



Norbert Burger



Sehr geehrter, lieber Tayfun Keltek,
verehrte Damen, meine Herren,

im Namen der Stadt Köln – aber auch persönlich – grüße ich Sie ganz herzlich und heiße Sie in unserer Stadt willkommen.

Gerne bin ich der freundlichen Einladung gefolgt, auf dieser bildungspolitischen Konferenz ein Grußwort zu sprechen – nicht nur deshalb, weil Köln seinerzeit bei der Einrichtung von Ausländerbeiräten eine Vorreiterrolle eingenommen hat, sondern auch deshalb, weil sich die Stadt Köln der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte NRW in besonderer Weise verbunden fühlt.

Schließlich wurde die Vorgängerin der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte NRW (LAGA NRW), die Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte (AGA), durch die Initiative des Kölner Ausländerbeirates ins Leben gerufen – Gründungsort war das Kölner Rathaus. Motor der Gründung war der damalige Vorsitzende des Kölner Ausländerbeirates, Herr Tayfun Keltek, der heute Vorsitzender der LAGA NRW ist. Bevor die LAGA NRW ihr Büro in Düsseldorf eröffnete, war die kommissarische Geschäftsstelle bei der Stadt Köln angesiedelt.

Heute kann ich feststellen: Es hat sich bewährt, die Kompetenzen und Kräfte der Ausländerbeiräte in der LAGA NRW zu bündeln. Denn die gewählten Migranten haben damit eine bessere Möglichkeit, auf Landesebene zu den migrantenspezifischen Themen direkt Stellung zu nehmen, Vorschläge zu machen und mit zu diskutieren. Dabei wünsche ich weiterhin viel Erfolg.

Meine Damen und Herren,
Deutschland ist zwar kein Einwanderungsland, aber für alle, die in den

letzten 40 Jahren zugewandert sind und sich hier zu recht aufhalten, müssen wir so tun, als ob wir ein Einwanderungsland wären. Damit entsteht faktisch, insbesondere in den Städten, eine Einwanderungsgesellschaft, die auf der Integration der Zugewanderten und ihrer Familien beruht. Einer der Irrtümer in solchen Einwanderungsgesellschaften ist die weitverbreitete Ansicht, „Sprache und Migration“ berühre nur die zugewanderten Minderheiten selbst. Die Sprache der einheimischen Bevölkerung sei nicht von Änderungen betroffen. Dies ist eine verkürzte Sichtweise!

Und das läßt sich eindeutig belegen. Ich verweise nur auf Wörter wie „Pizza“ oder „Döner“, die inzwischen längst in den deutschen Sprachgebrauch aufgenommen wurden.

Und noch etwas sollte man sich vor Augen führen: Jede Kultur besteht in großen Teilen auch aus ursprünglich „fremden“ Elementen. Insofern kann man auch die sogenannten Hochkulturen als Ergebnisse von Diffusions- und Integrationsprozessen großen Ausmaßes betrachten. Auf diese Betrachtungsweise gestützt, hat der Ethnologe und Sinologe Wolfram Eberhard in einem umfassenden Studium ethnographischer Belege in der chinesischen Literatur ein Modell entwickelt, wie die chinesische Kultur als Verschmelzungsprodukt eine Vielzahl von Lokal- und Randkulturen entstehen ließ.

Verkürzt läßt sich sagen: Die sogenannten Hochkulturen sind nicht aus sich selbst heraus entstanden, sondern stets aus einer Potenzierung der Fähigkeiten vieler Völker. Ja, man kann geradezu sagen: So, wie ein einzelner Mensch nur in Gemeinschaft mit anderen lebensfähig ist, so kann auch die Kultur eines Volkes nur im Austausch mit anderen Kulturen bestehen und sich weiterentwickeln.

Die heutige Konferenz steht unter der Überschrift „Mehrsprachigkeit, religiöse und kulturelle Identität – eine Bereicherung für die Gesellschaft“. Diesen Titel verstehe ich auch als Forderung an das deutsche Bildungswesen, der Mehrsprachigkeit im schulischen Bildungsgang noch größere Bedeutung zuzumessen.

Seit Jahren wird immer wieder gefordert, für Migrantenkinder qualifizierten Unterricht in ihrer Muttersprache anzubieten. Es geht grundsätzlich um die Fragen, ob die Erstsprache tatsächlich das wichtigste Medium zur Entwicklung von Identität, Kommunikationsfähigkeit und Wertbewußtsein ist und ob qualifizierte Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen eine wesentliche Voraussetzung für gleiche Bildungschancen wären.

Dem gegenüber steht die absolute Priorität für Kinder ausländischer Herkunft, Deutsch als Umgangssprache zu lernen, wenn Integration überhaupt möglich sein soll. Der Konflikt kann eigentlich nur dort auftreten, wo die Eltern der Kinder kein oder kaum Deutsch sprechen oder mit ihren Kindern bewußt kein Deutsch sprechen wollen. Letzteres halte ich allerdings für unverantwortlich.

Wer in Deutschland gleiche Bildungschancen für zugewanderte Ausländer der zweiten oder dritten Generation will, muß darauf bestehen, daß diese Kinder im Kindergarten und in der Schule in deutscher Sprache erzogen und zusammen mit den deutschen Kindern in Deutsch unterrichtet werden.

Auch müssen sie prinzipiell wie deutsche Kinder zusammen mit diesen Englisch als erste Fremdsprache lernen. Die Beherrschung des Englischen als Lingua Franca in der Europäischen Union und als erste Weltverkehrs- und Wissenschaftssprache ist heute für das Fortkommen junger Menschen unerläßlich. Als zweite und dritte Fremdsprache kann dann sicherlich auch die Sprache des Herkunftslandes der Eltern unterrichtet werden, falls die entsprechenden Interessenzahlen dies ökonomisch rechtfertigen.

Ich sage dies hier so klar, weil ich der Meinung bin, daß die Betonung der Muttersprache keinesfalls zu einer Isolierung der Migrantenkinder führen darf. In der Tat besteht die Gefahr, daß ein Recht auf die Muttersprache mit der Segregation – also der gesellschaftlichen Absonderung – teuer bezahlt werden könnte. Vor allen Dingen darf es beim Sachunterricht von deutschen und Migrantenkindern keine Trennung nach Sprachen geben. Denn damit würden allmählich unter-

schiedliche nationale Klassen oder gar Schulen entstehen. Eine solche integrationsfeindliche Entwicklung ist nach wie vor abzulehnen.

Ich denke deshalb, Sie stimmen mir zu, wenn ich sage: Das Beherrschen der deutschen Sprache in Wort und Schrift ist eine wesentliche Voraussetzung für Chancengleichheit mit deutschen Jugendlichen, insbesondere im beruflichen Bereich.

Nicht zuletzt deshalb habe ich auch den Appell von Herrn Bundespräsident Herzog an die nicht deutsche Bevölkerung begrüßt, die Sprache des Landes zu lernen, in dem sie leben. Denn wir alle wissen: Ohne Sprache ist Kommunikation nur schwer möglich und ohne Kommunikation ist Integration unmöglich.

Werden die von mir genannten sprachlichen Integrationsgrundsätze beachtet, kann muttersprachlicher Unterricht ergänzend hinzukommen.

So geschieht es auch in Köln. Von über 350 städtischen Schulen in unserer Stadt haben 221 Angebote in Fremdsprachen – als Wahlpflichtfach, Arbeitsgemeinschaft oder als muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in 16 verschiedenen Sprachen wie Arabisch, Bosnisch, Türkisch, Japanisch, Hebräisch oder Niederländisch. Damit wird vielen Kölner Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der interkulturellen Bereicherung durch Einflüsse anderer Kulturen geboten.

Meine Damen und Herren,
in letzter Zeit wird immer wieder diskutiert, ob im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes erteilte religiöse Unterweisung der muslimischen Kinder dem Grundsatz der religiösen Gleichbehandlung entspreche. Verstärkt wird die Einrichtung eines ordentlichen Unterrichtsfaches „islamische Religionskunde“ gefordert.

Artikel 7, Abs. 3 des Grundgesetzes sichert das Recht der Religionsgemeinschaften auf Mitwirkung am Religionsunterricht. Einer ähnlichen rechtlichen Regelung wie beim christlichen Religionsunterricht steht allerdings die islamische Tradition entgegen, die eine den christlichen Kirchen ähnliche Organisation nicht kennt.

Vor Einführung eines Faches „islamische Religionskunde“ wären also noch einige Punkte zu klären: Etwa die Frage des Ansprechpartners, die Frage der Durchführung eines solchen Faches hinsichtlich des pädagogischen Konzeptes, des Lehrpersonals – um nur ein paar Beispiele zu nennen.

Wie ich mir habe sagen lassen, forderte die LAGA in ihrer letzten Mitgliederversammlung im November – ich zitiere: „... die Einrichtung einer islamischen Religionskunde als ordentliches Unterrichtsfach – unabhängig vom muttersprachlichen Ergänzungsunterricht – vergleichbar mit dem christlichen Religionsunterricht, das allen muslimischen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Teilnahme eröffnet und keine Gruppe ausschließt ...“.

Dabei wurde mehrheitlich ein Zusatz verabschiedet, von dem sich der Kölner Ausländerbeirat in seiner Sitzung am 24. November 1997 ausdrücklich distanziert hat. Dieser Zusatz lautet: „ Diese Lehrer sollten die Zustimmung der nächstgelegenen islamischen Gemeinde finden“. Sollte dies Realität werden, wäre die Qualität des Unterrichtes von den örtlichen islamischen Gemeinden abhängig. Der islamische Religionsunterricht würde dem Einfluß der deutschen Schulaufsicht zumindest teilweise entzogen. Man muß sich bewußt sein: Eine solche Forderung schadet dem eigentlichen Ziel, nämlich der Einführung des islamischen Religionsunterrichts.

Klar ist, daß auch ein islamischer Unterricht unter den gleichen rechtlichen Bedingungen stattfinden kann wie der sonstige Religionsunterricht an unseren Schulen. So hat z. B. auch eine katholische Gemeinde natürlich keinen Einfluß auf den Religionslehrer in der nahegelegenen Schule. Um eine einheitliche Qualität zu gewährleisten, wird der Religionsunterricht überregional organisiert.

Meine Damen und Herren,
gerade auch mit Blickrichtung auf ein geeintes Europa gewinnt die Idee „Interkultureller Bildung“ zunehmend an Akzeptanz und Bedeutung. Nicht zuletzt deshalb ist es notwendig, daß die Erkenntnisse der

interkulturellen Erziehung inhaltlich und methodisch berücksichtigt werden bei der Erstellung von Lehrmaterialien, aber auch bei der Lehrerausbildung sowie in der Weiterbildung.

Ich hoffe, daß diese bildungspolitische Konferenz in dieser Hinsicht neue Erkenntnisse bringt und pädagogisch-fachliche Handlungsansätze liefert. Ganz in diesem Sinne wünsche ich der Veranstaltung einen guten Verlauf und viel Erfolg.

Tayfun Keltek



Sehr geehrte Frau Ministerin Behler,
sehr geehrter Herr
Oberbürgermeister Burger,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

es liegt mir am Herzen, daß möglichst viele Migrantenkinder in ihrer Muttersprache als ordentlichem Unterrichtsfach unterrichtet werden. Auf diese Weise sind sie in der Lage, die Verbindung zu den Menschen und der Kultur ihrer Herkunftsländer aufrecht zu erhalten. So können sie sich z.B. ohne Probleme mit ihren Verwandten unterhalten oder eine Zeitung in der Muttersprache lesen. Wir wissen auch, daß gute Kenntnisse in der Muttersprache kein Hindernis beim Erlernen der deutschen Sprache sind. Im Gegenteil: je besser die Kenntnisse in der Muttersprache, desto leichter fällt der Erwerb des Deutschen auf hohem Niveau, auch in der Schriftsprache.

Es ist bekannt, daß es gerade in dieser Frage viele Unsicherheiten und Vorurteile gibt. Aber die wissenschaftliche Diskussion der letzten Jahre und praktische Erfahrungen in vielen Schulen beweisen, daß es diesen positiven Zusammenhang zwischen dem Erlernen der Muttersprache und der Zweitsprache gibt.

Die natürliche Mehrsprachigkeit ist eine wichtige Fähigkeit der Migrantenkinder, die gepflegt und ausgebaut werden sollte. Ist es logisch, wenn deutschen Kindern mit hohem Aufwand Italienisch als Fremdsprache beigebracht wird, zugleich aber die Sprachkenntnisse der italienischen Kinder, die hier leben, verschüttet werden? Wäre es nicht sinnvoller, die Sprachkenntnisse der italienischen Kinder auszubauen und gleichzeitig den nicht italienischen Kindern für einen interessanten Sprachunterricht zur Verfügung zu stellen? Das wachsende

Europa und die Globalisierungsprozesse setzen die Mehrsprachigkeit für alle Kinder auf die Tagesordnung. Es sind bilinguale Bildungsgänge als Bestandteil öffentlicher Schulbildung notwendig, die für alle Kinder gelten und nicht nur für eine kleine Schicht ausgewählter Schülerinnen und Schüler. Dabei könnten die Migrantenkinder ihre Sprachkompetenzen als wichtige Bereicherung einbringen.

Ein solches Konzept mehrsprachiger Schullaufbahnen benötigt öffentliche Ermunterung und Unterstützung. Mehrsprachigkeit sollte in der Öffentlichkeit nicht als Makel oder als Hindernis beim Erlernen der deutschen Sprache dargestellt werden, sondern als eine wichtige Fähigkeit, die der Pflege bedarf. Auf diese Weise könnten Schulen motiviert werden, die Sprachkenntnisse der Migranten nicht in einen isolierten Ergänzungsunterricht abzuschieben, sondern als Bestandteil des schulischen Sprachenlernens zu nutzen und auszubauen. Gleichzeitig könnten sich die Migrantenkinder mit ihren spezifischen Fähigkeiten ernst genommen fühlen. Das würde sicherlich auch ihre Identität stärken.

Die Debatte um die Einführung einer islamischen Religionskunde als eigenständiges Unterrichtsfach ist der zweite Schwerpunkt dieser Konferenz. Es ist bekannt, daß in NRW die muslimischen Schülerinnen und Schüler die drittgrößte Religionsgruppe ausmachen, an manchen Schulen bilden sie sogar die größte. Das Grundgesetz verpflichtet in seinen Artikeln 4 und 7 den Staat, einen solchen Unterricht anzubieten. Ich verstehe, daß die Einführung eines solchen Faches in einer Gesellschaft mit christlichen Traditionen kein leichter Schritt ist. Man sollte jedoch das Folgende bedenken: die Realität einer multikulturellen Gesellschaft, in der Menschen mit unterschiedlichen Kulturen, religiösen Bekenntnissen, Traditionen und Sprachen leben, schafft die Notwendigkeit eines Konsenses über grundlegende Normen und Regeln, die alle anerkennen. Die Verständigung darüber erfordert den offenen Dialog aller Beteiligten, aber auch den Raum, um sich mit Seinesgleichen der eigenen Grundlagen zu vergewissern. Die Muslime sollten die Möglichkeit haben, miteinander darüber zu reden, wie sie

als Muslime in einer nicht muslimischen Umwelt, aber in Freundschaft und Solidarität gegenüber den Nichtmuslimen, glücklich werden können. Es geht also nicht darum, extremen Kräften die Tore der Schulen zu öffnen, sondern um die öffentliche Unterstützung der Integration der Muslime in diese Gesellschaft.

Die gegenwärtigen Bemühungen, für Schülerinnen und Schüler, die nicht am christlichen oder islamischen Religionsunterricht teilnehmen wollen, ein Fach „Praktische Philosophie“ zu schaffen, sind sicherlich sinnvoll. Allerdings sollte ein solcher Unterricht nicht die Selbstverständigung der Muslime in einem eigenständigen islamischen Religionsunterricht ersetzen. Genau diese Gefahr sehe ich aber. Denn ohne die Einführung des Faches „Islamische Religionskunde“ würden muslimische Kinder gezwungen, an dem Fach „Praktische Philosophie“ teilzunehmen. Die Pflege der Religion wäre nur noch über die vorhandenen muslimischen Organisationen möglich.

Das Land NRW hat schon einiges getan, um eine islamische Religionskunde zu ermöglichen. Mittlerweile liegt ein Lehrplan für die Erteilung einer islamischen religiösen Unterweisung innerhalb des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes in den Klassen eins bis zehn vor, den das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung erarbeitet hat. Es gibt im Augenblick eine Reihe vor allem rechtlicher Probleme bei der Einführung des islamischen Religionsunterrichtes. Aber bevor man sich entschließt, eine weitere Generation muslimischer Schülerinnen und Schüler ohne Religionsunterricht aufwachsen zu lassen, sollte man pragmatische Lösungen ergreifen. Diese könnten darin bestehen, einerseits eine verbindliche islamische Religionskunde auf der Grundlage des vom Landesinstitut erarbeiteten Lehrplanes einzuführen und andererseits das Gespräch aller Beteiligten über die strittigen Fragen weiterzuführen.

Sowohl die Förderung der Muttersprache der Migrantenkinder als ordentliches Fach als auch die Einführung eines Unterrichtsfaches islamische Religionskunde sind kostenneutral und auf lange Sicht sogar kostensparend möglich.

Alle Schulen in NRW müssen bis zum Jahre 2000 ein eigenes Schulprofil erarbeiten und in einem eigenen Schulprogramm zusammenfassen. Es ist wichtig, daß hier Schulprogramme für alle Schülerinnen und Schüler entstehen und daß die Migrantenkinder hierbei berücksichtigt werden. Sie müssen mit ihren besonderen Fähigkeiten und auch Problemen integraler Bestandteil solcher Arbeitsvorhaben werden. Das ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß auch sie sich an den Schulen in NRW heimisch fühlen und sie diese Schulen mit hohen Qualifikationen verlassen. Diese Qualifikationen brauchen sie, um ihre Zukunft bewältigen zu können.

Ursula Boos-Nünning

SICHERUNG DER MEHR- SPRACHIGKEIT, RELIGIÖSE UNTERWEISUNG UND INTER- KULTURELLE ERZIEHUNG – ALS AUFGABE UND CHANCE FÜR DIE SCHULE DER ZUKUNFT



Längst nicht jeder und jede – in den Schulen, in den Kommunen oder in den Ministerien – hat realisiert, wie sich die deutsche Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten geändert hat und wie sich die Veränderungen auf die Schule und auf die Gesellschaft an der Schwelle zum Jahr 2000 auswirken werden. 1996 hatten 13% der in Deutschland geborenen Kinder Eltern mit ausländischem Paß, über 7% stammen aus binationalen Ehen, ca. 2% waren nichteheliche Kinder einer ausländischen Mutter. Werden noch die Kinder hinzugerechnet, deren Eltern als Ausiedler de-jure Deutsche, de-facto Zugewanderte sind und diejenigen, deren Eltern als zugewanderte Ausländer die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben oder die doppelte Staatsangehörigkeit besitzen, so haben heute schon etwa 28 oder 30%, wenn nicht mehr, der in Deutschland geborenen Kinder zwei Eltern oder Großeltern, mindestens aber ein Eltern- oder Großelternanteil mit Migrationshintergrund. Dies sind weitaus mehr als die Statistik, die allein die juristische Staatsangehörigkeit berücksichtigt, ausweist. Die Zahlen werden immer größer werden: Ebenfalls 1996 ist jede 8. Ehe in Deutschland eine binationale. In nächster Zukunft wird die Zahl der Kinder aus binationalen Ehen wohl um die 15% betragen.

Was bedeutet diese Entwicklung für die Schule? Im ersten Teil soll eine kurze Bilanz der schulischen Stationen der Schüler und Schülerinnen-

nen ausländischer Herkunft zum heutigen Zeitpunkt gezogen werden. In einem zweiten Teil sollen die Kernfragen der heutigen Diskussion um die Beschulung dieser Gruppe und darüber hinaus die Kernfragen des Verhältnisses von Einheimischen und Zugewanderten im schulischen Bereich angesprochen und einige Aspekte der Zweisprachigkeit, des islamischen Religionsunterrichts und der interkulturellen Erziehung thematisiert werden. In einem dritten und letzten Teil sollen einige Folgerungen gezogen und Forderungen benannt werden.

1. ZUR SCHULSITUATION HEUTE

1.1 EINIGE DATEN

Die deutsche Schule hat es bis heute nicht geschafft – weder in Nordrhein-Westfalen noch in einem anderen Bundesland – Bedingungen herzustellen, die Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft den deutschen gleichstellen. 13,6% der Schüler und Schülerinnen an den allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (in absoluten Zahlen 299.081) hatten im Schuljahr 1996/97 einen ausländischen Paß. Die Schüler türkischer Nationalität bildeten mit über 140.000 (47,9%) die größte Gruppe. Es folgten Schüler aus dem ehemaligen Jugoslawien mit 15,1%, Schüler italienischer Herkunft mit 6,3%, die griechischer Herkunft mit 3,4%, die portugiesischer Herkunft mit 1,4% und die spanischer Herkunft mit 1,1%. Viele der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft sind in Deutschland geboren bzw. haben die gesamte oder den weitaus größten Teil ihrer Schulzeit an deutschen Schulen verbracht; sie sind hier aufgewachsen – allerdings nicht selten in einer durch die Migrantenkultur bestimmten Umwelt. Sie haben ordentliche, immer häufiger gute oder ausgezeichnete deutsche Sprachkenntnisse im kommunikativen Bereich. In vielen Punkten hat sich ihre Bildungs- und Schulsituation normalisiert oder sogar verbessert; ersteres gilt für die Erfüllung der Schulpflicht, letzteres, die Verbesserung, für die Erhöhung der Anteile an Realschulen

und Gymnasien. Die mittlerweile häufig zu hörende Vorstellung jedoch, daß die Gruppe der Migranten nicht schlechter stehe als die Gruppe der deutschen Arbeiterkinder auch und daß sie daher Chancengleichheit erreicht habe, wie auch, daß sie von den deutschen Institutionen angenommen würden, läßt sich in dieser Form nicht bestätigen. Zugenommen hat allerdings die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen sowohl nach den äußeren Faktoren Nationalität, Herkunftssprache und Kultur wie auch nach den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Personen. Was jeder in seiner Stadt erfährt, spiegelt sich auch in den statistischen Daten wider: Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft sind in den Vorklassen und Schulkindergärten sowie in den Sonder-, Haupt- und Gesamtschulen über- und in den Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert und haben deutlich schlechtere Schulabschlüsse als deutsche Schüler. Daher läßt sich sagen, daß ein altes Problem: Das Scheitern an der Schule auch heute noch vorhanden ist. Trotz Verbesserung der Schulbilanz sind Schüler ausländischer Herkunft noch keineswegs den deutschen gleichgestellt. Ihre Bedingungen haben sich ausdifferenziert: Der gestiegenen Zahl derjenigen, die im Bildungssystem zurechtkommen, steht eine erhebliche Zahl nur scheinbar erfolgreicher und eine steigende Zahl offensichtlich nicht erfolgreicher Schüler gegenüber. Dazu viele Beispiele:

Erstes Beispiel: Besuch eines Schulkindergartens

4.146 Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft besuchen in Nordrhein-Westfalen einen Schulkindergarten (Schuljahr 1996/97). Sie machen damit 27,5% der Kinder aus, die in diese Einrichtung gehen. Damit sind sie deutlich überrepräsentiert; ihr Anteil an den Grundschulern beträgt nur 14,9%. Besonders betroffen sind Schüler und Schülerinnen türkischer Herkunft, die ca. 59% der einen Schulkindergarten besuchenden Population ausmachen. Der Besuch des Schulkindergartens, der von den Schulen sicher als pädagogisch sinnvolle und das Kind fördernde Maßnahme angesehen wird, beeinträchtigt die Bildungslaufbahn von Anfang an.

Zweites Beispiel: Der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte

Offensichtliches Zeichen für das Scheitern am Bildungssystem sind die bis ca. 1985 steigenden, seitdem stagnierenden Anteile ausländischer Schüler und Schülerinnen an den Sonderschulen für Lernbehinderte. 1996/97 betrug in Nordrhein-Westfalen der Anteil der Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft in den Sonderschulen 20,6% (18.753 Schüler und Schülerinnen).

Drittes Beispiel: Der Besuch des Gymnasiums

Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung im gegliederten Schulsystem zeigt bei Schülern italienischer, portugiesischer, spanischer und türkischer Herkunft ein ähnliches Bild: leicht sinkende Anteile in der Hauptschule (Nordrhein-Westfalen 1996/97: 24,3%), leicht ansteigende Anteile in der Realschule (8,7%) und dem Gymnasium (5,6%), schon seit 1986 recht hohe Anteile an den Gesamtschulen 1996/97: 17,2%).

Viertes Beispiel: Die Schulabschlüsse

Die Statistik über die Schulabgänger ausländischer Herkunft aus allgemeinbildenden Schulen zeigt eine Verbesserung der Situation, wenn die gestiegenen Prozentsätze bei der Fachoberschul- und der Hochschulreife betrachtet werden. Der Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluß hat sich in Nordrhein-Westfalen 1995/96 auf 13% verringert, allerdings erhalten 11% den Hauptschulabschluß nach Klasse 9, so daß nahezu ein Viertel dieser Gruppe die Schule mit schlechten Startchancen für den Übergang in Ausbildung und Beruf verlassen. Zwar nimmt auch der Anteil der Schüler ausländischer Herkunft zu, die das Schulsystem mit dem Sekundarabschluß I – Fachoberschulreife (1995/96: 36%) und mit der Hochschulreife (13%) verlassen. Der Abstand zu dem Schulabschlußniveau der deutschen Schüler hat sich aber in den vergangenen Jahren nur geringfügig verringert und war auch 1996 vor allem am unteren und oberen Rand sehr groß: Der Anteil der Abiturienten an der Gesamtzahl der Schulabgänger aus allge-

meinbildenden Schulen lag bei den deutschen fast zweieinhalb mal so hoch wie bei den Schülern ausländischer Herkunft und es gab fast zweieinhalb mal so viele ausländische wie deutsche Abgänger ohne Hauptschulabschluß. Dies bedeutet ein noch immer beachtliches Ungleichgewicht.

Werden zusätzlich die Daten der Berufsbildungsstatistik einbezogen, so wird deutlich, daß die Jugendlichen ausländischer Herkunft insgesamt im Zeitverlauf, was ihre schulischen Voraussetzungen und die Aufnahme einer Ausbildung anbetrifft, ihre Position stetig verbessern konnten, daß sie aber in allen wesentlichen Bereichen noch lange nicht den deutschen Jugendlichen gleichgestellt sind. Für die Benachteiligung sprechen – wie ausgeführt – die hohen Anteile der Schüler ausländischer Herkunft an den Sonderschulen für Lernbehinderte, die niedrigen an den Gymnasien und Realschulen, die großen Zahlen derer, die ein Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundschuljahr besuchen und die niedrigen Zahlen der Auszubildenden. Grundsätzlich gelten diese Aussagen für alle Nationalitäten. Dennoch sind deutliche Unterschiede festzustellen. Besonders schlecht schneiden die Kinder und Jugendlichen italienischer und türkischer Herkunft ab. Für Jugendliche italienischer Herkunft gilt, daß ein besonders großer Anteil von ihnen Sonderschulen für Lernbehinderte besucht, daß besonders wenige auf ein Gymnasium gehen, daß sie aber auch an Formen des Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundschuljahres weniger partizipieren als etwa Jugendliche türkischer Herkunft und daß sie in der Ausbildung einen eher mittleren Wert aufweisen, sich in diesem Bereich allerdings nach neueren Länderauswertungen verbessern konnten. Die Situation von Jugendlichen türkischer Herkunft ist sowohl durch relativ schlechte schulische Voraussetzungen – kein oder nur ein Hauptschulabschluß, Unterrepräsentation in den Schulformen Gymnasium und Realschule, Überrepräsentation im Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundschuljahr – wie auch durch besonders niedrige Ausbildungsquoten bestimmt. Sie haben besonders schlechte Bildungsvoraussetzungen und besonders geringe Ausbildungschancen.

1.2 DAS SCHEITERN AN DER SCHULE: SOZIAL ODER ETHNISCH BEDINGTE BENACHTEILIGUNG?

Es ist unbestritten, daß die Kinder ausländischer Herkunft im deutschen Schulsystem nicht die gleichen Ergebnisse erzielen wie ihre gleichaltrigen deutschen Mitschüler und Mitschülerinnen. Die meisten Erklärungsansätze folgen der Vorstellung, daß die Eigenschaften der Minderheiten oder Diskrepanzen zwischen Erwartungen der Minderheiten und der Schule als wesentliche Ursache dafür anzusehen sind. Nur wenige Erklärungsansätze betrachten die Schlechterstellung von Minderheiten als das Ergebnis des Ausschlusses oder der Diskriminierung durch die Mehrheit. Die Mehrheit schließt Minderheiten aus, entweder durch individuelle Akte der Diskriminierung oder durch institutionalisierte, diskriminierende Mechanismen, die helfen, die eigene vorteilhafte Position zu verteidigen (s. Alba u. a. 1994, S. 212). Es werden die spezifischen kulturellen Werte und Überzeugungssysteme als Ursache der Benachteiligung von Minderheiten angesehen.

Es gibt nur eine Untersuchung, die den spezifischen Einfluß ethnischer Faktoren im Vergleich zu soziokulturellen Variablen prüft. Die mittels einer Regressionsanalyse ermittelten Ergebnisse belegen (s. Alba u. a. 1994, S. 234), daß die Benachteiligung nicht nur ein Produkt der niedrigen sozio-ökonomischen Herkunft der Kinder ausländischer Herkunft im Vergleich zu den deutschen Kindern oder eine Folge der späten Ankunft in Deutschland darstellt. Selbst wenn diese Faktoren, zusammen mit anderen, kontrolliert werden, bleiben beträchtliche Benachteiligungen für mindestens zwei Gruppen, nämlich die Kinder italienischer und türkischer Herkunft, bestehen und tendenziell gilt das auch für eine dritte Gruppe, die Kinder von Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien. Eine Geburt in Deutschland oder ein frühes Einreisalter hebt diese Benachteiligung nicht auf.

Die Ergebnisse könnten dafür sprechen, daß kulturelle Faktoren wie die im Elternhaus gesprochene Sprache oder die Schullaufbahn der Kinder (insbesondere Pendeln) Einfluß auf ethnische Benachteiligung

gung haben können. Diese Erklärungen sind jedoch bis heute nicht abgesichert. Es könnte genauso sein, wie auch Alba u. a. (1994, S. 235) bemerken, daß kulturelle Eigenheiten als sichtbare Zeichen der Andersartigkeit auffallen und somit für die oft unterschwelligen Diskriminierungen zentrale Bedeutung erlangen, welche in schulischen Benachteiligungen von Minderheiten enden. Die letzte Überlegung verweist auf Erklärungen, die von Gleichheit und Ungleichheit von Kindern ausländischer Herkunft und deutschen Kindern in der Erziehung und im Schulsystem ausgehen und die Rolle der Schule bei der sozialen Platzierung ethnischer Minderheiten problematisieren. Es gibt zwei Ansätze, die in dieser Frage unterschiedlich radikale Positionen vertreten.

Ein erster Ansatz thematisiert die Auswirkungen eines nationalstaatlich verfaßten Bildungswesens (so Wenning 1996, S. 143; vgl. auch Gogolin 1994; Gogolin/Neumann 1997). Das Bildungssystem orientiert sich an der Standardvorstellung eines Schülers, der in einer vollständigen Familie lebt, Deutsch spricht, der christlichen Religion zugehört und letztlich die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt (ebd., S. 144). Die formelle Gleichbehandlung, verstanden als Gerechtigkeit, führt zur Bevorteilung derjenigen, die bessere – angepaßtere – Voraussetzungen mitbringen, d. h. dem Normalbild nahekommen. Eine solche Grundhaltung oder -einstellung der an Schule beteiligten Personen läßt Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft als defizitär erscheinen.

Die Schule hat sich durch die ethnischen, sprachlichen und kulturellen Minderheiten rein äußerlich verändert. Kinder von Arbeitsmigranten: türkische oder kurdische, griechische, jugoslawische, nicht selten aus einer Minderheitengruppe stammend, portugiesische, spanische, italienische differenziert nach nord- und süditalienische, marokkanische, algerische Kinder gehen in die deutsche Schule, ebenso Kinder von Kontingentflüchtlingen, von Aussiedlern aus Rumänien, der GUS und Polen; Kinder von Asylsuchenden aus Sri Lanka und Äthiopien und viele andere mehr. Die alltäglichen Erfahrungen der

Kinder und Jugendlichen haben sich im Umgang mit Menschen anderer Kulturen verändert. Vielfältige Kontakte mit Gruppen nicht bundesrepublikanischer Auffassung gehören zum Alltag. Schule berücksichtigt diese Erfahrungen – das ist die erst Konsequenz aus den oben beschriebenen Rahmenbedingungen – die negativ oder positiv, Angst erzeugend oder befreiend, freiwillig oder zwangsweise geschehen können, so gut wie nicht.

Die deutsche Schule steht in einer schwierigen Tradition. „Die Geschichte des modernen, öffentlichen, staatlich kontrollierten Schulbildungswesens in Deutschland ist als Geschichte der Schule in einer immer schon multikulturellen Gesellschaft im wesentlichen der Geschichte einer Unterdrückung von Minderheitenkulturen im Namen einer weitgehend unbefragten, zumeist aber pädagogisch zugleich noch legitimierten herrschenden Kultur.“ (Tenorth 1989, S. 17) Überspitzt formuliert Tenorth später: „Die Praxis öffentlicher Bildungspolitik ist bis heute zunächst und immer noch der Versuch, die unbezweifelt geltende Kultur gegenüber abweichenden Meinungen durchzusetzen oder die Geltung einer inzwischen bezweiferten Kultur durch schulische Arbeit zu stabilisieren.“ (S. 18)

Eine solche Grundhaltung oder -einstellung der an Schule beteiligten Personen läßt Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft als defizitär erscheinen. Der „Konsens über die Anforderung öffentlicher Monolingualität im Deutschen“ – und damit komme ich zur zweiten Konsequenz (so Gogolin 1997, S. 312 ff.), der zwischen Öffentlichkeit, Schulleitung, Lehrern und Eltern (auch ausländischer) besteht, führt zur Vernachlässigung der Familiensprache der Kinder oder legitimiert deren schulöffentliche Nichtbeachtung.

In einem zweiten Ansatz wird dargestellt, wie das Schulsystem das „Ausländerproblem“ durch Aussonderung löst. Dies geschieht durch die Überleitung in Seiteneinsteigerklassen, Auffang- oder Vorbereitungsklassen (Kinder von Flüchtlingen und Aussiedlern). Die Grundschule hat sich – sicher nicht bewußt, aber um so konsequenter durchgeführt – das Ziel gesetzt, homogene Lerngruppen zu erreichen. „Der

Schule als Organisation ist – ganz unabhängig von den Einstellungen und Haltungen ihres Personals – eine Bevorzugung von Homogenität und die Tendenz zur Vermeidung von Heterogenität inhärent. Kinder, die den Homogenitätskriterien nicht entsprechen, werden aus diesem Grund potentiell zu Kandidaten für Nicht-Inklusions- (d. h. Zurückstellung, Schulkindergarten, Vorbereitungsklasse) oder Exklusionsentscheidungen (d. h. Sitzenbleiben, Sonderschule für Lernbehinderte), die dazu dienen sollen, zumindest zeitweise die Homogenität der Lerngruppe wieder herzustellen – bis die Pädagogik durch Leistungsbewertung neue Differenzen erzeugt hat.“ (Radtke 1996a, S. 51) Mechanismen der ethnischen Diskriminierung im Sinne von Exklusionsentscheidungen werden von Radtke exemplarisch für die Grundschule dargestellt, die – obwohl sie eine Schule für alle sein soll – die schlechten Optionen (Hauptschule, Sonderschule für Lernbehinderte) überproportional häufig Migrantenkindern zuteilt (Radtke 1996b, S. 124). Die Grundschulen sind uninteressiert an ethnischer und kultureller Differenz, irritiert von unter dem Gesichtspunkt der Erziehung wahrgenommenen Heterogenität ihrer Schüler. Ethnische Unterschiede werden als Indikator für Schwierigkeiten gewertet, die negative Erziehungscharakteristiken und Prognosen zulassen: „Die Organisation sucht sich der Schwierigkeit mit einem Schüler durch Exklusion zu entledigen.“

2. ZWISPRACHIGKEIT, RELIGIÖSE (ISLAMISCHE) UNTERWEISUNG, INTERKULTURELLE ERZIEHUNG UND DER NATIONALE CHARAKTER DEUTSCHER SCHULBILDUNG

Das Beharrungsvermögen der deutschen Schule (und darüber hinaus der deutschen Gesellschaft) und die Abwehr gegenüber dem Ernstnehmen der Konsequenzen der Zuwanderung, läßt sich in allen drei Bereichen festmachen: an dem Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kin-

der, an der Behandlung der Frage eines islamischen Religionsunterrichts und an der Berücksichtigung besser der Nichtberücksichtigung von Elementen einer interkulturellen Pädagogik in Schule und Unterricht.

2.1 SICHERUNG DER ZWEISPRACHIGKEIT

Es gibt keinen Zweifel darüber, daß die Beherrschung der deutschen Sprache für Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft eine wesentliche Bedingung für den schulischen Erfolg, die Aufnahme einer Berufsausbildung oder den Übergang in einen Beruf und für das Zurechtkommen in der deutschen Gesellschaft darstellt. Nicht immer aber wird die Mühe aufgewandt, die zum Erlernen und Festigen der Zweitsprache Deutsch vonnöten ist. Dieses gilt für die Seiteneinsteiger, die als Kinder von Flüchtlingen oder als unbegleitete Flüchtlingskinder nach Deutschland kommen. Dieses gilt aber ebenso für die Kinder und Kindeskiner von Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen, die – obwohl in Deutschland geboren und aufgewachsen – zu einem Teil ohne altersentsprechende deutsche Sprachkenntnisse eingeschult werden. Die Gründe sind benennbar: das Aufwachsen in segregierten Wohngebieten – also in ethnischen Gettos -, das Fehlen von Kontakten zu deutschen Gleichaltrigen im Vorschulalter, bisher die fehlende Chance, einen deutschen Kindergarten zu besuchen, und nicht zuletzt die Dominanz der familiensprachlichen Medien, die über Kabel oder Satelliten die Kindheit in immer stärkerem Maße bestimmen. Auch hier fehlt es an schulorganisatorischen und didaktischen Konzepten, die diese Situation bewältigen helfen.

Wichtiger noch ist, daß das zweite Element der Zweisprachigkeit, die Familiensprache der Kinder, aufgrund der vorne geschilderten monokulturellen Sichtweise des deutschen Schulsystems keine angemessene Berücksichtigung findet. Es ist gesichert, daß Migranten und Migrantinnen, auch zwei und mehr Generationen nach ihrer Einwanderung, Interesse haben, die Sprache ihrer Herkunft an die nächste

Generation weiterzugeben. Das Spracherhaltsinteresse, das sicher von Sprachgruppe zu Sprachgruppe unterschiedlich ausgeprägt ist, ergibt sich aus verschiedenen Motiven: Rückkehrabsicht, politische und kulturelle Selbstbehauptung, Erhalt der Erinnerung an das Vergangene, die Wahrung der Bindung an die Herkunftsfamilie (s. Reich/Pörnbacher 1995, S. 136).

Über das subjektive Interesse der Migranten und Migrantinnen hinaus ist es aber auch im Interesse der Bundesrepublik Deutschland, die Familiensprache der zugewanderten Kinder zu stützen und zu fördern. Es gibt einen Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung. Ein Grund, wenn auch nicht der einzige und wesentlichste, für schulische Schwierigkeiten wird in aus Vernachlässigung der Muttersprache resultierenden Problemen gesehen. Die Lebensbedingungen eines erheblichen Teils der Kinder ausländischer Herkunft – vor allem in Regionen mit hohen Anteilen von Zugewanderten einer Sprache – lassen die Muttersprache in den ersten Lebensjahren dominant werden. Pädagogische Konzepte müssen auf diesen Voraussetzungen aufbauen und neben systematischen Hilfen in der deutschen Sprache die Herkunftssprache fördern, um die kognitiven Potentiale der Kinder entwickeln zu helfen. Außerdem ist der Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Identitätsbildung zu berücksichtigen. Es ist für viele Kinder aus Zuwandererfamilien ein Problem, wenn sie von ihren Wurzeln abgeschnitten werden. Zur Ausbildung einer bi- oder mehrkulturellen Identität gehört das Lernen beider Sprachen: der Familiensprache und der deutschen Sprache. Die Mutter-(Herkunfts- oder Familien)sprache der Kinder wird nicht entsprechend ihrer Bedeutung im öffentlichen Schulsystem gefördert. Nordrhein-Westfalen bietet zwar mehr als der größte Teil der übrigen Bundesländer: der muttersprachliche Ergänzungsunterricht steht unter deutscher Schulaufsicht; die Muttersprache kann in der Sekundarstufe I und II weitergeführt werden; die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II, in Kürze wohl auch für die Sekundarstufe I, ist an einer Universität (Essen) eingerichtet. Die curriculare Diskussion um den Un-

terricht in der Muttersprache der Kinder und um die Qualifizierung der Lehrer, insbesondere durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, ist gerade in diesem Bundesland sehr fortgeschritten. Dennoch bleibt vieles zu tun: Die Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht ist in vielen Schulen nach wie vor zu leisten. Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht hat nach wie vor keine Schullaufbahnrelevanz. Nicht immer entspricht der Unterricht der bilingualen und bikulturellen Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen. Das Lernen der Muttersprache in der Schule wird darüber hinaus gesellschaftlich nicht gestützt. Was für die Kinder aus Zuwandererfamilien – für Aussiedler ebenso wie für Arbeitsmigranten und Flüchtlinge – einen persönlichen Verlust an Zweisprachigkeit und Bikulturalität bedeutet, stellt für die deutsche Gesellschaft den Verlust eines sprachlichen und kulturellen Potentials dar, das – würde es gepflegt – den Weg in ein vereinigtes Europa erleichtern könnte.

2.2 RELIGIÖSE UNTERWEISUNG: DER ISLAMISCHE RELIGIONSUNTERRICHT IN DER DISKUSSION

Es ist unbestritten, daß bei einem Teil der muslimischen Eltern wie auch bei den Kindern und Jugendlichen selbst, ein Bedürfnis nach religiöser Unterweisung besteht. Bisher wird islamischer Religionsunterricht in keinem Bundesland als ordentliches Lehrfach erteilt. Nur Hessen plant zur Zeit einen Religionsunterricht mit Beteiligung der islamischen Religionsgemeinschaften. In Nordrhein-Westfalen (ähnlich wie in Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Bayern) wird die religiöse Unterweisung für türkische Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts unter Verantwortung der Kultusverwaltung erteilt.

So begrüßenswert es ist, daß sich das Land Nordrhein-Westfalen der Frage eines islamischen Religionsunterrichts so intensiv annimmt

und ihn in den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht eingebunden hat, muß dennoch vermerkt werden, daß dieses Vorgehen, wie zahlreiche Stellungnahmen belegen (s. insbesondere die des Zentralrates der Muslime in Deutschland), den Bedürfnissen der Muslime oder eines wesentlichen Teils von ihnen nicht entspricht. Die Evangelische Kirche im Rheinland fordert in ihrer Stellungnahme einen islamischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen des Landes als ordentliches Unterrichtsfach. In der Begründung wird ausgeführt, daß dies ein Element der Religionsfreiheit in diesem Lande und von der Rechtsordnung gefordert sei. Außerdem wird darauf hingewiesen, daß eine solche Einbeziehung auch gesellschaftspolitisch geboten ist, um eine weitere Ausgrenzung von Muslimen zu verhindern.

Aus der Stellungnahme (1995) sollen drei Begründungselemente wörtlich zitiert werden:

► „Religionskunde im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts ist deutlich zu unterscheiden von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, der in Art. 7 Abs. 3 GG garantiert wird. Dieser wird erteilt „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, was ohne ein geordnetes Zusammenwirken mit diesen nicht möglich ist. Die vom Kultusminister lauf Pressemeldungen angekündigte Erweiterung der Religionskunde im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts kann einen islamischen Religionsunterricht nicht ersetzen, da dieser nicht vom Staat allein ohne Beteiligung der Religionsgemeinschaften durchgeführt werden kann. Die Kritik muslimischer Verbände, bei der Konzipierung der islamischen Religionskunde nicht beteiligt zu werden, rührt an das Grundverhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften. Der religionsneutrale Staat überschreitet seine Kompetenz, wenn er die Inhalte eines Religionsunterrichts ohne Beteiligung der betreffenden Religionsgemeinschaft definiert.

► Ich möchte dringend davor warnen, über die Ausweitung der islamischen Religionskunde im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht eine Lösung der Frage des Islamischen Religionsunterrichts unter Um-

gehung der muslimischen Verbände anzustreben. Nach meinen Erfahrungen haben sich auf muslimischer Seite inzwischen Verbandsstrukturen herausgebildet, die Hoffnung auf die Fähigkeit zur vom Gesetz geforderten Kooperation mit dem Staat bei Konzipierung und Durchführung eines islamischen Religionsunterrichts begründen. Gespräche zwischen Land und muslimischen Verbänden sind notwendig. Sie müssen auch klären, wie Ausbildung und Weiterbildung der islamischen Religionslehrer gewährleistet werden können.

► Islamischer Religionsunterricht müßte, wie inzwischen von den muslimischen Dachverbänden allgemein gefordert, in deutscher Sprache erteilt werden.

Nur so erreicht er die Muslime aller Nationalitäten in Deutschland, nur so aber auch ist er von der Schulaufsicht kontrollierbar hinsichtlich seiner Verfassungsgemäßheit und Offenheit für die umgebende Gesellschaft und die anderen Religionen. Nur ein islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache bietet die Chance, mit den heranwachsenden muslimischen Schülerinnen und Schülern an der Herausbildung einer religiösen, dialogorientierten Identität in dieser Gesellschaft zu arbeiten.“

Zur Absicherung müßte ein Studiengang in islamischer Religion an einer nordrhein-westfälischen Universität eingerichtet werden. Die jetzige Konzeption muß sich – wie Schiffauer (1997, S. 57) formuliert – den Vorwurf der paternalistischen Vereinnahmung gefallen lassen. Im Bereich des islamischen Religionsunterrichts wie in vielen, wenn nicht allen Bereichen, die die Zuwanderer betreffen, geben deutsche Experten und Expertinnen den Zugewanderten vor, was zu ihrem Besten zu verändern oder zu bewirken sei.

Deren Kompetenz wird damit in massiver Weise in Frage gestellt. Die Zuwanderung wird dann zudem nicht als Chance gesehen, sondern im Mittelpunkt steht die Abwehr von Folgen der Zuwanderung, die als bedrohlich angesehen werden.

2.3 INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK

Die Begründung der Notwendigkeit von interkultureller Erziehung im schulischen und außerschulischen Bereich wird aus der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung der neueren Zeit (Öffnung der Grenzen im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft, weitere Zuwanderung, Internationalisierung) und aus der Tatsache abgeleitet, daß weder Assimilation der ethnischen Minderheiten noch eine Rückkehr des überwiegenden Teils erfolgt ist und daß nunmehr von einem Zusammenleben auf Dauer auszugehen ist. Die gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen erfordern ein Umdenken im pädagogischen Bereich und die Setzung neuer Ziele für Schule, Unterricht und Sozialpädagogik, für die interkulturelle Erziehung einen Ansatz bietet.

Der Gedanke einer interkulturellen Erziehung hat die Vorstellung einer Erziehung in einer monokulturellen und monolingualen Gesellschaft und Schule abgelöst, setzt sich aber auch von den Vorstellungen einer „Ausländerpädagogik“ ab, die eine Anpassung von Schülern aus ethnischen Minderheiten an den Unterricht der Majorität impliziert, die Herkunftskultur dieser Gruppe ignoriert und ausländische Schüler als defizitär betrachtet. Demgegenüber will interkulturelle Erziehung die Bedingungen schaffen, daß ausländische und deutsche Schüler gemeinsam leben sowie miteinander und voneinander lernen können und Ansätze für eine Pädagogik bieten, in der Kinder der Majorität und der Minorität eine Chance in der Schule erhalten.

Seit etwa 1980 haben sich Begriff und Konzeption der interkulturellen Erziehung oder Bildung nach Hohmann (1989, S. 7) soweit stabilisiert, daß sie zu einem festen Bestandteil pädagogischer Diskussion um Migrationsprobleme wurden, wenn auch von einem einheitlichen Wortgebrauch bis heute nicht gesprochen werden kann. In den meisten Veröffentlichungen werden aber zur Beschreibung des Konzeptes, durch das das Verhältnis zwischen Deutschen und Ausländern, zwischen Einheimischen und Zuwanderern verändert werden soll, bestimmte Prinzipien formuliert. Bildungsaktivitäten, Konzepte oder Pro-

gramme verdienen dann, aber auch nur dann, die Bezeichnung „interkulturell“,

▶ wenn sie sich an die Einheimischen wie die Zugewanderten in gleicher Weise richten, also für alle in einem staatlichen Territorium lebenden Menschen pädagogische Angebote zur Bewältigung der durch die Migration entstandenen Situation machen;

▶ wenn sie nicht von der Vorstellung ausgehen, daß die Migranten in den Aufnahmeländern ausschließlich als Problem anzusehen seien und – positiv ausgedrückt – die Ressourcen der Zugewanderten, nicht deren Defizite in den Mittelpunkt stellen;

▶ wenn sie – daraus folgernd – nicht Anpassung der Zugewanderten an das Wert- und Normsystem der Aufnahmegesellschaft verlangen, sondern ein Aushandeln zulassen;

▶ wenn sie nicht die Kulturen der Herkunftsländer, sondern die lebendigen Kulturen der Familien aus ethnischen Minderheiten, die „Migrantenkulturen“, in den Bildungs- und Sozialisationsprozeß ausländischer und deutscher Kinder einbeziehen.

Verbleiben die Überlegungen auf der konzeptionellen Ebene, wie in vielen Büchern und in der universitären Lehre üblich, scheint ein recht guter Stand erreicht worden zu sein. Richtet sich der Blick jedoch auf die Ebene der Schulwirklichkeit wird das Bild widersprüchlich: Viele positive Ansätze, die Institutionalisierung und Ausweitung der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA), die Durchführung vieler guter interkultureller Projekte, beschrieben in zahlreichen Berichten eine große Zahl von Schulen, die sich in das soziale – multikulturelle – Umfeld geöffnet haben. Daneben aber auch Ignoranz: in den Handbüchern zum Grundschulunterricht, zum Schulanfang findet sich meist nur ein – isoliertes und abgehobenes – Kapitel über „Schüler ausländischer Herkunft“, nicht immer, aber manchmal verbunden mit der Schilderung von Krisenszenarien, wie Schulanfang in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Weder die Fachliteratur noch die Lehreraus- und -fortbildung wird der Situation gerecht, daß es sich bei einer Vielzahl von Schulen in Nord-

rhein-Westfalen um Schulen mit multikultureller Zusammensetzung handelt. Noch seltener wird diese Zusammensetzung als Option, der Zuwachs an Kindern mit Migrationshintergrund als Chance verstanden. Manchmal werden die Widersprüche auf die Spitze getrieben: Auf der einen Seite beschließt die Kultusministerkonferenz am 25.10.1996 eine Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, auf der anderen Seite wird nahezu gleichzeitig in der Prüfungsordnung für die Lehrämter in Nordrhein-Westfalen der Bereich Interkulturelle Pädagogik als Sockelstudium – bisher verankert mit vier Semesterwochenstunden – gestrichen.

3. ERZIEHUNG IN EINER UND FÜR EINE MULTIKULTURELLE GESELLSCHAFT

Erziehung und Bildung für ein Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft erfordert zweierlei: die Schaffung von Entwicklungschancen für alle Teilgruppen, d. h. auch für die Einwanderer, und die Einübung in Formen des Miteinanderumgehens von Mehrheit und ethno-kulturellen Minderheiten. Wird das erste Ziel verfehlt, besteht die Gefahr, daß die Einwanderer ihren Migrationsstatus vererben. Der Proletarisierungsprozeß, der für die Mehrheit der Kinder und Kindeskiner der Arbeitsmigranten von damals bereits begonnen hat, würde sich verstärken. Wird das zweite Ziel verfehlt, wird also im – Generationen übergreifenden – Eingliederungsprozeß nicht in allen Gruppen schrittweise ethno-zentrisches Denken aufgebrochen, würde der innere Friede in Deutschland gefährdet.

Auf dem Weg zu diesen beiden Zielen sind tiefgreifende Veränderungen in der Reflexion und Gestaltung des Eingliederungsprozesses notwendig: Nötig für das erste Ziel ist eine öffentliche Diskussion um Bildungsrechte für Minderheiten und um die Kontrolle von Chancengleichheit im Bildungssystem. Dazu bedarf es kompensatorischer Maßnahmen, aber diese reichen nicht aus. Es ist verlangt, den Res-

sourcen, über die Einwandererfamilien und ihre Kinder verfügen, in den Bildungsbereichen, vor allem in der Schule, Raum zu schaffen und sie zur Entfaltung zu bringen. Kinder ausländischer Herkunft sind überwiegend Personen, die zweisprachig und zweikulturell aufgewachsen sind. Sie sind darüber hinaus Personen, die es geschafft haben, ihre Identität trotz der Wanderung und trotz des Wechsels des kulturellen Umfeldes zu wahren oder zu finden. Die Zweisprachigkeit, das Vermögen, sich in zwei Kulturen zu bewegen, die Fähigkeit, Identität unter den Bedingungen der Migration entwickelt zu haben, muß als Potential erkannt und gefördert werden.

Es bedarf dazu der Konzeption und Durchsetzung von Minderheitenrechten (auch) im Bildungssystem. Selbst die einfach scheinende Forderung, den Sprachen der Einwanderergruppen – türkisch, griechisch, italienisch und die anderen Sprachen der Arbeitsmigranten ebenso wie polnisch, russisch und rumänisch als Sprachen der Ausiedler – als Begegnungssprachen in der Grundschule nicht nur zuzulassen, sondern die Einführung zu fördern, stößt auf theoretische Widerstände und praktische Hindernisse. Das Recht des Einwandererkinde auf Unterricht in seiner Sprache – zumindest für eine Teilgruppe in der Richtlinie der Europäischen Gemeinschaft von 1977 verankert – harrt auch in Deutschland immer noch der Einlösung. Minderheitenrechte wahren heißt aber mehr. Es bedeutet im einzelnen:

- ▶ Frühförderung der Familiensprache im Kindergarten und in der Grundschule;
- ▶ Aufnahmeförderung und Übergangsförderung an den Nahtstellen des Bildungssystems, insbesondere bei Schulbeginn und bei der Überleitung in die Sekundarstufe I;
- ▶ ein gesichertes Angebot von muttersprachlichem Unterricht unter deutscher Schulaufsicht mit Formen der zweisprachigen Alphabetisierung;
- ▶ die Sicherung des Angebotes in den Familiensprachen als erste oder zweite Fremdsprache in all den Schulen, in denen es zahlenmäßig möglich ist;

- ▶ die Ausbildung von Lehrern für dieses Fach an deutschen Universitäten im Rahmen der normalen Lehrerausbildung, wie es an der Universität Essen für das Fach Türkisch seit neuester Zeit möglich ist;
- ▶ die Verstärkung von Angeboten in den Familiensprachen der Kinder, so etwa auch in kurdisch, wie es ansatzweise in Bremen, Hessen und Niedersachsen geschieht und in Nordrhein-Westfalen geplant ist.

Es bedeutet darüber hinaus:

- ▶ die Offenlegung der Schwächen und Stärken der zur Zeit in Deutschland geltenden bildungspolitischen Konzeption und der sich daraus entwickelt habenden Praxis;
- ▶ das Ringen um neue bildungspolitische Empfehlungen für Kinder, deren Eltern und/oder Großeltern gewandert sind oder die aus binationalen Ehen stammen.

Es ist zu fordern, daß eine neue bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Europa über die Erhaltung der Familiensprachen und über die Sozialisation der Kinder neu begonnen wird. Dabei verwundert, daß das europäische Abkommen über regionale und Minderheitensprachen, das sich zum Ziel setzt, zur Erhaltung und Entwicklung des kulturellen Reichtums und der kulturellen Entwicklung in Europa beizutragen, in dem § 1 die Sprachen von Einwanderern ausdrücklich ausnimmt.

Was den islamischen Religionsunterricht anbetrifft, sind folgende Änderungen vorrangig:

- ▶ Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes als ordentliches Unterrichtsfach an den öffentlichen Schulen;
- ▶ Ausbildung der Lehrer für dieses Fach an religionspädagogischen islamischen Abteilungen an deutschen Universitäten jeweils mit den Rechten (nicht mehr und nicht weniger), wie sie den christlichen Kirchen zugebilligt werden.

In Bezug auf die interkulturelle Pädagogik sollte berücksichtigt werden:

- ▶ Interkulturelle Inhalte sollten in der Lehrerausbildung für alle Studierenden verbindlich gemacht werden und zwar im Rahmen der allge-

meinen erziehungswissenschaftlichen Studien (ESL) wie auch in den Fachdidaktiken. Ferner sollte eine neue Diskussion um die Lehrpläne in den einzelnen Fächern und der Unterrichtswerke beginnen.

Die Erfüllung dieser Forderungen würde die Schule der gesellschaftlichen Realität, die eine multikulturelle ist, näherbringen und sie würde die Schule, Lehrer und Lehrerinnen auf das Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft des nächsten Jahrtausends vorbereiten.

Das zweite genannte Ziel, die Einübung von Formen des Miteinandergehens von Mehrheit und ethno-kulturellen Minderheiten, verlangt zunächst die Stärkung der Sozialisationskraft der Familien von Mehrheit und eingewanderten Minderheiten. Die deutschen Familien müssen stärker als bisher befähigt werden, ihre Kinder auf eine Gesellschaft vorzubereiten, in der Menschen aus verschiedenen Kulturen und Ethnien auf Dauer miteinander leben werden. Die Einwandererfamilien müssen in die Lage versetzt werden, ihre Kinder trotz mehr oder minder starker Isolation und teilweise von der Majorität abweichenden Normen und Werte darauf vorzubereiten, den Eingliederungsprozeß und damit verbundene Konflikte zu bewältigen. Dazu müssen alle Sozialisationsinstanzen, also auch die Schule beitragen.

Veränderungen im pädagogischen Bereich, in den Sozialisationsinstanzen und Bildungseinrichtungen erfordern eine auf Einwanderung ausgerichtete Politik und eine Sicherung des Rechtsstatus der Einwandererfamilien. Dies ist zugleich Voraussetzung und Bedingung für eine bessere Akzeptanz der Einwanderer in einer multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft. Es geht in Deutschland und Europa nicht um Altruismus, sondern um Einsichten in das Eigeninteresse und um die politische Klugheit, daraus rechtzeitig Konsequenzen zu ziehen. Noch läßt die Migrationspolitik und die Bildungspolitik in Deutschland wie auch in Nordrhein-Westfalen diese Klugheit vermissen – langfristig zum eigenen Schaden.

LITERATURVERZEICHNIS

- ▶ Alba, Richard D. / Handl, Johann / Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, in: KZfSS, 46, S. 209 – 237
- ▶ Evangelische Kirche im Rheinland / Evangelische Kirche von Westfalen / Beratungsstelle für Islamfragen (1995): Pressemitteilung zur Diskussion um eine islamische Unterweisung und Religionskunde an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen vom 19.1.1995
- ▶ Gebauer, Klaus (o. J.): Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen – Diskussionsrahmen und Diskussionsebenen, in: Arbeitsgemeinschaft der Saarländischen Ausländerbeiräte (AGSA): Islamische Unterweisung an saarländischen Schulen
- ▶ Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster / New York
- ▶ Gogolin, Ingrid (1997): „Arrangements“ als Hindernis und Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung, in: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit, Münster / New York / München / Berlin, S. 311 – 344
- ▶ Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit, Münster / New York / München / Berlin
- ▶ Hohmann, Manfred (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred / Reich, Hans H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Münster / New York, S. 1 – 32
- ▶ KMK – Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (1997): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1987 bis 1996, Heft 143, Bonn
- ▶ Kultusministerkonferenz (1997): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluß vom 25.10.1996, in: Deutsch lernen 1, S. 81 – 89

- ▶ LAGA – Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte NRW (1997): Die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder ausbauen! Mehr Sprachen für alle Kinder, Beschluß der Mitgliederversammlung am 25.10.1997 in Viersen
- ▶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (1997): Amtliche Schuldaten 1996/97; Ausländische Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer. Statistische Übersicht Nr. 287, Düsseldorf
- ▶ Radtke, Frank-Olaf (1996a): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik, in: Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften, Frankfurt/Main, S. 49 – 63
- ▶ Radtke, Frank-Olaf, 1996b): Mechanismen ethnischer Diskriminierung in der Grundschule, in: Kersten, Ralph / Kiesel, Doron / Sargut, Sener (Hrsg.): Ausbilden statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf, Frankfurt/Main, S. 122 – 132
- ▶ Reich, Hans H. / Pönbacher, Ulrike (1995): Zur quantitativen Entwicklung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: Deutsch lernen 2, S. 136 – 159
- ▶ Rux, Michael (1995): Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen? Der Religionsunterricht ist kein „christliches“ Privileg, in: GEW Baden-Württemberg: bildung und wissenschaft, S. 21 – 23
- ▶ Schiffauer, Werner (1997): Der Islam als civil religion. Eine deutsche Geschichte, in derselbe: Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz, Frankfurt, S. 50 – 70
- ▶ Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Kulturbegriff und schulische Praxis – Über einige Widersprüche zwischen „interkulturellem“ Anspruch und pädagogischer Praxis, in: Kubina, Christian / Rutz, Georg (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule, Frankfurt, S. 15 – 24
- ▶ Wenning, Norbert (1996): Die nationale Sache. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat, Münster / New York
- ▶ Zentralrat der Muslime in Deutschland (1995): Islamische Unterweisung an den öffentlichen Schulen in NRW, Pressemitteilung vom 17.1.1995

Klaus Gebauer



ISLAMISCHER RELIGIONS- UNTERRICHT — ES WIRD ZEIT! WIR BRAUCHEN IHN!

Die LAGA fordert islamischen Religionsunterricht als eigenständiges Fach an den öffentlichen Schulen in NRW. Diese Forderung ist mehr als begründet. Sie wird von den islamischen Organisationen in NRW schon seit langem erhoben. Auch die evangelischen Kirchen sowie katholische Verbände wie das Zentralkomitee der Katholiken sind der Auffassung, daß eine geregelte islamische Unterweisung für alle Muslime an den Schulen eingerichtet werden müsse. Die Forderung wird von den Genannten durchaus nicht ohne Kenntnis der Schwierigkeiten aufgestellt, die mit einer solchen bildungspolitischen Neuerung verbunden sind. Hauptschwierigkeit sind dabei die verfassungsrechtlichen Bedingungen. Es konnte bislang kein Weg gefunden werden, islamischen Unterricht nach den Vorschriften des Grundgesetzes und der Landesverfassung NRW rechtlich bzw. gesetzlich einzuführen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, daß es noch keine Lehrerbildung für ein Fach „Islamischer Religionsunterricht“ gibt. Keine Schwierigkeiten bestehen dagegen auf curricularer Ebene. Hier liegen in NRW seit mehreren Jahren detaillierte Curricula für die Klassen 1 bis 6 und seit mehr als einem Jahr auch für die Klassen 7 bis 10 sowie Schulbücher bis zur Klasse 7 vor. An Unterrichtshilfen und Handreichungen wird im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung gearbeitet.

Sachstand ist, daß diese curricularen Möglichkeiten bis jetzt nur im muttersprachlichen (Ergänzungs-)Unterricht für türkische Schülerin-

nen und Schüler genutzt werden können. Der offizielle Titel des hier abgekürzt „Islamische Unterweisung“ genannten Unterrichts lautet: „Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts für türkische Schülerinnen und Schüler“. Dafür wurde den dort unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern in einer großen dreijährigen Maßnahme Ende der 80er Jahre zunächst für die Grundschule eine intensive fachliche Fortbildung in islamischen Wissensgebieten und in religionspädagogischer Unterrichtsgestaltung angeboten. Ca. 600 Lehrerinnen und Lehrer nahmen jeweils ein Jahr lang (ca. 200 Stunden) aus freien Stücken daran teil. Seit 1995 besteht dieses Angebot auch für die Sekundarstufe I (zur Zeit nur bei den Bezirksregierungen in Köln und in Düsseldorf). Wenngleich die Möglichkeit besteht, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler getrennt nach sprachlichen und nach Leistungen im Rahmen der islamischen Unterweisung zu bewerten und im Zeugnis zu vermerken, findet in der Regel kein streng getrennter Unterricht statt. Vielmehr entscheiden die Lehrerinnen und Lehrer, die Islamische Unterweisung erteilen, selbst, wann und in welchen zeitlichen Rhythmen sie Phasen der religiösen Unterweisung in den MEU einschieben. Dies ist auch der Grund, weshalb die offizielle Statistik über die Erteilung der Islamischen Unterweisung sehr viel geringere Zahlen für den tatsächlich erteilten Unterricht ausweist, als dies faktisch der Fall ist. Viele Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schulleitungen beantworten die Frage, ob Islamische Unterweisung erteilt wird, mit ‚nein‘, obgleich diese stattfindet, weil es sich bei ihrem Unterricht nicht um ein eigenes Fach mit einem eigenen Platz im Stundenplan handelt.

Vier Aspekte der Gesamtproblematik sollen im folgenden angesprochen werden:

- ▶ Die Frage nach der Notwendigkeit islamischen Religionsunterrichts,
- ▶ die Frage nach der Art dieses Unterrichts,
- ▶ die Frage der rechtlichen Bedingungen dieses Unterrichts und
- ▶ die Frage der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für islamischen Religionsunterricht.

1. DIE FRAGE NACH DER NOTWENDIGKEIT ISLAMISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS

Es gibt immer wieder Stimmen, die meinen, daß sich das Bedürfnis nach islamischem Unterricht bald aufgelöst haben wird, weil die jeweils nachwachsenden Generationen aus muslimischen Migrantenfamilien sich immer mehr an die deutsche Gesellschaft anpassen, was zwangsläufig mit einem Verlust der Herkunftskultur und somit auch der Herkunftsreligion einhergehe. Diese Auffassung, die in der Regel in wohlbedachter politischer Absicht von Gegnern einer interkulturellen Öffnung der deutschen Gesellschaft vertreten wird, übersieht zwei wichtige Tatsachen, die jedem politischen Handeln auf diesem Gebiet vorgelagert sind.

Zum einen bedeutet Anpassung an die deutsche Gesellschaft keineswegs, daß damit zugleich das Bedürfnis nach tradierter kultureller und religiöser Identität aufgegeben wird. Vielmehr ist zu beobachten, daß diejenigen unter den Migranten, die die besten, d.h. auch gesellschaftlich konstruktivsten, Anpassungsleistungen erbringen, zugleich das qualifizierteste Bedürfnis nach ihren kulturellen und religiösen Wurzeln entwickeln und daß diejenigen, die dieses Bedürfnis nicht bewußt artikulieren oder gar verdrängen, häufig unter großen Orientierungsschwierigkeiten im Normen- und Wertesystem der deutschen Gesellschaft leiden. Anpassung ist bei ihnen eher eine Scheinanpassung, hervorgerufen durch ökonomische und soziale Zwänge mit allen Risiken sozialer Desorganisation im Verhältnis zu den Einheimischen und auch im Verhältnis zu Mitmigranten bis hin zu psychischen Erkrankungen.

Zum anderen ist jeder Widerstand gegen die Internationalisierung der modernen Industriegesellschaften und damit gegen die globale Mobilität der Menschen weder im Interesse dieser Gesellschaften, noch ein Hinderungsgrund für diejenigen, die wandern wollen, dies auch zu tun. Ebenso gut könnten sich die Gegner der multikulturellen gesellschaftlichen Zukunft an der Küste postieren und gegen den

Wind angehen, der vom Meer kommt. Die Zuwanderung von Muslimen nach Deutschland kann zwar zeitweise durch restriktive außenstaatliche Maßnahmen gedrosselt werden, langfristig wird die deutsche Gesellschaft jedoch weiterhin eine beachtliche Anzahl von neu zuwandernden Muslimen aufnehmen.

Zu diesem zweiten Aspekt soll hier nicht weiter gesprochen werden. Zum erstgenannten, dem Aspekt des Bedürfnisses nach bewußtem Leben von den kulturellen Wurzeln her, seien noch einige Argumente vorgetragen.

In der Tat nehmen die Orientierungsprobleme von Angehörigen aus Migrantenfamilien von Generation zu Generation eher zu als ab, wenn die innere Gewißheit der eigenen Herkunft verlorengeht. Das hängt mit den „Gesetzen“ der Sozialisation zusammen, also mit der Art und Weise, wie die Individuen vom ersten Tag ihres Lebens an, ja schon während der Schwangerschaft, in die Gesellschaft hineinwachsen, von ihr aufgenommen und von ihren Lebensformen geprägt werden. Hier wiederum ist von wesentlicher Bedeutung der Zusammenhang bzw. die sich nach und nach gegenseitig immer mehr bedingenden Entwicklungsprozesse von Gefühlssystem, Wahrnehmungs- und Wertesystem, Sprache und vernunftgeleiteter Rationalität im Denken und Handeln. Während das Gefühlssystem in seinen Grundstrukturen sich schon sehr früh herausbildet, entwickelt sich die Sprache sehr viel langsamer. Und nicht nur dies: Die Sprache kann sich erst entwickeln, wenn sich das Gefühlssystem und das damit verbundene Wahrnehmungssystem einigermaßen differenziert haben. Was Berührung ist, was hell und dunkel ist, was bestimmte Gerüche sind und das Schmecken, erfahren die Menschen lange, bevor sie sprechen lernen. Die Sprache entwickelt sich durchaus schon in der frühesten Phase des Lebens, aber sie entwickelt sich als Begleitung der Gefühle bzw. Gefühlserlebnisse und Wahrnehmungen. Sie entwickelt sich auch erst in Folge und in Begleitung des Wertesystems. Die Menschen können schon lange, bevor sie sprechen können, bewerten, was ihnen gut tut, was für sie lebenswichtig ist, was sie vermeiden möchten, etc.

Die Kenntnis dieser Zusammenhänge ist wichtig, wenn man erklären will, weshalb die Menschen, wenn sie erst einmal sprechen können, oft ganz unterschiedliche Inhalte mit denselben Wörtern verbinden. Was jemand meint, wenn er das Wort „hell“ benutzt, hängt wesentlich davon ab, wie er vom ersten Tag seines Lebens, manche meinen auch schon in der Schwangerschaft, Helligkeit und Dunkelheit erfahren hat, ob sich mit Helligkeit eine unangenehme Begleiterfahrung verbindet oder eine angenehme. Überträgt man nun diese Erkenntnis auf die Situation der Migranten, so wird sofort klar, daß die Kinder der ersten Generation, also die zweite Generation, durch ihre Eltern, ihre Familie Gefühlserebnisse erfahren, die von der Herkunftskultur geprägt sind. Da sie diese Grunderfahrungen dann das gesamte spätere Leben als Grundmuster der Wahrnehmung und der Bewertung behalten, werden auch die Nachkommen der ersten Generation nach diesen Mustern ihre Kinder, also die dritte Generation sozialisieren. Und diese dritte Generation setzt die Tradierung dieser Muster fort, so daß auch die vierte Generation und die folgenden in ihrer Art, andere Menschen zu erleben, mit ihnen umzugehen oder von ihnen zu lernen, tatsächlich mit der Kultur in Verbindung stehen, aus der einst die Ahnen ausgewandert sind, ja eigentlich nur ausgewandert zu sein scheinen.

Der Gewißheit, daß sich diese Muster über die Generationen erhalten, steht die Erfahrung gegenüber, daß die Sprache der Herkunftskultur, wenn sie nicht gepflegt wird, im Laufe der Generationenfolge sehr rasch verloren gehen kann. Dies nun ist von großer Bedeutung für die Identität von Sprache, Fühlen und Denken bei den Migranten der späteren Generationen. Sie lernen, ihre Gefühle und ihre Wahrnehmung zu entwickeln nach Mustern, die in sehr starkem Maß der Herkunftskultur entsprechen, daneben aber eine Sprache zu benutzen, die einer anderen Kulturtradition entstammt. Es muß zu Disharmonien zwischen Sprache und Gefühlen kommen. Und so muß es in der Kommunikation und im Handeln mit Menschen der neuen Kulturtradition, also der deutschen, zu Mißverstehen kommen. Es liegt hier einer der wichtigsten Gründe für die Förderung der Herkunftssprachen bei den

Migranten bzw. bei den Nachfahren der Migranten. Nur die Herkunftssprache ermöglicht eine angemessene Begleitung der Gefühlsentwicklung. Durch diese Versprachlichung wird dann der Transfer zur neuen Kultur und Sprache rational verarbeitbar.

Alles, was hier zur Sprache gesagt wird, kann auch auf die religiöse Sozialisation übertragen werden. Denn was ist Religion und Religiosität im Leben der einzelnen Menschen? Sie sind auch Sprache – nicht nur, weil Religion sich auch als Sprache ausdrückt, sondern weil Religion als solche im Hinblick auf die genannten Systeme die gleiche Funktion erfüllt wie die Sprache im engeren Sinn. Die Religion stellt im Prozeß der Entwicklung des Gefühlssystems und des Wahrnehmungs- und Bewertungssystems Deutungsmuster und Normen zur Verfügung, die zu diesen Systemen passen. Insbesondere die von Anfang des Lebens an entstehenden Gewohnheiten, Konventionen und Einigungen des heranwachsenden Menschen mit seiner sozialen Umgebung werden von der Religion „versprachlicht“ und dadurch für das Denken (be-)greifbar gemacht. Auch für die Religion gilt, was eben über die Bedeutung der Herkunftssprache für die Migranten gesagt worden ist: Während die Tradierung der genannten Systeme, der Gewohnheiten und der Muster der Konventionen und Einigungen mit Gewißheit über die Generationen hinweg stattfindet, kann dies für die Religion nicht gesagt werden. Sie kann verloren gehen, wenn sie nicht gepflegt wird. Und dabei geht nun – man möchte fast sagen – etwas noch Wichtigeres verloren als nur Sprache im engeren Sinn: hier entsteht eine Lücke zwischen Erfahrung des Lebens und einer angemessenen Deutung desselben. So ist der Umgang mit den eigenen Gefühlen immer auch auf ein kulturell passendes Deutungssystem angewiesen, wenn das Kommunizieren und Handeln mit anderen Menschen gelingen soll.

2. WAS FÜR EINE ART VON UNTERRICHT BRAUCHEN WIR?

Es muß ein Unterricht sein, der zwischen der konkreten Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und ihren unausgesprochenen, durch die frühe Sozialisation unaussprechbar tradierten Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmustern vermittelt. Es muß eine Brücke gebaut werden zwischen der Vergangenheit der Lebensart der Herkunftskultur und der Gegenwart der Individuen. Vor dem Hintergrund dieser Forderung entstand die nordrhein-westfälische Konzeption der Islamischen Unterweisung. Im Curriculum für die Klassen 7 bis 10 (Soest, 1996) heißt es: Die Islamische Unterweisung habe „insbesondere den in Deutschland geborenen Muslimen islamische Tradition in ihrer Geschichte, Ethik und Religion zu vermitteln,

- dem einzelnen zu helfen, in einem säkularisierten, von christlicher Kultur geprägten Land zu leben sowie
- einen Beitrag zu leisten zu einem guten Zusammenleben zwischen Muslimen und Christen, insbesondere zwischen Türken und Deutschen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung, Achtung und Toleranz.“

Weiter heißt es im Lehrplan:

„Diese Aufgabenbestimmung hat zur Folge, daß das in der islamischen Unterweisung vermittelte Wissen seine erzieherische Bedeutung und seinen Bildungswert erst durch Bezugnahme auf die Lebenswirklichkeit in Familie, Schule und Alltag erlangt. Der Unterricht hat deshalb bei der Formulierung seiner Themen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Vermittlung von grundlegendem Glaubenswissen und Problematisierung der aktuellen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.“ (Seite 7).

Es muß sichergestellt werden, „daß die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler von der Glaubenstradition der islamischen Gemeinschaft her gedeutet werden kann und zugleich Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten sichtbar werden können. Zum

anderen (muß ermöglicht werden ...), daß das Wissen über Glaubensinhalte von der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler her für diese handlungsleitend erschließbar werden. In dieser Verschränkung von Lebenswirklichkeit und Wissen über religiöse Überlieferung und Tradition besteht das didaktische Grundverständnis der Islamischen Unterweisung.“ (Seite 9). In diesem Sinn verstehen sich die Themen des nordrhein-westfälischen Curriculums; siehe dazu nebstehend die didaktische Zusammenstellung aller Themen für die Klassen 5 bis 10 (für alle Schulen der Sekundarstufe I).

Es ist deutlich, daß sich ein solcher Unterricht von religiösem Unterricht, den Kirchen oder Moscheen in eigener Verantwortung und auf freiwilliger Basis erteilen, unterscheiden muß. Der Unterricht in den Kirchen und Moscheen muß vom Selbstverständnis der Religionsgemeinschaften her Glaubenserziehung sein. Er führt auch in die religiösen Riten ein, indem er sie praktiziert (z.B. Kommunion oder Namaz). Der Unterricht in der Schule thematisiert diese Riten durchaus, praktiziert sie aber nicht.

Staatlicher Religionsunterricht versteht sich deshalb auch nicht als Konkurrenz zum Unterricht in den Kirchen und Moscheen. Er ist vielmehr ein eigenständiger Unterricht, der den verfassungsmäßigen Zielen der Gesellschaft dient und dabei zugleich die religiösen Traditionen für die Zukunft auf den Ebenen von Sprache, Geschichte und Denken sichert. Im Gegensatz zum Unterricht in den Kirchen und Moscheen erreicht der staatliche Religionsunterricht nicht nur die aktiv Gläubigen, sondern – und dies in größerer Zahl – auch die der Religion ihrer Eltern eher Fernstehenden. Insofern ist das Interesse der Religionsgemeinschaften an staatlichem Religionsunterricht institutionell gesehen durchaus auch existentiell. Aus der Sicht von Staat und Gesellschaft ist gerade diese große mögliche Reichweite des staatlichen Unterrichts eine Chance, jene Brücke zwischen Herkunftsvergangenheit und Lebensgegenwart herzustellen, auch und gerade bei denen, die bewußt sich nicht mehr so sehr an die Religion ihrer Vorfahren gebunden fühlen.

3. ZU DEN RECHTLICHEN BEDINGUNGEN DER ISLAMISCHEN UNTERWEISUNG

Über den gegenwärtigen Status der Islamischen Unterweisung in NRW ist eben schon gesprochen worden. Hier soll nun kurz angedeutet werden, worin die verfassungsrechtlichen Schwierigkeiten einer generellen Einführung eines Faches „Islamischer Religionsunterricht“ bislang bestehen.

Religionsunterricht in Deutschland und damit auch in NRW ist ein Unterricht im säkularen Staat. Das heißt, dieser Unterricht wird vom Staat schul- und unterrichtsorganisatorisch verantwortet. Inhaltlich hat der Religionsunterricht einen besonderen Teil des staatlich verantworteten Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule zu erfüllen. Inhaltlich ist er aber zugleich auch von der jeweiligen Religionsgemeinschaft mitverantwortet.

Das Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaft ist in Deutschland ein historisch gewachsenes Vertragsverhältnis zwischen dem Staat auf der einen Seite und katholischer Kirche (Konkordat mit dem Vatikan) sowie evangelischen Landeskirchen in Deutschland (Staatsverträge). Dieses Vertragsverhältnis findet seinen höchsten rechtlichen Ausdruck im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, dort in den Artikeln 4 und 7. Es wird durch die Verfassung für alle Religionsgemeinschaften gültig, also auch für den Islam und die Muslime in Deutschland.

In Artikel 4, Absatz 1 und 2, wird dem Staat untersagt, in die Freiheit des Glaubensbekenntnisses der Bürgerinnen und Bürger einzugreifen; (man spricht von der „negativen Religionsfreiheit“):

- „(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.
- (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“

In Artikel 7, Absatz 1 bis 3, wird der Staat verpflichtet, aktiv die Ausübung von Religion zu unterstützen (man spricht von „positiver Religionsfreiheit“):

- „(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen (...) ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Es geht hier also um eine genau festgelegte Balance zwischen Staat und Religion: Der säkulare Staat darf nicht in die Religion eingreifen (Artikel 4). Die Religion muß sich im Hinblick auf den Religionsunterricht in staatlichen Schulen dem staatlich formulierten Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule unterwerfen. (Artikel 7,1). Diese rechtliche Konstruktion hat in NRW zur Folge, daß der Staat die Lehrpläne auch für den Religionsunterricht entwickelt und verantwortet. Allerdings kann er keinen Lehrplan für den Religionsunterricht verbindlich machen, der nicht die Genehmigung der betroffenen Religionsgemeinschaft (siehe Artikel 7 GG, Absatz 3) hat. Dabei hat die Religionsgemeinschaft das Recht zu prüfen, ob der entwickelte Lehrplan den Glaubensgrundsätzen und der Sittenlehre der Religionsgemeinschaft entspricht. Aber die Religionsgemeinschaft hat nicht das Recht, eine Didaktik oder Methodik zu fordern, die dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der staatlichen Schule widersprechen. So kann die rechtlich in allen Landesverfassungen gesicherte Verpflichtung des Staates, eine Erziehung zur Demokratie sicherzustellen, nur dadurch verwirklicht werden, daß in den Schulen Unterricht erteilt wird, der mit demokratischen Normen übereinstimmt. Das heißt z.B., daß doktrinäre und dogmatische Vermittlungspraktiken nicht möglich sind, vielmehr muß der Unterricht stets diskursiv und argumentativ angelegt sein. Die Vielfalt der Meinungen in der Schülerschaft darf nicht zerstört werden. Die Schülerinnen und Schüler dürfen in ihren persönlichen Ansichten nicht vom Lehrer oder der Lehrerin überwältigt werden („Überwältigungsverbot“).

Die beschriebene Balance zwischen Staat und Religionsgemeinschaft wird im Fall der christlichen Gemeinschaften praktisch durch die Kirchen bzw. durch die für die Glaubensgrundsätze und Sittenlehre zuständigen Autoritäten und Gremien auf der einen Seite und durch die Spitze des für Schule verantwortlichen Ministeriums auf der anderen Seite hergestellt. Staat und Religionsgemeinschaften handeln aus, was in der Schule im Religionsunterricht gelehrt werden soll, wer den Unterricht erteilen soll und welche Schulbücher dabei benutzt werden können.

Hier nun bereitet die religionssoziologische Struktur und die Geschichte des Islams Schwierigkeiten. Der Islam kann von seinem Charakter her keine einheitliche Autorität stellen, die Glaubensgrundsätze und Sittenlehre für alle Muslime oder auch nur für einen Teil, etwa die Sunniten, festlegen kann. Somit fehlt es an einem verfassungsrechtlich geeigneten Ansprechpartner, um die beschriebene Balance auch für den Islam und die Muslime herzustellen. Es gibt in Deutschland eine größere Anzahl von islamischen Organisationen. Diese Organisationen sind vereinsrechtlich organisiert. Sie können als politische Vertretungen bestimmter islamischer Richtungen verstanden werden. Als Lehrautorität, wie sie indirekt von den deutschen Verfassungen gefordert wird, können sie jedoch nicht gelten. Sie können je einzeln nicht sagen, was für alle Muslime in Deutschland die verbindlichen Glaubensgrundsätze sind. Ihr Vereinsziel erstreckt sich nicht auf diese Kompetenz. In ihnen sind etwa 10 bis 15 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime organisiert. Demgegenüber sind in der katholischen Kirche und in den evangelischen Kirchen durch die Kirchensteuer alle Gläubigen organisiert, die sich zu diesen Kirchen bekennen.

Seit einigen Jahren sind von muslimischer Seite ernstzunehmende Versuche unternommen worden, diesen Mißstand im Verhältnis zum deutschen Staatswesen zu beheben. Man hat begonnen, Dachverbände zu gründen, die die Muslime insgesamt vertreten sollen. Hierbei ist es allerdings nicht allein mit Gründungen getan. Die Vertretung der Muslime muß den Rang einer Einrichtung des öffentlichen Rechts

erreichen, um ernsthaft als Vertragspartner für den deutschen Staat in Frage zu kommen. Dieser Status aber wird nur erreicht, wenn sich der Zusammenschluß der Muslime als stabil und allgemein erweist. Stabil heißt, organisatorische Differenzierung über eine längere Zeit. Meist geht man von einer Mindestzeit von 8 Jahren aus. Allgemein heißt, daß nicht nur der Religionsunterricht das Ziel der Vereinigung ist, daß vielmehr weitere wichtige gemeinsame Organisationsziele definiert und verfolgt werden. Man wird sehen, wie sich der Prozeß entwickelt, der nun verstärkt voranzukommen scheint.

Soweit sind das die Hausaufgaben der Muslime. Es gibt aber auch Hausaufgaben des deutschen Staates in dieser Angelegenheit. Es ist durchaus nicht möglich, hier einfach zu warten, bis die Muslime sich geeinigt haben. Vielmehr schreibt die Landesverfassung und das Grundgesetz durch ihre Artikel zur positiven Religionsfreiheit vor, daß der Staat sich aktiv an der Ermöglichung der Religionsausübung und des Religionsunterrichts zu beteiligen hat. Außerdem verlangt Artikel 3 des Grundgesetzes, daß es keine Benachteiligung wegen einer bestimmten Religionszugehörigkeit geben darf. Das heißt, der deutsche Staat muß aufgrund der Artikel 3 und 7,3 GG eine gezielte Politik zur Einführung von islamischem Religionsunterricht machen. In NRW sieht man in den intensiven Bemühungen um Curricula, Schulbücher und flächendeckende Lehrerfortbildung eine erste Erfüllung dieses Auftrags, wenn auch nicht seine Erledigung.

4. ZUR AUSBILDUNG DER LEHRERINNEN UND LEHRER FÜR ISLAMISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT

Die Frage der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für islamischen Religionsunterricht ist weit entfernt von einer praktikablen und qualifizierten Lösung. Bislang geschah dies durch Fortbildung türkischer Lehrerinnen und Lehrer für Muttersprache, die für die meisten eine sehr verkürzte Erstausbildung war ohne akademischen Anspruch.

Denn die große Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer war lediglich aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenzen eingestellt worden. Hier haben sie sich große Verdienste erworben. Ein Zukunftsmodell kann dies aufgrund der hohen fachlichen und didaktischen Anforderungen des nordrhein-westfälischen Konzepts jedoch nicht sein.

Die türkische Regierung bietet immer wieder von neuem an, in der Türkei ausgebildete Religionslehrer zu entsenden. Auch dies kann nicht ernsthaft in Betracht kommen. Abgesehen davon, daß der islamische Religionsunterricht unabhängig sein muß von einer nicht deutschen Staatlichkeit, braucht dieser Unterricht Lehrkräfte, die in der pädagogischen Tradition der deutschen Gesellschaft ausgebildet und in der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, die sie unterrichten, heimisch sind.

Die Zukunft liegt, angesichts der angesprochenen Anforderungen und angesichts der gesellschaftlichen Dimension dieses Unterrichts, allein in einer geregelten Hochschulausbildung. Dazu wurden in NRW bislang noch keine sehr konkreten Ideen entwickelt. Ein Lösungsansatz könnte in einer Analogie zur Qualifizierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für türkische Sprache liegen, wie sie an der Universität Essen begonnen wurde. Dort kann Türkisch neben anderen Fächern als Unterrichtsfach studiert werden. Dies wird aller Voraussicht nach zunächst einmal die Situation des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch an den Schulen wesentlich verbessern. Denn in Zukunft kann der Bedarf an diesem Unterricht flexibel von den regulären Lehrkräften einer jeden Schule gedeckt werden. Das leidige Thema der Auftragslehrerinnen und -lehrer, die mit ihrem einen Fach oft an drei oder mehr Schulen zugleich arbeiten müssen, und so stets Außenstehende sind, sowohl im Hinblick auf die Kollegien als auch im Hinblick auf die Gesamtpädagogik der einzelnen Schule, wird beendet sein.

Die Konsequenz aus diesem Modell für einen möglichen islamischen Religionsunterricht ist die Einrichtung eines Lehrstuhls für islamische Theologie. Es gibt zwar eine Vielzahl von Universitäten in

NRW, die islamwissenschaftliche Lehrstühle haben, und diese Lehrstühle könnten an einer fachlichen Ausbildung von islamischen Lehrerinnen und Lehrern durchaus mitwirken. Legitimiert werden kann diese Ausbildung jedoch allein durch eine authentische Repräsentation des Islams im Hochschulbereich.

Hier nun greift die Analogie nicht mehr. Denn es ist vergleichsweise unproblematisch, einen Lehrstuhl für eine Sprache qualifiziert zu besetzen. Wie kann dies aber in islamischer Theologie geschehen? Schließlich geht es darum, der Vielfalt der theologischen Richtungen gerecht zu werden und dies bei nicht vorhandener akademischer Tradition in Deutschland. Es scheint daher sinnvoll, an eine ständige Gastprofessur zu denken, die alle drei Jahre neu besetzt wird. Sie könnte weltweit ausgeschrieben werden, an deutsche oder englische Sprachkenntnisse gebunden werden. Die Berufung könnte durch eine interuniversitäre und internationale Kommission erfolgen, die u.a. auch islamische Theologen zu ihren Mitgliedern zählt.

Aufgabe des Lehrstuhls wäre es, die theologische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für islamischen Religionsunterricht sicherzustellen, die Entwicklung von Lehrplänen und Schulbüchern zu unterstützen sowie über die Existenzbedingungen des Islams in Deutschland zu forschen. Hauptlerngebiete für die Studentinnen und Studenten müßten das Studium des Korans, der Hadithe und der wichtigsten Rechtsschulen sein. Im Rahmen islamwissenschaftlicher Anteile des Studiums könnten die Geschichte und die ethnischen Ausprägungen des Islams Schwerpunkte sein.

Eine solche Konzeption wäre vermutlich auch ein Weg, im Hinblick auf die genannten rechtlichen Schwierigkeiten zu einer alternativen Legitimierung des Islamunterrichts zu gelangen.

Es wird Zeit! Wir brauchen islamischen Unterricht!

Sanem Kleff

MODELLE BILINGUALER ERZIEHUNG IN BERLIN

Im Programm dieser Fachtagung ist mein Referat unter dem Titel: „Europa-Schule-Berlin: Zweisprachige Erziehung in der Grundschule“ ausgedruckt.

Für KollegInnen aus Berlin hört sich diese scheinbar so selbstverständliche Formulierung nicht nur ungewöhnlich an, sondern sie führt auch zu Mißverständnissen, da hier zufälligerweise die Bezeichnung für zwei unterschiedliche Modelle bilingualer Erziehung, die es in Berlin gibt, miteinander verknüpft werden: „Die Staatliche Europa-Schule Berlin“ und das Modell der „Zweisprachigen Erziehung“. Daher habe ich mein Referat „Modelle bilingualer Erziehung in Berlin“ genannt. Bevor ich im Folgenden auf diese beiden Modelle und hierbei, wie von der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte ausdrücklich gewünscht, ausführlicher auf die Europa-Schulen eingehe, möchte ich einige grundsätzliche Bemerkungen zur bilingualen Erziehung machen.

Mir ist bewußt, daß ich hier vor Kolleginnen und Kollegen und auch anderen Interessierten referiere, die mit Fragen der bilingualen Erziehung bestens vertraut sind. Gewiß sind unter Ihnen Aktive, die bereits seit Jahren an einem derartigen Modell arbeiten, dafür Lehrerfortbildung anbieten oder die ihr Kind an eine derartige Schule schicken.

Ich halte es dennoch für sinnvoll, an dieser Stelle, wenn auch zum wiederholten Male, aufzuzeigen, warum bilinguale, oder richtiger, multilinguale Erziehung für alle Schülerinnen und Schüler ein erstre-



benswertes pädagogisches Ziel ist. Warum also Bilingualität an der Schule? Ich fasse die mir wesentlich erscheinenden Aspekte folgendermaßen zusammen:

A) PSYCHOLOGISCHE GRÜNDE

Hier meine ich die psychologische Befindlichkeit derer, die auf Grund von Migrationserfahrungen oder auch aus anderen Gründen eine von der Mehrheitsprache abweichende Erstsprache sprechen.

Monolinguale Bildungsansätze negieren die Anwesenheit derartiger Personen. Sie kommen in einem derartigen Bildungskonzept nicht vor. Nichts ist auf ihre Bilingualität ausgerichtet, ihre Erstsprache wird nicht weitergebildet. Sie werden hartnäckig so behandelt, als hätten sie eine andere Erstsprache, als es wirklich der Fall ist. Ihre Mehrsprachigkeit wird nicht als besondere Qualifikation wahrgenommen und entsprechend als Leistung anerkannt. Letztlich werden sie mit zumindest einem Teil ihrer Persönlichkeit geradezu als Störfaktor definiert, der entweder ignoriert werden sollte oder der möglichst schnell unauffällig werden muß.

Ein Bildungssystem, das auf Grund ideologischer Verblendung von der Illusion ausgeht, die Schülerschaft werde quasi naturgegeben monolingual in der Mehrheitsprache sozialisiert, bevor sie in die Schule eintritt, wird Schülerinnen und Schülern, die dieser Vorgabe nicht entsprechen, als von der Norm abweichend betrachten.

Diese müssen dann möglichst schnell in die Mehrheitsprache eingeführt werden, damit sie unauffällig werden und die Illusion der Sprachhomogenität nicht zerstören.

Ein Bildungssystem, das diesen Druck nicht auszuüben braucht, geht demnach von der gegenteiligen Annahme aus und läßt offen, in welcher und in wie vielen Sprachen ein Kind vor der Einschulung sozialisiert wurde.

Bilinguale Kinder werden somit als selbstverständlicher Bestandteil der Schülerschaft angenommen. Ihre Kompetenz in zwei Sprachen wird als zusätzliche Kompetenz bewußt wahrgenommen.

Erst so ist die Voraussetzung dafür gegeben, daß alle Kinder mit der ganzen Fülle ihrer Eigenheiten und individuellen Fähigkeiten von der Schule angenommen werden können.

Alle Erstsprachen werden auch im Schulalltag vorkommen und kein Kind wird gezwungen, in einer quasi schizophrenen Weise einen wesentlichen Teil seiner Persönlichkeit, seine Erstsprache, unterdrücken und verleugnen zu müssen.

Dies ist auch deshalb so wesentlich, weil die Erstsprache in der Regel die Sprache ist, in der das Kind mit den Menschen kommunizierte, die ihm emotional in der frühen Kindheit am nächsten waren. Daher ja auch die übliche Bezeichnung „Muttersprache“. Es bleibt, auch wenn diese Person nicht die Mutter ist, daß die Sprache, in der das Kleinkind angesprochen wurde, weit mehr transportiert als den konkreten Inhalt. Gerade in der Frühphase der Kindheit werden vor allem Emotionen über den Klang, die „Farbe“ der Sprache weitergegeben. Die über die Erstsprache vermittelten Emotionen können nicht beliebig auf eine andere Sprache übertragen werden. Auch dann nicht, wenn im Laufe der Lebensbiographie anderen Sprachen eine wesentlich größere Rolle zukommt.

B) PÄDAGOGISCHE GRÜNDE

Die Erstsprache des Kindes ist abgesehen von den beschriebenen psychologischen Aspekten allein schon deshalb im Bildungsprozeß nicht zu ignorieren, weil dies dem pädagogischen Grundsatz widerspräche, alle Kinder dort abzuholen, wo sie sind.

Durch das Ausklammern der Erstsprache müssen auch alle Kompetenzen des Kindes, die zuerst ausschließlich über die Erstsprache abzurufen sind, ungenutzt bleiben. Auch dies widerspräche allen pädagogischen Erkenntnissen über den Einbezug des Vorwissens in den Lernprozeß. Die Rolle der Erstsprache bei der Begriffsbildung ist von verschiedenen Linguistinnen und Pädagoginnen immer wieder ausführlich erläutert worden und wird Ihnen bekannt sein. Ich gehe deshalb nicht ausführlicher auf diesen Aspekt ein.

C) SOZIALE GRÜNDE

Die menschliche Kommunikation läuft zwar nicht ausschließlich, aber doch in wesentlichem Maße über Sprache. Jede zusätzliche Sprache erhöht also die Kommunikationsfähigkeit des Einzelnen. Sprachen sind nicht nur unterschiedlich ausgeformte Instrumentarien der Kommunikation, die beliebig austauschbar sind. Mit der Sprache wird auch eine bestimmte Weise, die Welt zu sehen, transportiert.

Eine Redewendung aus dem Türkischen gibt dies sehr treffend wieder: „Eine Sprache macht einen Menschen aus Dir, zwei Sprachen aber zwei.“

Minderheitensprachen werden in der Regel innerhalb der Minderheitenfamilien als Kommunikationssprache eingesetzt.

Bei migrierten Familien eignen sich die Familienangehörigen aus der sogenannten ersten Generation, aus verschiedenen Gründen, häufig auch nach vielen Jahren nur rudimentäre Kenntnisse der Mehrheitsprache an. Sie sind somit sehr stark auf die Kommunikation in ihrer Erstsprache angewiesen.

Damit die Kommunikationsfähigkeit innerhalb solcher Klein- und Großfamilien erhalten bleibt, muß die Bilingualität der folgenden Generationen aufgenommen und weiterentwickelt werden.

Auch den Bezug zur Herkunftsgesellschaft ihrer Eltern können nur bilinguale Kinder aufrechterhalten.

Am Ende freut sich dann nicht nur die Oma in Sizilien, wenn das Enkelkind in den Sommerferien fließend Italienisch mit ihr spricht, sondern auch das Enkelkind.

D) ÖKONOMISCHE GRÜNDE

Im zusammenwachsenden Europa, das keine gemeinsame Verkehrssprache hat, ist Mehrsprachigkeit eine wichtige Qualifikation, die die Chancen des Einzelnen auf dem gemeinsamen Arbeitsmarkt immer stärker beeinflussen wird.

Dabei ist die Rolle des Englischen, dem mehr und mehr die Funktion der europaweiten, ja globalen Verkehrssprache zukommt, geson-

dert zu werten. Heute schon erfordert allein der Umgang mit Computersoftware zumindest rudimentäre Kenntnisse des Englischen. Längst ist der Einsatz von Computern nicht auf akademische Berufe beschränkt, sondern umfaßt den gesamten Arbeitsmarkt.

Mit Recht kann also davon ausgegangen werden, daß künftig alle in Europa, deren Erstsprache nicht Englisch ist, zumindest zweisprachig werden müssen. Migranten, deren Erstsprache von der Mehrheitsprache der Gesellschaft, in der sie leben, abweicht, würden dann mindestens dreisprachig sein.

Demzufolge wären in Deutschland neben der Sprachkombination Deutsch-Englisch, die den Normalfall darstellen würde, vor allem die Kombinationen Türkisch-Deutsch-Englisch oder Russisch-Deutsch-Englisch am häufigsten anzutreffen.

E) POLITISCHE GRÜNDE

Nicht zuletzt gibt es auch politische Gründe, die für ein bilinguales Selbstverständnis des Bildungssystems sprechen.

Bilinguale Erziehung verdeutlicht die pluralistische Zusammensetzung der Gesellschaft im sprachlichen Bereich. Die dominante Rolle der Mehrheitsprache würde somit zwar sehr wohl aus pragmatischen Gründen, nicht aber aus nur ideologisch zu begründenden Überlegenheitsansprüchen abgeleitet werden.

Abzulehnen sind in diesem Zusammenhang allerdings Argumentationen, die die Rolle von Minderheitensprachen zu politischen Zielsetzungen mißbrauchen. Erstsprachen dürfen nicht zu identitätsbildenden Merkmalen von Gruppen erklärt werden. Es darf nicht darum gehen, über die Sprache eine fiktive Gruppenidentität zu schaffen oder zu konservieren.

Die Identität eines jeden Menschen ist einmalig und setzt sich aus unzähligen individuellen Merkmalen zu einem unverwechselbaren Gesamtbild zusammen. Die Tatsache, daß zwei Personen dieselbe Erstsprache haben, bedeutet nicht mehr, als daß sie in dieser Hinsicht eine Gemeinsamkeit aufweisen, was aber nicht heißt, daß sie darüber

hinaus weitere Gemeinsamkeiten vorweisen können oder gar müssen. Und: für ein bilinguales Selbstverständnis des Bildungssystems könnte auch sprechen, daß Bilingualität der Normalfall für die Menschheit ist. Die allermeisten Menschen auf der Welt sprechen mindestens zwei Sprachen oder Dialekte.

Bilinguale Erziehungskonzepte in Berlin

Wie ich anfangs bemerkte, gibt es momentan in der Berliner Schullandschaft mehrere Modelle, die einen bilingualen Ansatz vertreten. Auf die am weitesten verbreiteten und auch außerhalb von Berlin bekanntesten beiden Modelle gehe ich ausführlicher ein.

Zuerst ein kurzer Rückblick in die 70'er Jahre: Zu diesem Zeitpunkt besuchten noch die ersten Kinder der angeworbenen Arbeitsmigranten, vor allem aus der Türkei, die Berliner Schulen.

Die damaligen Schulstatistiken belegen beeindruckend die hohe Mißerfolgsquote der Kinder aus Migrantenfamilien. Jedes zweite Kind verließ die Schule ohne Abschluß. Die anderen kamen in der Regel über den einfachen Hauptschulabschluß nicht hinaus. Darüber hinaus gab es soziale Spannungen an den Schulen.

Anders als heute ging es dabei weniger um Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher Herkunft und den Migranten als um die Spannung, die die Arbeit mit Kindern nicht deutscher Herkunft bei den Lehrerinnen und Lehrern auslöste. Sie standen, vor allem in den Bezirken, die einen relativ hohen Anteil von Migranten hatten, vor einer pädagogischen Anforderung, auf die sie im Rahmen ihrer Ausbildung nicht vorbereitet worden waren.

Der Unmut bei den Lehrerinnen und Lehrern über die Beschulung der migrierten Kinder und die Unzufriedenheit der Eltern über die wenig qualifizierten Schulabschlüsse waren damals Gründe für die Suche nach geeigneteren Beschulungsmodellen.

In der Praxis half sich die Schulverwaltung durch die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern aus der Türkei, die vor allem sprachliche Mittlerfunktionen erfüllen sollten. Sie sollten bei Elterngesprächen,

aber auch während des Unterrichtes, vorrangig übersetzend unterstützen. Eigenständigen Unterricht sollten sie in rein türkischsprachig zusammengesetzten Klassen und in einigen wenigen Fächern erteilen.

Zweisprachige Erziehung

Ab 1983 entstanden an zwei Berliner Grundschulen Initiativen zur „koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung“, die den Einbezug des Türkischen in den Lernprozeß vorsahen.

Dabei wurde die Erstsprache Türkisch anfangs vor allem deshalb in den Lernprozeß einbezogen, da aus den obengenannten Gründen deutlich geworden war, daß die Kinder, deren Begriffsbildung bislang in dieser Sprache abgelaufen war, sonst einen Großteil ihrer Kompetenzen nicht in den Lernprozeß einbeziehen konnten.

„Kinder, die nicht verstehen, was sie lesen oder schreiben, verlieren die Lust am Lernen. Also müssen sie in der Sprache alphabetisiert werden, die sie bei der Einschulung verstehen.“

(Ulrike Harnisch, Zweisprachige Erziehung in Berlin, GEW, 1994)

Zu Beginn ging es um Konzepte zur zweisprachigen Alphabetisierung, was deutlich macht, daß sie nur für die Zeit der Alphabetisierung, also in den ersten zwei Klassen, vorgesehen waren.

In den ersten Jahren gab es zwischen den beiden Modellen, die nach den Schulen, an denen sie erstmalig entwickelt wurden, „Spree-wald-Modell“ und „Nürtingen-Modell“ genannt wurden, durchaus unterschiedliche Ansätze, auf die ich nicht eingehen möchte, da sie im Laufe der Jahre immer irrelevanter geworden sind. Heute muß von einem einzigen Modell zweisprachiger Erziehung gesprochen werden.

Im Schuljahr 1988/89 wurde das Konzept als Schulversuch für die Dauer von fünf Jahren übernommen. Türkischsprachige Kinder konnten auf Antrag der Eltern am Unterricht in den zweisprachigen Klassen teilnehmen, in denen sie anfangs ausschließlich unter sich (also ohne Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist) saßen, was sich jedoch erfreulicher Weise im Laufe der nächsten Jahre änderte. Immer mehr „gemischte Klassen“ nahmen an dem Versuch teil. Der

Stundenplan wurde für den zusätzlichen Anteil der türkischsprachigen Stunden um fünf Wochenstunden aufgestockt.

Für diesen neuartigen Ansatz wurde eine Fibel entwickelt: „Die deutsche und türkische Fibel sind sprachlich, methodisch und inhaltlich so aufeinander abgestimmt, daß die beteiligten türkischen und deutschen LehrerInnen miteinander kooperieren müssen. In dieser Kooperation liegt der Schlüssel zum Erfolg. ... Gemeinsamer Unterricht ist nicht nur für die Kinder eine Chance. Die gemeinsame Vorbereitung fördert auch pädagogische Lernprozesse bei den LehrerInnen und hilft, interkulturelle Mißverständnisse zwischen ihnen zu lösen.“ (Ulrike Harnisch, Deutsch-türkische Schulversuche in Berlin, GEW, 1994)

Bis 1993 wurde das Konzept mittlerweile als Modellversuch an 16 Grundschulen durchgeführt. Nach Abschluß der Modellversuchsphase wurde die „Zweisprachige Erziehung“, wie das Modell nun auch offiziell hieß, da nunmehr auch die Klassen 3 und 4 einbezogen waren, in das Regelangebot der Berliner Schule übernommen.

Dies bedeutet, daß heute Schulen, die dies wünschen, formlos einen Antrag stellen können, um einen zweisprachigen Zug einzurichten und mit einer ersten Klasse zu beginnen. Dies ist jedoch ausdrücklich nur im Rahmen der finanziellen Gegebenheiten möglich: Wenn die Schule die für die Umsetzung des Modells erforderlichen zusätzlichen Lehrerstunden nicht aufbringen kann, hat sie keinen Anspruch darauf, daß die erforderlichen Mittel ihr zusätzlich zur Verfügung gestellt werden. Dies hemmt gerade in Zeiten, in denen Vertretungsmittel und Teilungsstunden immer weiter zusammengestrichen werden, verständlicherweise die Bereitschaft von weiteren Schulen, in das Konzept einzusteigen.

Heute wird die zweisprachige Erziehung Türkisch/Deutsch an 14 Grundschulen, in 60 Klassen mit 1.200 Schülerinnen und Schülern, durchgeführt. Obwohl die Abschlußgutachten der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches so positiv ausfielen, daß das Konzept ins Regelangebot der Berliner Schule übernommen wurde, steht das

Modell wieder einmal vor großen Schwierigkeiten. Die koordinierte Sprachvermittlung erfordert zusätzliche Lehrerstunden und eine eigene Lehrerfortbildung. Diese Mehrkosten scheinen in finanziell mageren Zeiten, wie sie nicht nur Berlin zur Zeit durchmacht, nicht gern gesehen zu werden.

Ein weiteres Problem ist die rückläufige Anzahl türkischsprachiger Lehrerinnen und Lehrer an der Berliner Schule, ohne die das Modell jedoch nicht umzusetzen ist. Neueinstellungen von zweisprachigen Kolleginnen und Kollegen und eine bildungspolitische Entscheidung für den Erhalt und den Ausbau der bestehenden Mehrsprachigkeit, zumindest der türkischsprachigen Kinder, ist erforderlich, um das Konzept nicht nur weiterzuführen, sondern weiterzuentwickeln und auf weitere Sprachen auszudehnen.

Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB)

Ende 1991 war Berlin vereint, die Alliierten saßen auf gepackten Koffern und die Senatsschulverwaltung erklärte, die bisherige Position, Berlin brauche keine Europäische Schule, könne angesichts der neuen Rolle Berlins im zusammenwachsenden Europa nicht länger aufrecht erhalten werden. (Tagesspiegel, 31.10.1991)

Die Berliner Schullandschaft hatte zu dem Zeitpunkt außer der oben beschriebenen „Zweisprachigen Erziehung“ und bilingualen Zügen an einigen wenigen Standorten keine weiteren bilingualen Modelle anzubieten. Im Schuljahr 1992/93 wurde deshalb die „Staatliche Europa-Schule Berlin“ ins Leben gerufen.

Der Vorlauf war sehr kurz, das Konzept war noch nicht ausgereift und die dazugehörige Lehrerfortbildung noch nicht angelaufen. Trotz warnender Stimmen, die zumindest einen Aufschub um ein Schuljahr vorschlugen, wurden die ersten Vorklassen der SESB eingerichtet.

Unter dem Namen Europa-Schule oder auch Europäische Schule gibt es in Deutschland unterschiedliche Schulkonzepte, die wenig miteinander gemeinsam haben. Bekannt sind z.B. die Europäischen Schulen für Bedienstete der EU-Behörden, die auch durch die EU finanziert

werden. Bei der Staatlichen Europa-Schule Berlin handelt es sich, wie der Name schon sagt, um eine öffentliche Schule, die ganztags arbeitet und allen Kindern offensteht. Sie ist nicht in Form einer eigenständigen Schule organisiert, sondern fügt sich in bestehende Grundschulen ein. Diese können zu einem Standort der SESB werden, indem sie mindestens zwei bilinguale Vorklassen einrichten. Das Konzept der SESB sieht eine Nachmittagsbetreuung an der Schule durch zweisprachige Erzieherinnen vor.

Jeweils acht Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist, und acht Kinder mit einer anderen Erstsprache werden in eine Vorklasse aufgenommen. Der Paß oder sonstige formale Kriterien spielen hierbei keine Rolle. Es geht ausschließlich um die vom Kind am besten gesprochene Sprache.

Die jeweils andere Sprache wird für die Kinder ihre Partnersprache. Diese wird als das neue „Intensiv-Fach“ bezeichnet. Zuerst wurden die Sprachen der aus Berlin scheidenden Alliierten (Englisch, Französisch und Russisch) als Partnersprachen aufgenommen.

Der Unterricht wird durch muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer erteilt, deren Erstsprache zur Hälfte Deutsch und zur Hälfte eine der Partnersprachen sein soll. Grundsätzlich gilt für die SESB dieselbe Stundentafel wie für alle Grundschulen, sie wird aber wegen des zusätzlichen Faches „Partnersprache“ folgendermaßen erweitert: in der 1.Klasse um 3 Stunden, in der 2.Klasse um 4 Stunden, in der 3. und 4.Klasse um 6 Stunden, in der 5. und 6. Klasse um 5 Stunden pro Woche.

Hierbei ist auf keinen Fall davon auszugehen, daß es sich bei der „Partnersprache“ um ein isoliertes Fach handelt. Ziel ist, den Spracherwerb in allen Stunden inhaltlich zu fördern und in die Stunden für „Partnersprache“ die jeweiligen aktuellen Inhalte des gesamten Unterrichts einzubeziehen.

„In der SESB wird unter der übergeordneten Zielsetzung ‚Spracherwerb‘ eine Orientierung an Themen der Sachkunde für die Unterrichtsplanung vorgeschlagen. Der enge Bezug zu den Erfah-

rungs- und Handlungsmöglichkeiten der Kinder soll auch den Erwerb einer Partnersprache als ein „Lernen in Handlungsfeldern“ ermöglichen.“ (Inge Sukopp, SESB Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung, 1996)

Für den Sprachunterricht, der in geteilten Gruppen erteilt wird, kommen zusätzliche Teilungsstunden im Umfang von 10-12 Stunden pro Klasse und Woche an die Schule.

Am Ende der zweiten Klassen soll der Schriftspracherwerb in der Erstsprache abgeschlossen sein. In der dritten und vierten Klasse erhalten die Schüler in getrennten Stunden Unterricht im Lesen und Schreiben der Partnersprache.

„Zielvorstellungen der SESB gehen davon aus, daß am Ende der vierten Klasse Hörverstehen, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten soweit gesichert sind, daß alle Kinder am Unterricht in der Partnersprache erfolgreich teilnehmen können.“ (Sukopp)

Der sonstige Unterricht wird gemeinsam durchgeführt.

In der fünften Klasse kommt für die Schüler der SESB, wie an der Berliner Grundschule üblich, die erste Fremdsprache hinzu. Schüler am Deutsch-Englischen Standort der SESB müssen allerdings als erste Fremdsprache Französisch nehmen, die am Französischen Standort Englisch.

Seit der Gründung der Europa-Schulen sind zu den ersten Partnersprachen Englisch, Französisch und Russisch nach und nach als weitere Partnersprachen Italienisch, Spanisch, Türkisch, Griechisch und Portugiesisch hinzugekommen. Heute gibt es an zwölf Grundschulen Europa-Schulstandorte mit jeweils einer der Partnersprachen.

Demnächst werden die Schüler der ersten SESB-Klassen aus der sechsjährigen Berliner Grundschule an die Oberschule wechseln. An welcher Schulart die SESB, die als durchgängiges Modell von der Vor-klasse bis zum Abitur konzipiert wurde, weitergeführt wird, ist noch nicht politisch entschieden. Von dieser Entscheidung wird maßgeblich abhängen, ob die bereits bei der Einrichtung der SESB entstandene Be-

fürchtung, es könne sich bei diesem Modell um eine Form der „Elitebildung“ handeln, berechtigt ist.

Eine Weiterführung an Gymnasien könnte Eltern davor abschrecken, ihr Kind anzumelden, weil damit die Festlegung auf eine Oberschulform einherginge und somit aus dem Modell tatsächlich ein vorzeitiges Selektionsinstrument werden könnte. Die Weiterführung an der Gesamtschule würde es ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen gemeinsam weiter zu beschulen.

Unterricht an der SESB ist wegen der zusätzlichen Teilungsstunden und dem Ganztagsbetrieb teurer als an der „normalen“ Grundschule.

Als bislang unübliche Sparmaßnahme hat die Schulverwaltung einer Kofinanzierung der griechisch-sprachigen KollegInnen durch die griechische Regierung bzw. der portugiesisch-sprachigen KollegInnen durch die portugiesische Regierung zugestimmt.

Dies ist nicht nur bildungspolitisch sehr kritisch zu werten, sondern ist auch ein Hindernis zur Ausweitung des Partnersprachenangebotes. Elterninitiativen, die neue Partnersprachen in das Modell einbeziehen wollen, werden in letzter Zeit von der Verwaltung auf diese Form der Finanzierung hingewiesen und aufgefordert, ebenfalls Wege der Kofinanzierung durch ausländische Regierungen zu ermöglichen.

Dies geht jedoch bei vielen potentiellen Partnersprachen, wie aktuell bei Arabisch, schon deshalb nicht, weil hinter der Sprache nicht nur ein Staat steht oder sich kein Staat bereit erklärt, die Kosten zu übernehmen.

So sinnvoll die „Staatliche Europa-Schule Berlin“ und die „Zweisprachige Erziehung“ in Berlin auch sind, so sind sie leider nur als Tropfen auf den heißen Stein zu werten.

Von den über 400.000 Schülerinnen und Schülern in Berlin, von denen ja zumindest die 60.000, die keinen deutschen Paß besitzen, vor dem Schulbeginn bereits mehrsprachig sozialisiert sind, werden momentan nur knapp 10.000 in bilingualen Klassen beschult!

Ein Umdenken bei den schulpolitisch Verantwortlichen in Berlin, aber auch in anderen Bundesländern, ist dringend nötig. Die anfangs

aufgeführten Argumente sprechen deutlich für ein multilinguales und somit auch multikulturelles Selbstverständnis der Bildungseinrichtungen.

Die heutigen Schülerinnen und Schüler werden sich im vereinten Europa in einer pluralistischen Lebenswirklichkeit und auf einem Arbeitsmarkt, der Sprachkompetenzen wesentlich höher werten wird als heute, einen ihnen angemessenen Platz schaffen müssen. Es bleibt keine Zeit zu verlieren, um ihnen die dafür notwendigen Kompetenzen zu vermitteln.



Prof. Dr. Ingrid Gogolin



„MEHRSPRACHIGE ERZIEHUNG“ IN DER SCHULE

Agda, Arabisch, Aramäisch, Abure, Aserbaidtschanisch, Amharisch, Armenisch, Akan, Bahasa, Bantu, Bariba, Basari, Bassa, Budji, Bengali, Burundi, Bosnisch, Birmanisch, Burmesisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Dänisch, Dendi, Englisch, Estnisch, Ewe Fante, Ganda, Farsi, Fe'fe', Fula, Finnisch, Französisch, Gujarati, Griechisch, Gula, Hausa, Hebräisch, Hindi, Idoma, Igala, Igbira, Igbo, Ijo, Isländisch, Irisch, Italienisch, Kabylich, Karshi-Kanufi, Kasachisch, Khmer, Kikuyu-Kamba, Koreanisch, Kroatisch, Kreolsprachen, Kantonesisch, Kurdisch, Kisuaheli, Laotisch, Lettisch, Litauisch, Loma, Mandingo, Malagasy, Malayalam, Mandarin, Malayisch, Mongolisch, Moldavisch, Niederländisch, Nupe, Panjabi, Paschto, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rundi, Russisch, Singhalesisch, Shona, Somali, Slovenisch, Suaheli, Spanisch, Sindhi, Schwedisch, Soninke, Swahili, Tagalog, Tamil, Thai, Tigrinya, Tschadisch, Tschechisch, Turkmenisch, Türkisch, Tongwe, Urdu, Usbekisch, Ukrainisch, Xhosa, Yo, Yoruba und Zaza

das sind die Sprachen, die in unseren Schulen tagtäglich gesprochen werden – und zwar von den Kindern, die sie besuchen. Diese Auflistung stammt aus Hamburg, und sie erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. Hamburg macht Schule 4/ 1997). Mit anderen Worten: Schulen sind vielsprachig, wenn man die Seite der Schülerinnen und Schüler beachtet – wenn man den Sprachen und Varietäten Rechnung trägt, die sie aus ihrer Lebenspraxis mitbringen. Dies ist die eine Seite sprachlicher Wirklichkeit hierzulande.

Aber es gibt auch eine andere Seite. In vielen Schulen, so erfahren wir es tagtäglich, wird mehrsprachigen Kindern geraten, die Sprache ihrer Familie nicht zu sprechen; hin und wieder kommt es sogar vor, daß es verboten wird, Türkisch, Griechisch ... zu sprechen. Dahinter steht die Sichtweise, daß die Schule Vielsprachigkeit zurückweisen müsse – jedenfalls, was die mitgebrachten Sprachen der Einwanderer angeht. Die Ansicht, daß es besser für Kinder sei, wenn sie einsprachig aufwachsen und in einem einsprachigen „Klima“ leben, ist weitverbreitet – nicht nur in der Lehrerschaft, nicht nur in der deutschen Schule.

Sprachliche Bildung in der heutigen deutschen Schule bewegt sich in einem Spannungsfeld mit zwei extremen Polen: Es herrscht ein Selbstverständnis vor, nach dem Einsprachigkeit in einer Gesellschaft, daher auch in der Schule, der Normalfall sei; das ist der eine Pol. Die Schule mit diesem Selbstverständnis hat eine vielsprachige Schülerschaft zu integrieren und zu unterrichten; das ist der andere Pol.

Mein Beitrag versucht, einige Schlaglichter auf dieses Spannungsfeld zu werfen. Vielsprachigkeit als alltägliche sprachliche Praxis ist allen Anwesenden wohlvertraut; dieses Phänomen an sich muß Ihnen also nicht nahegebracht werden. Ich will statt dessen auf die Frage zu sprechen kommen, woher es rührt, daß die durch ihre Schülerschaft multilinguale Schule das Selbstverständnis besitzt und ungebrochen beibehält, eigentlich sei Einsprachigkeit der Normalfall. Es war eines der für uns selbst höchst überraschenden Ergebnisse eines Forschungsprojekts, daß die zugewanderten mehrsprachigen Menschen selbst einen nicht geringen Anteil an der Aufrechterhaltung dieses Selbstverständnisses Einsprachigkeit haben (vgl. Hierzu Gogolin & Neumann, Hrsg., 1997). Ich schließe mit einigen Überlegungen darüber ab, wie sich eine allgemeine sprachliche Bildung denken läßt, die der Vielsprachigkeit in der Schülerschaft besser als die gegenwärtig praktizierte entspreche.

1. VIELSPRACHIGKEIT ALS ALLGEMEINE SPRACHLICHE BILDUNGSVORAUSSETZUNG *

Darauf angesprochen, wie die Bundesrepublik Deutschland sprachlich gestaltet sei, antworten viele Menschen spontan mit einem Wort, und das heißt: „deutsch“. Die Stichhaltigkeit dieser Antwort ist nicht von der Hand zu weisen. Aber die Ansicht, die da ausgedrückt wird, ist ebenso falsch wie richtig.

Richtig ist, daß das Deutsche in Deutschland die hervorgehobene und bevorrechtigte Sprache ist. Es ist die Sprache von Recht, Gesetz und Verwaltung, die Sprache des öffentlichen Lebens, und vermutlich auch die Sprache, in der sich Verständigung am häufigsten vollzieht. Aus diesem Grunde wäre es geradezu fatal, wenn sich die Schule der Aufgabe, allen hier Lebenden das Deutsche auf's Beste zu vermitteln, entziehen würde. Nach den Ergebnissen meiner Forschung geschieht aber gerade dies: durch das Ignorieren von Vielsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung der Schülerschaft.

Denn daß das Deutsche keineswegs die einzige Sprache ist, die auf deutschem Boden lebt, ist unübersehbar. Jenseits des vorherrschenden Selbstverständnisses, man lebe schon immer – und immer noch – in einem primär einsprachigen Land, ist die Wirklichkeit Deutschlands vielsprachig – nicht nur, aber nicht zuletzt wegen der mitgebrachten Sprachen von Einwanderern, die hierzulande gepflegt werden.

Gegen diese Feststellung, daß wir in einem vielsprachigen Land leben, wird zuweilen eingewendet, daß es sich wohl um einen vorübergehenden Zustand handle. Man sehe, so heißt es, die Angehörigen der eingewanderten Minoritäten im „sprachlichen Anpassungsprozeß“ befindlich, der dazu führe, daß sie sich die Majoritätssprache zu eigen machen und ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben. Beispielsweise wird, nicht zuletzt von Lehrkräften, häufig über die Beobachtung berichtet, daß sich die eingewanderten Menschen der offiziellen Landessprache zunehmend bedienen, und dabei immer „unauffälli-

ger“ würden; Kommentare wie: „Man merkt gar nicht, daß sie Ausländer sind“, sind nicht selten das wohlgemeinte Lob von Lehrkräften. Dies aber ist eine einseitige Beobachtung. Wenn genau geschaut wird, zeigt die sprachliche Landschaft in der Migrationsgesellschaft gleichzeitig etwas anderes: daß nämlich die Sprachen der Herkunft für die Angehörigen der eingewanderten Minoritäten keineswegs an Bedeutung verlieren, wenn – oder obwohl! – die Sprache des Einwanderungslandes an Bedeutung gewinnt. Hier bestätigen sich im Hinblick auf die jüngere Migration nach Europa Ergebnisse, wie sie schon in den sog. klassischen Einwanderungsländern und in Kolonisationskontexten immer wieder gewonnen wurden: Demnach wandeln sich Funktionen und Gebrauchsweisen von minorisierten Sprachen, aber sie verlieren die Relevanz für ihre Benutzer keineswegs.

Es ist demnach kein Antagonismus, festzustellen, daß Menschen mit dem familiären Hintergrund der Migration in vielerlei Hinsicht von den Nichtgewanderten sprachlich nicht unterscheidbar sind, in anderer Hinsicht aber spezielle Sprachmöglichkeiten besitzen – und nicht selten explizit und entschieden von diesen Gebrauch machen.

Für den schulischen Zusammenhang ist von besonderer Wichtigkeit, daß die durch Migration eingeführten Sprachen nicht allein für die Migrantinnen und Migranten selbst bedeutsam sind. Vielmehr haben sie sich inzwischen auch Raum in der Einwanderungsgesellschaft überhaupt verschafft. Sie haben einerseits, wenn auch mit Maßen, ihre Spuren im öffentlichen Sprachgebrauch hinterlassen; man denke nur an den jedermann inzwischen geläufigen „Pizza- und -Döner“ Wortschatz.

Andererseits aber – und dies ist für die Schule fast noch gravierender – zeigt sich, daß die Einwanderersprachen Relevanz für die Interaktion zwischen den einsprachigen nicht gewanderten und mehrsprachigen Menschen erlangen. Ein Beispiel ist ein Gespräch zwischen drei Mädchen, das wir in einem Forschungsprojekt „belauscht“ haben.

Die drei Mädchen – *Karla, Sonja und Cynthia* – waren bei der Bandaufzeichnung ungefähr zehn Jahre alt und besuchten gemeinsam die vierte Klasse der Grundschule. Sie unterhielten sich in einem

„Sprachgemisch“ aus Deutsch und Portugiesisch. Interessant für uns ist dieses Gespräch, weil die Kinder modellhaft die Lebensumstände und Bildungsbedingungen verkörpern, die heute (mindestens für Großstadt- Kinder) üblich sind. Die Lebensläufe der Mädchen machen dies besser begreiflich:

► *Cynthia*, die zuerst und am Schluß zu hören war, ist die beste Freundin von Sonja, die als zweite sprach. Cynthia ist in Hamburg geboren, aufgewachsen und eingeschult worden. Sie besitzt einen deutschen Paß. In ihrer Familie ist es nicht üblich, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, obwohl Cynthias Vater aus Argentinien stammt; seine Muttersprache ist Spanisch. Cynthia schnappte durch ihre Freundschaft mit Sonja etwas Portugiesisch auf und benutzt einige Wörter und Redewendungen dieser Sprache.

► *Sonja*, die als zweite sprach, ist ebenfalls in Hamburg geboren, aufgewachsen und eingeschult worden. Sie besitzt aber, wie ihre Eltern, einen portugiesischen Paß; die Familie lebt seit mehr als 15 Jahren in Hamburg. In der Familie wird vor allem portugiesisch gesprochen, gelegentlich aber auch deutsch. Sonja kann ein wenig portugiesisch lesen und schreiben, denn sie besucht nach der Schule einen Sprachkurs, den das portugiesische Konsulat anbietet.

► *Karla*, die dritte im Bunde, lebte, als wir die Aufnahme machten, seit einem knappen Jahr in Hamburg. Sie ist in Portugal geboren und aufgewachsen, und zwar als Kind einer Mutter, die man als „Mehrfachmigrantin“ bezeichnen könnte: Als Tochter einer „Gastarbeiterfamilie“ war sie in der BRD aufgewachsen und zur Schule gegangen. Im Jugendalter war sie nach Portugal zurückgekehrt (also eine Remigrantin). Als Erwachsene, verheiratet und mit zwei Kindern wanderte sie wieder in die BRD ein und richtete sich ihr Leben erneut in Hamburg ein – auf unbestimmte Zeit. Karlas Mutter verkörpert den Prototyp von Migration in den europäischen Staaten: In den Lebensläufen der Wandernden ist ein Hin- und Her zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland sehr häufig, und ebenso ist es eine vielgeübte Praxis, einen Ehepartner aus dem Herkunftsland zu wählen. Die Vorstellung von ei-

ner Generationenfolge, wie sie vielfach vorherrscht – die erste Generation wandere im Erwachsenenalter; die zweite Generation wandere im Kindesalter (die Kinder der ersten Generation); die dritte Generation lebe ganz und gar im Einwanderungsland und sei „angepaßt“ –, ist für die europäische Migration nachgewiesenermaßen nicht haltbar.

Die Verständigungsform der drei Mädchen – das Hin und Her zwischen Sprachen – ist typisch für die Kommunikation in Einwanderungsregionen. Nicht nur unsere eigenen Forschungsergebnisse zeigen, daß in den Einwanderungsländern Verständigungsformen entstehen, in denen Elemente aller möglichen lebenspraktisch vorhandenen Sprachen zusammenfließen. Diese werden von Kindern und Jugendlichen jedweder persönlichen sprachlichen Primärerfahrung gemeinsam benutzt. Daher kann festgestellt werden:

Jenseits aller unleugbaren Dominanz des Deutschen hierzulande kommt den minorisierten Sprachen beträchtlicher Raum in der Kommunikation der Einwanderungsgesellschaft zu. Nicht allein, aber auch hierdurch bedingt, ist Mehrsprachigkeit ein Kennzeichen der sprachlichen Sozialisation aller Kinder in der Einwanderungsgesellschaft – ob sie nun die persönliche Primärerfahrung der Einsprachigkeit mitbringen oder selbst in mehreren Sprachen aktiv leben.

2. SPRACHLICHE LANDSCHAFT IN EINWANDERUNGSLÄNDERN

In krassem Widerspruch zur sprachlichen Praxis der Gesellschaft steht das Selbstverständnis, hier sei Einsprachigkeit vorherrschend – und überhaupt sei diese der geschichtliche Normalfall. Dieses Mißverhältnis zwischen beobachtbarer Sprachpraxis und dem darüber herrschenden Selbstverständnis hat viel zu tun mit den Ideologien, deren Durchsetzung und Verbreitung mit der Etablierung des Nationalstaats im 19. Jahrhundert einher ging. Als Ideologie nämlich hat sich die Vorstellung in den Menschen und in den von ihnen geschaffenen Institutionen festgesetzt, daß es eine quasi natürliche Beziehung zwischen einer Sprache

und einem Territorium gebe. Sprachen, Kulturen und die Menschen, die als diesen angehörig gelten, gelten seither als „lokalisierbar“ – das Deutsche gehört nach Deutschland wie das Türkische in die Türkei; der Deutsche denkt und spricht Deutsch wie der Franzose Französisch.

Ein Bestandteil dieses Verständnisses ist es, daß andere Sprachen und Kulturen auf dem Territorium, das der einen gehört, nicht mit gleichem Recht existieren sollen. Im schlimmsten Falle geht dies mit der Verweigerung des Existenzrechts überhaupt einher: die Vernichtung von Sprachen, manchmal erreicht durch die Vernichtung ihrer Sprecher, ist leider kein Kapitel der finsternen Vergangenheit der Menschheit, sondern gegenwärtige Praxis – man denke nur an die ethnisch legitimierte Gewalt im ehemaligen Jugoslawien oder die militärische Vernichtung kurdischer Dörfer in der Türkei. Eine demgegenüber weit aus freundlichere Form der Ungleichbehandlung von Sprachen auf einem Territorium ist die in den westeuropäischen Staaten praktizierte, nämlich die der Bevorrechtigung einer Sprache und des öffentlichen Ignorierens (beinahe) aller anderen.

Daß es sich bei dieser Vorstellung, es gebe ein quasi von der Natur selbst bestimmtes legitimes Verhältnis zwischen einer Sprache und ihrem Territorium, um eine vor allem ideologisch begründete handelt, wird allein daran kenntlich, daß sie nie den Vorzug besaß, mit der sprachlichen Praxis der Menschen auf einem Territorium übereinzustimmen. Immer schon gab es Sprachen und Varietäten, die neben der einen bevorrechtigten benutzt wurden – und oft auch die Unterdrückung überdauerten, wie das Bretonische in Frankreich oder, trotz allem, das Kurdische in der Türkei. Und immer schon gab es das Phänomen der „lingua franca“ – der über ein größeres Territorium verbreiteten Verständigungssprache, wie seinerzeit das Latein im Mittelmeerraum, das freilich in zahlreichen lokalen oder sozialen Varietäten existierte: Es gab keineswegs ein Latein in normierter und kontrollierter Qualität, wie vielfach geglaubt wird, sondern eine Vielzahl von „Küchenlateinen“. Übersetzt auf heutige hiesige Verhältnisse würde man eine sprachliche Landkarte, die die Wirklichkeit kommunikativer

Praxis abbildet, etwa folgendermaßen zeichnen können: Das Küchenlatein von heute ist auf weiten Teilen des Globus die englische Sprache. Ihr kommt in der supranationalen, suprakulturellen Kommunikation gegenwärtig die Vorreiterrolle zu – ob auch in alle Zukunft, das ist ungewiß. Wie einst das Lateinische, so besitzt auch die englische Sprache in dieser Funktion „Küchenqualitäten“: sie wird in zahlreichen (sicher noch nie gezählten) lokalen, sozialen und auch gegenstandsbezogenen Varianten gesprochen – man denke an das Englisch der Popmusik, das ganz andere Englisch des Flugverkehrs, das dritte Englisch der Verständigung mittels Computer. Diese Varianten entziehen sich dem Zugriff einer normierenden und kontrollierenden Instanz.

Eine zweite Version von *lingua franca* auf einem Territorium ist die von staatswegen bevorzugte Sprache, also hier: das Deutsche. Auch diese Sprachen werden in zahlreichen Formen benutzt, die der Verständigung dienen und die jenseits von Kontrolle ihr eigenes Leben leben. Diese Sprachen als Werkzeuge der Kommunikation in einem Gebiet haben insofern einen verschobenen Status, als mit ihnen exklusive Rechte verknüpft sind: beispielsweise das Recht, die herausragende Rolle im Bildungssystem zu spielen.

Auf einer dritten Ebene existieren die verschiedenen Sprachen von Gemeinschaften („community languages“) in unseren sprachlichen Landschaften. Hierunter sind alle jene Sprachen und Varietäten zu fassen, die Gruppen von Menschen zur Verständigung dienen ohne bevorzugt oder offiziell besonders beachtet zu werden. Zu diesen Sprachen zählen ebensogut „Diasporasprachen“ – also die Sprachen oder Dialekte von eingewanderten Minderheiten, deren gleichsam angestammtes Territorium anderswo auf der Welt liegt. Hierzu zählen auch Varianten nationaler Sprachen (Baskisch in Spanien, Hindi in Indien). Und schließlich zählen hierzu die zahlreichen Varianten anderen Typs: die Jargons von Jugendlichen ebenso wie die speziellen Redeweisen in manchen Berufen oder lokale Mischungen von Dialekt- und Standardvariante. Die Landkarte der tatsächlichen sprachlichen Verhältnisse ist also vielschichtig, und es besteht ein komplexes System

von Vernetzung und Überlagerung zwischen den Schichten. Aber es darf nicht übersehen werden, daß die so gezeichnete sprachliche Landkarte der Ergänzung bedarf. Angesprochen habe ich bis jetzt nur die Schichten, die die wirkliche Sprachpraxis der Menschen abbilden. Noch nicht eingezeichnet sind die gesellschaftlichen Konsequenzen des Sprachgebrauchs – oder anders gesagt: das Verhältnis zwischen Sprache und Macht. In diesem Verhältnis kommt dem Bildungssystem eine tragende Rolle zu.

Die gesellschaftlichen Folgen der Sprachpraxis eines Menschen sind keineswegs allein abhängig von kommunikativen Aspekten. Zwar spielt es eine Rolle für das persönliche Ansehen von jemandem, ob er sich überhaupt verständlich machen kann und ob er in der Lage ist, zu verstehen. Ebenso bedeutsam für die Frage aber, ob der Sprachgebrauch eines Menschen öffentlich akzeptiert wird oder nicht, ist der Platz, den die Person in der Gesellschaft einnimmt: ihr sozialer, rechtlicher, ökonomischer Status. Ein gutes Beispiel sind die zahlreichen niederländischen Entertainer im deutschen Fernsehen: Sie genießen hohes Ansehen, obwohl (oder vielleicht gerade weil?) sie das Deutsche nur gebrochen beherrschen.

Der gesellschaftliche Standort eines Menschen macht also seinen Sprachgebrauch zum „legitimen Sprachgebrauch“. Zwischen gesellschaftlich legitimer Sprache und der Legitimität, die ein Sprachgebrauch quasi durch den gesellschaftlichen Status seiner Sprecher verliehen bekommt, besteht eine Wechselwirkung. Den höchsten Stellenwert haben im historischen Prozeß jene Varianten von Sprachen erlangt, die von gesellschaftlich hochstehenden Personen benutzt wurden; in England heißt die Variante, die das beste Ansehen genießt, das „Queens-English“.

Im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Ort ihrer Sprecher steht die Sicherung des Status dieser Variante: Da nämlich Menschen danach streben, sie zu benutzen und zu beherrschen, hoffend, daß ihnen dies dazu verhilft, ihren eigenen gesellschaftlichen Status zu verbessern.

Im Prozeß der historischen Herausbildung und heutigen Sicherung der Hierarchie der Sprachen in der Gesellschaft spielt das Schulwesen eine herausragende Rolle. Untersucht man, woran sich die schulische sprachliche Bildung orientiert, so wird sofort deutlich, daß hier die sprachlichen Machtverhältnisse in der Gesellschaft reflektiert sind. Die Schule privilegiert die bevorrechtigten Sprachen – und damit ihre Sprecher – in vielfacher Weise; ich deute nur an:

- ▶ diese Sprachen sind dadurch privilegiert, daß sie überhaupt Gegenstand oder Medium des Unterrichts sind und die anderen nicht;
- ▶ sie sind privilegiert durch die Abwertung der anderen Sprachen, die darin liegt, daß Kenntnis und Beherrschung anderer Sprachen oder Varianten nicht nur für das Erlangen von formalen Qualifikationen bedeutungslos sind, sondern auch im Prozeß der Aneignung von Lerngegenständen und Bildungsgut.

Da der Sprachbildungsprozeß die sprachlichen Machtverhältnisse in der Gesellschaft abbildet und danach trachtet, sie zu reproduzieren, ist er enorm weit entfernt von der tatsächlichen gesellschaftlichen Sprachpraxis.

3. EIN INTERKULTURELLES VERSTÄNDNIS VON SPRACHLICHER BILDUNG

Meine alternative Vorstellung von sprachlicher Bildung richtet sich gegen die im geschilderten Sinne monolinguale Schule. Ich plädiere dafür, daß statt dessen die wirkliche gesellschaftliche Sprachpraxis in der Schule aufgegriffen wird; daß sie Wertschätzung bei der Gestaltung von Bildungszielen erfährt. – Es ist absehbar, daß die Kluft zwischen schulischer Orientierung und gesellschaftlicher Praxis immer größer werden wird. Die sprachliche Pluralität in unseren Ländern wird exponentiell zunehmen mit der immer weiter wachsenden Mobilität – sei dies die Beweglichkeit der Menschen selbst, sei es die Version von Mobilität, die sich durch die zunehmende Elektronifizierung der Welt

ergibt. Die kommunikativen Praktiken der Menschen werden immer weniger gemein haben mit dem Purismus des in einer einzigen Sprache organisierten, diese und wenige andere Sprachen bevorrechtigenden Bildungssystems. Schulische sprachliche Bildung mit monolingualem Selbstverständnis wird immer weniger dazu beitragen, daß die Menschen die ihnen gestellten kommunikativen Aufgaben erfüllen können.

Eine innovative Vorstellung von allgemeiner sprachliche Bildung, wie sie mir vorschwebt, ist auf Mehrsprachigkeit gerichtet. Sie würde das Ziel verfolgen, daß jeder Mensch im Bildungsgang ein Selbstkonzept entwickelt, nach dem Mehrsprachigkeit als normale sprachliche Praxis gilt und nach dem er im Stand ist, unter den Umständen von Mehrsprachigkeit angemessen sprachlich zu handeln. Eine Schule nach dieser Vorstellung hätte in sprachlicher Hinsicht folgende Kontur:

Interkulturelle sprachliche Bildung

Innovationsbedarf	Wege zur Innovation
<i>Veränderungen des Schulsprachenangebots:</i>	<i>„Schwedisches Modell“:</i>
Aufgreifen der in der Schülerschaft vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse = Aufnahme der Sprachen, die auf einem Territorium tatsächlich gesprochen werden, in den Kanon der kodifizierten Schulsprachen.	„Einräumen eines positiven Rechts auf muttersprachlichen Unterricht“ nach Elterntrennung – allgemeine Erweiterung des Fremdsprachenangebots, horizontal (mehr Sprachen) und vertikal (Fremdsprachenlernen von Beginn bis Ende des schulischen Bildungsprozesses)

Innovationsbedarf	Wege zur Innovation
<p data-bbox="165 204 437 272"><i>Lernen im Medium von Sprachen:</i></p> <p data-bbox="165 325 497 434">Verzicht auf die Anforderung prinzipieller Monolingualität des Unterrichts insgesamt.</p>	<p data-bbox="568 204 913 434">Verallgemeinerung von Prinzipien, die in „Eliteschulmodellen“ gelten (z.B. Europaschulen): Fachunterricht in einer oder mehreren Sprache(n) im gesamten Bildungsprozeß.</p>
<p data-bbox="165 528 521 596"><i>Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit:</i></p> <p data-bbox="165 649 521 836">Aufgreifen von Mehrsprachigkeit als (genereller) Bildungsvoraussetzung / Etablieren von Mehrsprachigkeit als Ziel allgemeiner sprachlicher Bildung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="568 528 929 715">– Erneuerung der gegenwärtig üblichen Didaktiken, da sie Monolingualität voraussetzen und zum Ziel haben. Dazu gehört insbesondere: <li data-bbox="568 767 929 995">– Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses für die (Fremd-) Sprachendidaktiken/ Aufhebung der gegenwärtig üblichen Abgrenzungen zwischen ihnen; <li data-bbox="568 1048 929 1278">– Einführung eines Lernbereichs „Mehrsprachigkeit“ in das Curriculum der Sekundarstufe (nach dem Modell „Begegnung mit Sprachen“ in der Grundschule)

Entnommen aus und erläutert in:

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/ New York (Waxmann-Verlag)

Die Schule der Zukunft nach dieser Vorstellung hätte sich also vom „sprachlichen Reinheitsgebot“ verabschiedet, das sie gegenwärtig durchdringt. Sie hätte Wege gefunden, auf denen alle Kinder dahin gelangen, daß sie unter Umständen von höchster sprachlicher Komplexität flexibel, nuancenreich, selbstbestimmt und verantwortlich zu handeln imstande sind. Sie hätte dafür gesorgt, daß jeder Sprachunterricht daran mitwirkt, Mehrsprachigkeit als Grundbedingung menschlicher Kommunikation zu begreifen und praktische Mittel zu ihrer Bewältigung zur Verfügung zu stellen. Einen Deutschunterricht, in dem es um das eine „ganz richtige“ Deutsch ginge, gäbe es dann ebensowenig wie einen muttersprachlichen Unterricht oder einen Fremdsprachenunterricht mit solchem Selbstverständnis. Diese Schule hätte ferner dafür gesorgt, daß jedes Kind vom ersten Schultag an mit mehr als einer Sprache bekannt und vertraut gemacht wird. Den Kindern, in deren Zuhause eine andere Sprache als die gemeinsame Verständigungssprache einer Region oder mehr als eine Sprache gepflegt wird, wäre ein ebenso selbstverständliches Recht auf schulischen Ausbau ihrer mitgebrachten Sprache(n) eingeräumt worden wie dies Kinder besitzen, die allein die Majoritätssprache mitbringen. Neben diesem Unterricht, der auf vorhandene Mehrsprachigkeit reagiert, hätten alle Kinder einen Unterricht der Begegnung mit anderen Sprachen von Anfang an erhalten – sei dies, je nach den Möglichkeiten einer Schule, Begegnung mit den von Kindern mitgebrachten Sprachen, oder, etwa in Grenzregionen, mit der Sprache der Nachbarn. Dieser Unterricht, in dem es nicht um die konkreten Redemittel einer Sprache ginge, sondern um Sprache an sich, wäre ein festes Element des gesamten Bildungsprozesses – also auch des Unterrichts der Sekundarstufe.

Die Schule der Zukunft würde also den Versuch unternehmen, jeden einzelnen zu sprachlicher Sensibilität und Toleranz, zu sprachlicher Flexibilität, zur Handlungsfähigkeit unter Umständen von sprachlicher Vielfalt zu bilden und zu erziehen. Sie würde einer Vorstellung von Bildung nachstreben, deren Leitbild es ist, in komplexen Lagen nicht ge-

waltsam zu handeln, sondern die Maxime der Anerkennung des Anderen zu achten.

* *Eine sehr viel ausführlichere Fassung dieses Teils meines Beitrags ist publiziert unter dem Titel „Hat die monolinguale Schule Zukunft?“ In Spicker-Wendt, Angelika (Hrsg., 1997): Über die Sprachgrenze hinweg/Over de taalgrens heen. Beiträge des 6. EDR – Studientages der Ems-Dollart-Region, Assen 1996. Oldenburg (Oldenburger Vordrucke/ Universität Oldenburg), S. 7 – 26*

LITERATUR:

- ▶ Bommes, Michael (1992): Einwanderung in die Bundesrepublik und ihre diskursive Bearbeitung: Eine multikulturelle Praxis. In: Deutsch lernen, Heft 2, S. 117 – 124
- ▶ Calvet, Louis-Jean (1978): Die Sprachenfresser. Ein Versuch über Linguistik und Kolonialismus. Berlin (Verlag Das Arsenal)
- ▶ Dirim, Inci (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis bilingualer Kinder. In: Gogolin, I. & U. Neumann (Hrsg.), a.a.O., S. 217 – 249
- ▶ Dirim, Inci & Andreas Hieronymus (1997): Vielsprachigkeit im Umfeld der Faberschule. Untersuchung der sprachlichen Interaktion von Großstadtkindern im außerschulischen Raum. In: Gogolin, I. & U. Neumann (Hrsg.), a.a.O., S. 177 – 249
- ▶ Extra, Guus & Ludo Verhoeven (Hrsg., 1993): Immigrant Languages in Europe. Clevedon (Multilingual Matters)
- ▶ Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg (Bergmann + Helbig)
- ▶ Gogolin, Ingrid (1992): Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung. In: Deutsch lernen, Heft 2/ 1992 S. 183 – 197

- ▶ Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster (Waxmann-Verlag)
- ▶ Gogolin, Ingrid (Hrsg., 1994): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster (Waxmann-Verlag)
- ▶ Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (Hrsg., 1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. im Erscheinen: Münster (Waxmann-Verlag)
- ▶ Hewitt, Roger (1990): Inter-ethnische Beziehungen von Jugendlichen und die Bedeutung der Sprache in ethnisch gemischten Jugendgruppen in Großbritannien. In: Büchner, P., Krüger, H.-H. & L. Chisholm (Hrsg.): Kindheit und Jugend im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich), S. 245 – 256
- ▶ Hewitt, Roger (1994): Sprache, Jugend und die Destabilisierung der Ethnizität. In: Deutsch lernen, Heft 3
- ▶ Hewitt, Roger (1997): Ethnicity in Youth Culture. In: Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & M. Meyer (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen (Leske & Budrich, im Erscheinen)
- ▶ Kroon, Sjaak (1986): Interkultureller Sprachunterricht. In: Diskussion Deutsch, Heft 90, S. 413 -423
- ▶ Kroon, Sjaak (1990): Opportunity and constraints of community language teaching. Münster (Waxmann-Verlag)
- ▶ Kroon, Sjaak & Ton Vallen (1991): Monolinguale Lehrer in multilingualen Klassen. In: Gogolin, I./ Krüger-Potratz, M./ Kroon, S./ Neumann, U. & T. Vallen (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster (Waxmann-Verlag), S. 125 – 149
- ▶ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg., 1994): Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Soest (LSW/ Soester Verlagskontor)
- ▶ List, Gudula (1995/ 1997): Beweggründe zur Mehrsprachigkeit. Der psychische Prozeß ist das Produkt! In: Wend, M. & W. Zydatiá (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. Bochum (Brockmeyer, im Erscheinen)
- ▶ Neumann, Ursula & Ulrike Popp (1993): Spracherziehung in Migrantenfamilien. In: Deutsch lernen, 18. Jg. Heft 1, S. 1 – 37

- ▶ Reich, Hans H. (1995): *Community Languages Teaching. Herkunftssprachenunterricht in England*. Münster (Waxmann-Verlag)
- ▶ Schiffauer, Werner (1992): *Die Fremden in der Stadt. Modelle sozialer Organisation*. In: *Kursbuch 107*, S. 35 – 49
- ▶ Sennett, Richard (1991): *Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds*. Frankfurt (S. Fischer Verlag)
- ▶ Tosi, Arturo (1984): *Immigration and Bilingual Education. A Case Study of Movement of Population, Language Change and Education*. Oxford (Pergamon Press)
- ▶ Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München (Piper)

Hannelore Küpers



INTERKULTURELLE UND ANTIRASSISTISCHE ARBEIT IN BERUFSSCHULEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Rassismus fängt bei der Sprache an:

Der Ausspruch "Ausländer abklatschen" kann ein erster Schritt zur Tat sein.

(Roman Herzog)

Migration und transnationale wirtschaftliche und politische Kooperation führen, wenn auch langsam, zu einem Umdenken in der beruflichen Bildung der Bundesrepublik.

AUSBILDUNGSSITUATION DER JUGENDLICHEN NICHT-DEUTSCHER HERKUNFT

Die Zahl der auszubildenden jugendlichen MigrantInnen in den alten Bundesländern (in den neuen Bundesländern gibt es bis dato kaum ausländische Auszubildende) ist zwischen den Jahren 1985 und 92 um mehr als das Doppelte gestiegen und betrug 1992 im Durchschnitt 8,6 Prozent aller Auszubildenden. Von 1992 bis 94 stieg die Zahl noch einmal auf 9,8% (125.682), seit 1995 ist jedoch ein leichter Rückgang (auf 9,7% oder 121.870) zu verzeichnen. Da die Zahl der deutschen Auszubildenden wegen des Mangels an Ausbildungsplätzen ebenfalls zurückgegangen ist, ist der Anteil in etwa gleich geblieben. Insgesamt liegt die Zahl weit unter dem entsprechenden Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (dieser liegt bei 15 %).

Die Mehrzahl der ausländischen Auszubildenden waren türkischer und jugoslawischer Herkunft. – Aus den EU-Ländern kommen vor al-

lem Jugendliche italienischer Staatsangehörigkeit. – Sie werden in erster Linie in Industrie und Handel (8,7%) oder im Handwerk (11,8%) ausgebildet. Die meisten Ausbildungsverhältnisse konzentrieren sich auf wenige Berufe: z. B. Kraftfahrzeugmechaniker oder Elektroinstallateure (männliche Jugendliche) und Friseurinnen oder Arzthelferinnen Berufe, die von deutschen Auszubildenden nicht gleichermaßen angestrebt werden. Geschlechtsspezifische Differenzierungen zeigen deutlich die besondere Benachteiligung weiblicher ausländischer Jugendlicher. Deren Anteil unter den Auszubildenden ist auch seit Anfang der 80er Jahre nur relativ geringfügig gestiegen (von 33 auf 35,7% im Jahre 95). Der Frauenanteil deutscher Auszubildender liegt bei 40%, jedoch ist hier zu berücksichtigen, daß darüber hinaus viele deutsche Mädchen schulische Ausbildungen z. B. in Pflegeberufen wählen, Bereiche, in denen ausländische Mädchen bisher kaum vertreten sind (nur 6%). Die Wahl des Ausbildungsberufes hat möglicherweise auch etwas mit dem Ansehen der Berufe in den Herkunftsländern zu tun.

BILDUNGSVORAUSSETZUNGEN UND FÖRDERPROGRAMME

Die Zahl der ausländischen Auszubildenden mit mittlerem Bildungsabschluß ist seit 1992 geringfügig gestiegen (von 28,3 auf 29,5%), ebenso die Zahl der Schulabschlüsse mit Hochschulreife (von 12,1 auf 13,9%). Die meisten ausländischen Schulabgänger kommen jedoch nach wie vor aus dem Hauptschulbereich (29,5% mit und 17,6% ohne Hauptschulabschluß), wenn auch beide Zahlen seit 92 leicht gesunken sind.

Förderprogramme zur Unterstützung ausländischer Jugendlicher gab es bereits seit Beginn der 80er Jahre (auf Modellversuchsbasis). Sie zielten zunächst auf einen Ausgleich allgemein fehlender Lernvoraussetzungen und vor allem auf eine zusätzliche Sprachförderung zum Ausgleich von mangelhaften Deutschkenntnissen, die sich bereits bei der Einschulung, bei späteren Bewerbungsverfahren (Einstufungstest, Vorstellungen, etc.) sowie auch nach Beginn des Ausbildungsverhältnisses im Berufsschulunterricht (auch in der Fachtheorie) nachteilig

auswirken und dann auch zum Abbruch des Ausbildungsverhältnisses führen können. Seit 1981 wurde ein Benachteiligungsprogramm erprobt und seit 1988 als Förderinstrument im Arbeitsförderungsgesetz (AFG) verankert. Im Rahmen eines weiteren Modellversuchs wurde eine Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte gefördert (Köln).

Ein weiterer Grund für die Benachteiligung ausländischer Jugendlicher auf dem Ausbildungsmarkt ist die Tendenz vieler Betriebe, die Beschäftigten zu homogenisieren, mit dem Ziel, mögliche Reibungsverluste zu vermeiden. Um die Bereitschaft der Betriebe, ausländische Jugendliche einzustellen, zu erhöhen, wurde auf Bundesebene die Aktion: "Ausländerinnen und Ausländer ausbilden" durchgeführt. In den Arbeitsämtern gab es 1992 in 45 Bezirken mit hohem Ausländeranteil eine gezielte Berufsberatung in Zusammenarbeit mit ausländischen Kultur- und Jugendvereinen etc. In jedem Arbeitsamt gibt es mindestens einen Berufsberater, der sich speziell an ausländische Arbeitnehmer richtet. Materialien für die gezielte Beratung wurden entwickelt.

In der zweiten und dritten Generation der Jugendlichen aus Migrantenfamilien scheint sich die Situation etwas der deutscher Jugendlicher anzugleichen, da mit den verbesserten Sprachkenntnissen auch die Qualifikationsvoraussetzungen und damit die Ausbildungschancen steigen.

In einigen Bundesländern, wie Baden-Württemberg, beträgt der Anteil an ausländischen Auszubildenden im Handwerk bereits 18%. Die gleichzeitig steigende Jugendarbeitslosigkeit und der Rückgang an Ausbildungsplätzen stehen jedoch in vielen Regionen dieser positiven Entwicklung entgegen.

Es gilt außerdem zu berücksichtigen, daß das Duale System für die ausländischen Jugendlichen bisher den Schwerpunkt der Qualifizierungsmöglichkeiten bildet. Ihr Anteil in den Hochschulen und Fachhochschulen ist immer noch relativ gering (o. oben).

AUSBILDUNGSSITUATION JUGENDLICHER AUSSIEDLER

Momentan leben ca. 2 Millionen Spätaussiedler in der Bundesrepublik. Die Zahl der Neuzugänge ist im letzten Jahr um 18% gesunken, dennoch werden auch in den nächsten Jahren jährlich etwa 170.000 Menschen, insbesondere aus den GUS-Staaten, erwartet. Jugendliche oder junge Erwachsene haben bei der Integration in das Bildungswesen oder in das Erwerbsleben häufig erhebliche Sprach- und Informationsprobleme und deshalb nur eine begrenzte Chance, bald eine Ausbildung zu beginnen.

Fördermaßnahmen werden z. B. von der Bundesanstalt für Arbeit über das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) eingerichtet und an freie oder halböffentliche Träger vergeben. Es handelt sich um berufsvorbereitende Maßnahmen zum Ausgleich sprachlicher oder fachlicher Defizite. Darüber hinaus gibt es berufswahlvorbereitende, schulvorbereitende und schulbegleitende Fördermöglichkeiten über den Garantiefond der Bundesregierung oder über EU-Mittel, sowie Intensivkurse in Deutsch als Zweitsprache für den Besuch weiterführender und berufsbildender Schulen über das Bundesausbildungsförderungsgesetz. Weiterhin gibt es vom Bundesministerium für Bildung geförderte Modellvorhaben zur Verbesserung der Ausbildungssituation für Aussiedler.

Die Förderprogramme sind größtenteils explizit für die Aussiedlerintegration eingerichtet. Eine Tatsache, die z. B. auf Seiten der Gewerkschaften heftige Proteste hervorrief. Inzwischen werden die Programme zumindest in der Praxis für alle nicht-deutschsprachigen Jugendlichen angeboten. Durch den Rückgang an Zuwanderungen aus außereuropäischen Ländern sind die Lerngruppen in den Förderprogrammen jedoch zunehmend überwiegend aus Aussiedlern zusammengesetzt.

LEHRERAUS- UND FORTBILDUNG

Aufgrund von allgemeinen Einstellungsstopps und rigiden Sparmaßnahmen im Bildungsbereich fehlt es trotz der inzwischen in einigen Universitäten eingerichteten Studiengänge für das Lehramt in Deutsch

als Fremd- oder Zweitsprache in den Berufsschulen an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften. Die berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die sich meistens (aber nicht nur) an Lehrkräfte für Deutsch als Muttersprache richten, reichen nicht aus, um auf die besonderen sprachlichen, sozialen und allgemeinen Anforderungen der Zielgruppe vorzubereiten.

SPRACHEN IN DER BERUFSSCHULE

Vor allem unter dem Stichwort "Europa" gibt es eine bereits länger andauernde Diskussion über die Verstärkung und Diversifizierung des Sprachenunterrichts in beruflichen Schulen, auch des Dualen Systems. Anfangs bezog sie sich auf eine Einführung oder Erweiterung des Englischunterrichts, dem ein herausragender Gebrauchswert in der Wirtschaft beigemessen wird. Seit etwa Mitte der 90er Jahre werden auch andere Sprachen mitdiskutiert, vor allem unter der europäischen Maxime des Erhalts der Sprachenvielfalt in Europa und der besonderen Förderung von europäischen Programmen mit ‚kleineren‘ Partnern/Sprachen, jedoch selten unter Einbeziehung des Faches Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache und nicht-deutscher Muttersprachen. Praktisch scheitert die Einführung sogenannter ‚kleiner‘ Sprachen jedoch häufig an verschiedenen Hürden:

- ▶ Sie werden wenn, dann nicht als echte Alternativen zum Fach Englisch eingeführt, sondern nur als Zusatzmöglichkeit (zu ungünstigen Zeiten und/oder mit noch schlechterer Stundenausstattung).
- ▶ Es fehlen Lehrkräfte (Einstellungsstopp oder nur allgemeinbildende Lehrkräfte vorhanden).
- ▶ Es fehlt an Materialien.
- ▶ Es fehlt an Überzeugungsarbeit in den Betrieben, Berufsschulen, Gewerkschaften und unter den Auszubildenden.

Der Notwendigkeit des verstärkten Deutschunterrichts (Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache) für jugendliche MigrantInnen und AussiedlerInnen, die berufs- oder schulvorbereitende Bildungsgänge besuchen, wird – wie oben beschrieben – inzwischen auch

praktisch Rechnung getragen. Sie ist aber für Jugendliche, die bereits ein Ausbildungsverhältnis im Dualen System begonnen haben, nicht umgesetzt, obwohl die Auszubildenden insbesondere im Fachsprachenunterricht zum Teil erhebliche Probleme haben. Hier wird offenbar davon ausgegangen, daß die ausländischen Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz in einem Betrieb erhalten, bereits so stark ausgewählt sind, daß ihre Sprachkenntnisse ausreichen. Auch die Möglichkeit, wie in den allgemeinbildenden Schulen, statt z. B. Englisch muttersprachlichen Unterricht zu wählen (z. B. Türkisch), ist bisher nicht gegeben. Die Jugendlichen sind nach wie vor auf den sehr umstrittenen (Türkisch) Konsulatsunterricht angewiesen, um ihre Muttersprache zu pflegen.

INTERKULTURELLES LERNEN

in der sogenannten Ausländerpädagogik – später interkulturelle Pädagogik – ist die interkulturelle Komponente des sprachlichen und sozialen Lernens seit den 80er Jahren diskutiert und in unterschiedlichen Ansätzen weiterentwickelt worden. In der Didaktik für Deutsch als Muttersprache und in der Fremdsprachendidaktik wird diese Dimension etwa seit Ende der 80er Jahre stärker mitgedacht. Es fehlt jedoch noch an einer systematischen Aufarbeitung in bezug auf deren theoretische und praktische Bedeutung für die Berufsausbildung, die soviel ist klar, sich nicht nur auf den Sprachenunterricht begrenzen kann. Die Einbeziehung z. B. des Politikunterrichts ist theoretisch unbestritten und wird praktisch hoffentlich über die Neuordnungen und Lehrplanreformen demnächst umgesetzt.

Wenig etabliert ist die interkulturelle und interdisziplinäre Arbeit in/mit berufsbezogenen Fächern. Trotz der zahlreichen transnationalen Projekte in der beruflichen Bildung ist auch hier noch keine Systematik in bezug auf die Internationalisierung der Inhalte in Sicht. Jedoch gibt es bereits eine Reihe von Modellen der interdisziplinären Arbeit in beruflichen Schulen, die versuchen, berufsbezogene Kernfächer und berufsübergreifende Fächer (wie Deutsch, Fremdsprachen, Poli-

tik, Religion) miteinander zu verbinden (s. unten). Eine wissenschaftliche Aufarbeitung dieser und anderer Ansätze und eine verbindliche und systematische Umsetzung der Ergebnisse in die Lehrpläne steht noch aus. Bisherige Ansätze einer interkulturellen Berufspädagogik beziehen sich eher auf die Arbeit in/mit (vgl. Rolf Arnold) Entwicklungsländern.

Im Berufsbildungsbericht von 97 wird darauf hingewiesen, daß derzeit eine interkulturelle Konzeption der Berufsausbildung diskutiert wird, die die Kompetenzen der ausländischen Auszubildenden als Potential anerkennt und für die Ausbildung nutzbar macht. Dies umfaßt vor allem Angebote, die die Zweisprachigkeit und Bikulturalität auch in und während der Berufsausbildung erhalten (S. 56, Berufsbildungsbericht 1997). Erstmals werden damit diese Kompetenzen als Wettbewerbsvorteile auch für Betriebe in einem vereinten Europa anerkannt und benannt.

ANTIRASSISMUSARBEIT

Antirassistische Arbeit ist in der Berufsschule zumindest unter diesem Titel, abgesehen von Einzelinitiativen und lokalen Projekten, bisher nicht bekannt bzw. dokumentiert. Der Begriff wird auch von einschlägigen Wissenschaftlern als nicht oder nur begrenzt praxistauglich bezeichnet, da er nicht genügend differenziert. Zwischen Rassismus, Nationalismus und anderen ausgrenzenden Orientierungen muß differenziert werden (Held S. 28, Dokumentation der Fachtagung der DGB-Jugend von 1995).

Das Thema taucht schon eher unter dem Begriff „Erziehung gegen Fremde/Ausländerfeindlichkeit“ oder „gegen Rechtsradikalismus und gegen Gewalt“ auf, z. T. auch eingebettet in die Thematik „Schule für Europa“, „multikulturelle Schule“ o. ä., jedoch ebenfalls eher in Einzelinitiativen und Projekten. Die Thematik ist bisher jedenfalls nicht als expliziter Arbeits-/Lebensschwerpunkt bzw. als integraler Bestandteil der Berufsausbildung in den Lehrplänen ausgewiesen.

Interkulturelles Lernen und Antirassismus – soviel ist deutlich – können sich nicht in einmaligen bzw. exotischen Projekten erschöpfen, sondern sollten in der Tat integrale Bestandteile des Regelunterrichts der Berufsausbildung (in Schule und Betrieb) in allen Fächern sein, wenn sie denn eine pädagogische Wirkung haben sollen. Zu Recht wird darüber hinaus von Soziologen, Pädagogen und Jugendforschern darauf hingewiesen, daß Schule hier nur begrenzt wirken kann und auf politische (z. B. Einbürgerung ausländischer Jugendlicher) und sozioökonomische Rahmenbedingungen (mehr Ausbildungs- und Beschäftigungsangebote) sowie auf die Unterstützung durch außerschulische Bildungsträger und durch die Medien angewiesen ist.

MODELLVERSUCHE

Auf einer Tagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Max-Träger-Stiftung zum Thema „Lebendige Berufsschule der Zukunft“ im letzten Jahr wurden eine Reihe von Berufsschulen vorgestellt, die sich in Projekten/Modellversuchen unterschiedlicher Bandbreite mit dem Thema „Schule für Europa“ beschäftigen. Zumindest in einigen dieser Projekte wird auch Bezug auf die Bundesrepublik als multikulturelle Gesellschaft (Modell Mühlhausen, Thüringen) genommen. Insgesamt aber scheinen diese Modelle – um es pointiert zu sagen – eher „auf die Festung Europa“ unter ökonomischen, beschäftigungspolitischen, qualifikatorischen Gesichtspunkten, bzw. Aspekten der transnationalen Zusammenarbeit (innerhalb der EU), der schulischen regionalen Öffnung und Profilbildung zur Europaschule ausgerichtet zu sein.

Im folgenden werde ich ein Projekt darstellen, das zunächst als Pilotprojekt beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport im Bundesland Bremen begonnen wurde und seit August 1996 bis Juli 1999 als Modellversuch von der Bund-Länder-Kommission gefördert wird, mit dem Titel: „Internationalisierung in berufsbildenden Schulen – Lernen und Arbeiten in einer international vernetzten und multikulturellen Gesellschaft“ und dem Kürzel „IBiS“.

Das Projekt versucht die transnationale Perspektive mit den demographischen Veränderungen innerhalb Deutschlands und deren Folgen für die berufliche Bildung in Verbindung zu bringen, also gemeinsam zu behandeln und sich dabei bewußt nicht auf die Europäische Union zu begrenzen, – wenngleich der europäische Einigungsprozeß – auch in diesem Projekt ein wichtiger Aspekt ist –. Das Projekt verfolgt also bezogen auf die vorliegende Fragestellung nach meiner Kenntnis den bisher weitesten Ansatz.

Das pädagogische Ziel des Projektes unterscheidet nicht nach Aus- und Inländern im Sinne der Defizittheorie oder der Kompensationspädagogik, sondern legt seinen Schwerpunkt auf die Frage, welchen Beitrag die Berufsschule für die Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft leisten kann und welche Kompetenzen die Jugendlichen insgesamt dafür erwerben sollten.

Interessant ist weiterhin die intensive Netzwerkarbeit innerhalb des Projektes, die versucht, die Sozialpartner (Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Bildungsbehörde) der beruflichen Erstausbildung, die für die Lehrerbildung zuständigen Institutionen (Universität und 2. Lehrerbildungsphase) sowie außerschulische Bildungsträger im In- und Ausland in die Entwicklung des Konzeptes einzubeziehen und die beteiligten Berufsschulen lokal, regional und international zu öffnen. Durch dieses Vorgehen erhoffen sich die Projektmitglieder eine breitere öffentliche Diskussion der Thematik und einen leichteren Transfer der Ergebnisse auf das berufsschulische Regelsystem.

KONZEPTIONELLE GRUNDLAGE VON IBIS

Grundannahme des Projektes ist die These, daß die Globalisierung der Märkte einerseits, beschleunigt durch die Entwicklung der neuen Technologien, und die zunehmenden Migrationen andererseits ein Umdenken in der beruflichen Erstausbildung erfordern. Alle Auszubildenden, die Lehrkräfte und die anderen Mitglieder der Berufsschule sowie die Ausbilder in den Betrieben sollten internationaler denken lernen und in die Lage versetzt werden, diese geistige Haltung beim

Arbeiten, Lehren und Lernen zu berücksichtigen und in ihre Laufbahn- und Lebensplanung einzubeziehen. Ziel der beruflichen Erstausbildung sollte demzufolge die Vermittlung von Handlungskompetenz in internationalen und multikulturellen Arbeitssituationen sein. Dazu ist eine Bewußtseinsveränderung bzw. -erweiterung als „Worldmindedness“ (vgl. Bracht 94) notwendig, die aus 3 Teilkompetenzen besteht:

WORLDMINDEDNESS

Kommunikative Kompetenz schließt muttersprachliche und fremdsprachliche (Mehrsprachigkeit) Fähigkeiten sowie die Nutzung der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien ein.

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf die Vermittlungs- und Gestaltungsfähigkeit von vielkulturellen Gesprächssituationen. Globale Kompetenz meint hier die Kenntnis globaler Verflechtungen und Abhängigkeiten sowie den nicht nur lokal verantwortlichen Umgang mit diesem Sachverhalt.

Das Konzept verlangt im Unterschied zur traditionellen Lehrerausbildung und -fortbildung, die eher auf den einzelnen ausgerichtet ist, Veränderungen/Reformen auf der personalen (individuellen), interpersonellen (Teamarbeit) und apersonalen Ebene (Schul- bzw. Organisationsentwicklung) und wird umgesetzt über 4 Maßnahmen:

IBIS-PROJEKTAUFBAU

Durch die Einrichtung eines Sprachenpools in der Berufsschulzeit werden für die Auszubildenden Möglichkeiten geschaffen, die Sprache, die sie selbst wählen

(nach pädagogischer Beratung) in ihrer Ausbildungszeit über mindestens zwei Jahre und mindestens 2 Stunden pro Woche zu erlernen oder zu intensivieren. Dies können je nach Möglichkeiten der Schule (die bei Bedarf sukzessive zu erweitern wären) Deutsch als Muttersprache oder als Fremdsprache sowie verschiedene Fremd- bzw. Muttersprachen sein. Der Unterricht selbst sollte reformiert werden, d. h. kommunikativer, offener, partizipativer und kreativer gestaltet werden (unter Einbeziehung der neuen Technologien). Sofern die Lerngruppen multikulturell zusammengesetzt sind, sollte dies als Ressource verstanden und für den Unterricht produktiv genutzt werden.

Durch die lokale, regionale und transnationale Vernetzung der Schule mit verschiedensten Institutionen im In- und Ausland sollen über Email/Internet sowie über konkrete Austausch und berufsbezogene Auslandsreisen authentische Erfahrungen mit anderen Kulturen, insbesondere in der Arbeitswelt, ermöglicht werden. Die Erfahrungen sollten z. B. zu einer Reform und einer internationalen/multikulturellen Ausrichtung der Lehrpläne (aller Fächer) führen. Gleichzeitig soll die Netzbildung erlernt und das mehrperspektivische Denken als wichtige Fähigkeit für das Leben erkannt werden.

Das Projekt soll durch ein basisorientiertes Lehrerfortbildungsprogramm im In- und Ausland, in das auch betriebliche Ausbilder sowie Referendare und Lehramtsstudenten aufgenommen sind, gestützt werden. Die Erfahrungen sollen zumindest als Empfehlungen für eine Reform der Lehrerbildung nützlich sein. Die lokalen und internationalen Erfahrungen aus dem Projekt sollen ausgewertet und für die Schulentwicklung genutzt werden. Ein offenes und internationales/multikulturelles Schulprofil soll diskutiert, Ideen entwickelt und – wenn möglich – zumindest teilweise umgesetzt werden.

PROJEKTPARTNER

Das Projekt besteht bereits jetzt aus einem komplexen Netzwerk. Unterstützung unterschiedlicher Art und Weise erfährt es von einer Vielzahl mit beruflicher Erstausbildung

IBIS-PROJEKTPARTNER

befaßten Institutionen und Einzelpersonen. Auch vier Großbetriebe konnten bisher für die Zusammenarbeit in unterschiedlichen Aspekten gewonnen werden. Das Spektrum reicht von der Aufarbeitung der multikulturellen Zusammenarbeit am Arbeitsplatz, über die Bereitstellung von Praktikantenplätzen im In- und Ausland, die Einbeziehung der Ausbilder in das Fortbildungsprogramm bis zur Entwicklung von Zusatzqualifikationen mit internationaler Dimension.

An das Projekt sind konkrete Ergebniserwartungen geknüpft (z. B. praktische Erprobung und Modellentwicklung für den Sprachenpool, internationale Vernetzung der beteiligten Personen und Institutionen sowie die Auswertung dieser Erfahrungen etc.).

Auf der Ebene der Organisationsentwicklung geht es jedoch vor allem darum, eine Daueraufgabe (Rohlf, 1986) in Gang zu setzen: Die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Berufsschule als soziales System im Hinblick auf die Internationalisierung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse in der postmodernen Gesellschaft oder wie es Giddes formuliert:

Als Menschheit, die ein einziges Ganzes bildet, sind wir nicht dazu verdammt, auf ewig in fragmentarischen Kulturen zu verharren, ebensowenig wie wir andererseits in einem eisernen Gehäuse gefangen bleiben müssen, wie Max Weber es sich vorgestellt hat. Jenseits von Verhaltenszwängen gibt es die Möglichkeit, authentische Formen menschlichen Lebens zu entwickeln, die nur noch wenig mit den formelhaften Wahrheiten der Tradition gemein haben.

Ludger Reiberg:



ERLASSE, VERORDNUNGEN, VERFÜGUNGEN – BRACHLIEGENDE CHANCEN FÜR DIE INTERKULTURELLE ERZIEHUNG.

Es geht in meinem Impulsreferat darum, bestehende *Erlasse, Verordnungen und Verfügungen*, dazu kommen noch die *Empfehlungen*, auf ihre *Möglichkeit, interkulturelle Lernprozesse zu befördern* abzuklopfen. Dies kann nicht erschöpfend, sondern nur exemplarisch geschehen angesichts der Unzahl entsprechender Literatur und dem entsprechenden Umfang der BASS.

Ich gehe davon aus, daß alle Erlasse (wenn ich dieses Wort meine, denke ich Verordnungen, Verfügungen und Empfehlungen innerlich mit) mehr oder weniger bindende Vorgaben sind, die eine gewünschte Realität erzeugen sollen, nämlich die Umsetzung der in den Verfassungen niedergelegten Werte und Normen im staatlich organisierten Erziehungsprozeß.

Ob das erreicht wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab:

1. Von der „Richtigkeit“ des Inhaltes und Wortlautes,
2. von der organisatorischen Verfaßtheit und politischen Einbindung von Schule,
3. von der Kultur der einzelnen Schule (corporate identity) und
4. der subjektiven Theorie desjenigen, an den sich der Erlaß als verantwortlich Betroffenen richtet.

Insofern gibt es trotz einheitlicher, zentraler Erlasse eine vielgestaltete Realität von Schule. Das ist gut so. Schlecht ist, daß diese vielen Gestalten bis auf wenige bunte Tupfer recht einfarbig nebenein-

anderstehen. Sie sind von ihrem Aussehen und Angebot her monokulturell.

Damit spiegeln sie nicht die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer lebendigen, multikulturellen Erziehungseinrichtung in einer ebensolchen Gesellschaft wieder. Eine solche Widerspiegelung ist aber für die Zukunftsbewältigung unerlässlich. Sie ist die Grundlage für die Aneignung der dafür notwendigen entsprechenden Schlüsselqualifikationen.

Um es überspitzt auszudrücken: Wer als Jugendlicher interkulturelle Konfliktsituationen bewältigt, braucht später als verantwortlich Handelnder in Wirtschaft und Gesellschaft keine kostspieligen Trainings, wie sie jetzt überall angeboten werden und reißenden Absatz finden.

Für mich ergibt sich daher die Notwendigkeit organisierten interkulturellen Lernens immer dort, wo durch institutionelle Beschränktheit oder Selbstbeschränkung eigenkulturelle Dominanz zum wesentlichen Faktor bei der Verhinderung von Funktionalität einer Einrichtung, Behörde, Firma etc. wird oder deren Optimierung behindert.

Genau aus diesem Grund hat die Firma Ford unter dem Titel *Diversity* am Standort Köln ein betriebsweites interkulturelles Lernprogramm anlaufen lassen. Ich zitiere aus dem Kölner Stadtanzeiger vom 6.8.1997 unter der Überschrift „*Qualifikation statt Quote*“:

„Der weltweite Wettbewerb hat die großen Unternehmen zum Umdenken bewogen. Um sich auf internationalen Märkten behaupten zu können, muß der Blick über den nationalen Tellerrand hinausgehen – gefragt sind Wendigkeit, Vielseitigkeit und die Fähigkeit, beides kreativ zu nutzen ...

Allein in Köln beschäftigt der Autokonzern rund 20 000 Menschen aus unterschiedlichen Kulturen mit unterschiedlichen Talenten und Vorlieben – und genau diese Vielfalt will Ford Deutschland mit seinem ‚Diversity‘ Programm nutzen...

Er (Alex Trotman) schwärmt von der ‚Vielfalt als Wertesystem und Geschäftsvorteil.‘ Dabei geht es nicht um Chancengleichheit (die bie-

te Ford ohnehin) sondern um die Wertschätzung der Unterschiedlichkeit. Ford soll ein Spiegelbild der Gesellschaft und damit der Kundenschaft werden.

In den USA wählten sich Leute auf Jobsuche immer häufiger multikulturelle Unternehmen mit einer internationalen Belegschaft und einem Arbeitsumfeld, das die Möglichkeit bietet, andere Kulturen und Arbeitsweisen kennenzulernen.“

Soweit der Kölner Stadtanzeiger.

Zurück zu den Erlassen.

Ich möchte nicht zu Punkt 1 sprechen (Richtigkeit von Inhalt und Wortlaut), sondern an einigen Beispielen darlegen, wie man mit den vorhandenen Erlassen eine bunte, vielgestaltige Schullandschaft erreichen kann, die ihre Dynamik gerade aus der Unterschiedlichkeit aller Beteiligten entwickelt. Dazu ist es wichtig, Erlasse als Möglichkeiten für die eigenverantwortliche Gestaltung zu lesen und sie nicht als lediglich selbstlegitimatorische Rückzugsbasis zu mißbrauchen. Vielleicht kann man den Unterschied in den folgenden Formulierungen fassen: Ich habe den Rahmen des Erlasses ausgeschöpft - oder: Ich habe mich an den Erlaß gehalten.

Ich möchte daher die Erlasse als Brücken betrachten, mit deren Hilfe „Lernarrangements“ für interkulturelles Herangehen an Schule hergebracht und in ihr realisiert werden. Das setzt voraus, daß man einen interkulturellen Ansatz hat, der Folgendes erreichen will:

- ▶ *Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens.* (Verfassung von NRW). Dieser Artikel muß zur stärkeren Berücksichtigung der nichtdeutschen Eltern in den entsprechenden Mitsprachegremien der Schulen führen.
- ▶ Die Aufhebung der randständigen Stellung der ausländischen Lehrerinnen und Lehrer durch Ausweitung ihres Tätigkeitsbereiches insbesondere in den Bereich der Beratung hinein.
- ▶ Die Aufwertung des Sprachenlernens und die Ausweitung des re-

gulgären Sprachangebotes auf der Grundlage der hier vertretenen Muttersprachen der Migranten.

► Die bessere schulische und berufliche Qualifikation der Jugendlichen mit nichtdeutschem Hintergrund auf der Grundlage eines methodisch und didaktisch geänderten Regelunterrichtes.

Im Folgenden möchte ich an Einzelbeispielen Handlungsmöglichkeiten demonstrieren, wobei ich die Schwierigkeiten bei deren Umsetzung nicht verkenne. Klar ist, daß ich als einzelner, der von den Erlassen betroffen ist, das kreative Potential von Schule nicht realisieren kann. Das geht nur in kooperativen Prozessen, in eigenen, handlungsorientierten Lernarrangements. Darin liegt eine der Schwierigkeiten bei der Umsetzung. Deshalb möchte ich auch an späterer Stelle insbesondere auf Kooperationserlasse eingehen. Sie sind die wichtigste Möglichkeit, sich Hilfen für einen solchen Lernprozeß zu organisieren.

1. FORTBILDUNG

Beginnen möchte ich bei der Erlaßexegese mit den Erlassen zur Lehrerfortbildung. Folgende Artikel der BAA sind dabei grundlegend:

BASS 20 – 22 Nr. 2, Nr. 3, Nr. 4, Nr. 10, Nr. 12

Die Nr. 2 stammt aus dem Jahr 1982 und ist damit der älteste der existierenden Fortbildungserlasse. Sie alle sind dem Thema „Unterricht mit ausländischen oder ausgesiedelten Schülern/innen“ in den verschiedenen Schulformen gewidmet. Obwohl damit erhebliche Stundentlastungen möglich sind, werden die Erlasse nur im Regierungsbezirk Köln angewendet. Hier gibt es noch eine nach Schulformen gemischte Fortbildungsgruppe. Dies ist zwar im Erlaß nicht vorgesehen, funktioniert aber in der Praxis. Eine der Forderungen dieses Kongresses müßte sein, wieder in allen Regierungsbezirken mindestens eine solche Fortbildungsgruppe zu installieren und sie ihrem Inhalt und ihren Methoden nach auf den heutigen Stand der Probleme auszurichten.

Eine weitere Möglichkeit für eine sinnvolle Nutzung wäre die erneute Zusammenführung schon Fortgebildeter mit dem Auftrag, Im-

plementationsstrategien für die Umsetzung interkultureller Lernarrangements in Schulen zu erarbeiten und diese als Angebote für die SCHILF (schulinterne Lehrerfortbildung) aufzubereiten oder aber für den *Bereich Schulprogramm und Schulprofil (Nr. 45 und Nr. 48), Schulleitung und Schulentwicklung (Nr. 27 und Nr. 25)*. Dies wäre am nützlichsten, da gerade den Leitungspersonen in Schulen stärker Verantwortung für diesen Bereich abgefordert werden muß und kann (siehe Ford) als Teil des normalen, modernen Leitungsgeschäftes, nicht als beliebige oder besondere soziale Verpflichtung.

Dies entspräche dem in der Zwischenzeit zumindest in der Wissenschaft vollzogenen Paradigmenwechsel von der Ausländerpädagogik hin zum interkulturellen Lernen, von der Defizithypothese weg zur Kompetenzorientierung. Diesem Wechsel entsprechend hat es im letzten Jahr den Versuch gegeben, entsprechend *der Nr. 3 – Fort- und Weiterbildung ausl. Lehrer/innen* – ein Fortbildungsangebot für diese Gruppe im Bereich Berufswahlvorbereitung (*20 – 22 Nr. 48*) zu installieren in Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern. Damit soll das Arbeitsfeld Beratung für diese Gruppe geöffnet und auf diesem Arbeitsfeld die Qualität von Beratung in Schule erhöht werden. Auch hier ist es m.W. nur zu einer einzigen Moderatorengruppe und zu entsprechenden Fortbildungsangeboten in der Bezirksregierung Köln gekommen. Dies wirft Fragen nach der Integration der ausländischen Kollegen/innen in die allgemeinen Fortbildungsangebote auf. Denn auch in dem Erlaß Nr. 48 wird diese Gruppe nicht ausdrücklich erwähnt. Sie ist anscheinend vom „normalen“ Fortbildungsangebot ausgeschlossen. Daher ist ein weiterer kritischer Punkt im Fortbildungsgeschehen die Struktur der Teilnehmer von Fortbildungsmaßnahmen. Es muß gelingen, auch die Gruppe der ausländischen Kollegen/innen systematisch in solchen Bereichen wie Leseförderung, neue Medien etc. anzusprechen, um diskriminierende und weiter isolierende Sonderangebote überflüssig zu machen und deren tatsächliche Integration handlungsorientiert voranzutreiben. Dazu bedarf es besonderer Ansprache und einer gesicherten Weitergabe von Informationen. Oft fehlen durch

den häufigen Nachmittagsunterricht Postfächer und der Zugang zum Lehrerzimmer, so daß noch nicht einmal an sie adressierte Briefe diese Kollegen/innen erreichen. Als Zwischenlösung können erst einmal zielgerichtete Angebote eingerichtet werden, z.B. in den o.a. Bereichen „*Lesen in der Sek.I*“, (Nr. 28). Denn gerade in diesem Erlaß ist eingeräumt, daß auch für Lehrer anderer Fächer Gruppen eingerichtet werden können. Die eigenkulturelle Bindung anderssprachlicher Jugendlicher sollte nicht nur über elektronischen Medienkonsum stattfinden, sondern stärker über Schriftgut und seine kulturübergreifende Tradition und Funktion. Hier trocknet sonst etwas aus, das einseitig und interessegeleitet von Traditionalisten ausgefüllt wird.

Medienkonsum ist das andere Stichwort. Wir wissen wenig über den Medienkonsum anderskultureller Jugendlicher. Immerhin ist aber bekannt, daß er erhebliche Zeit in Anspruch nimmt, stark das Sprachverhalten beeinflußt und eine wichtige Rückbindung an die Herkunftskultur darstellt. Ein produktiver und aktiver Umgang damit müßte über eine stärkere Integration dieses Themas in den Muttersprachunterricht erfolgen. Dies setzt eine aktive und professionelle Auseinandersetzung mit diesem Thema voraus und damit wieder zielgerichtete Angebote an Lehrerfortbildung, z.B. zur Medienerziehung.

2. DIE ROLLE DER AUSLÄNDISCHEN KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN „AUSLÄNDISCHE LEHRKRÄFTE“ – BASS 13 - 63, NR. 3.8

In den vorhergehenden Ausführungen sind schon Hinweise enthalten auf eine Integration dieser Gruppe in bestehende Weiterbildungsangebote. Damit verbunden ist der Versuch, die Rolle der ausländischen Kolleginnen und Kollegen neu zu definieren auf der Grundlage der geltenden Erlasse und ihrer erweiterten Interpretation in den letzten Jahren. Danach können sie durchaus über den Muttersprachunterricht hinausgehende Arbeitsfelder besetzen. Diese sind in einem Rundschreiben des Kultusministeriums von Ende 1993 aufgeführt und wer-

den später eingehender dargestellt. Hier geht es zunächst um eine grundsätzliche Klärung.

Die ausländischen Kolleginnen und Kollegen führen normalerweise eine Existenz am Rand des Schulgeschehens. Sie sind nach den bisherigen Befragungsergebnissen und ihrer eigenen Wahrnehmung nicht integriert. Dies hat „objektive“ Gründe wie den Einsatz an wechselnden Standorten, die Nachmittagslage des Unterrichts und die nicht zu benotende Leistung in diesem Fach, um nur die wichtigsten zu nennen. Darüber hinaus wird Ihnen kaum Problemlösungskompetenz zugestanden, sondern höchstens eine subsidiäre Funktion als Übersetzer in Problemlagen. Der Defizitansatz findet auch auf sie Anwendung. Sie sind Repräsentanten einer Problemgruppe, also mehr Ausländer als Lehrer. Dies ist einfach zu belegen durch Versuche, sie z.B. in einen kontrastiv angelegten Erst- und Zweitsprachunterricht einzubeziehen, die regelmäßig mit dem Schlagwort: „Dazu können die nicht genug Deutsch“ abgewürgt werden. In dieser Sichtweise liegen wohl die größten Versäumnisse schulorganisatorischen und auch gewerkschaftlichen Handelns, da nur eine aktive, gleichberechtigte und fordernde Kooperation und der ganzheitliche Einbezug in das pädagogische Geschehen Grundlage für eine wachsende Kommunikationsfähigkeit und ebenso mitwachsende Methodenkompetenz sein kann. Dies gilt natürlich genauso für alle anderen Kollegen und Kolleginnen. Dauerhaften Kontakt herzustellen und zu halten, ist daher die wichtigste Rahmenbedingung für einen erfolgreichen Integrationsansatz. Es ist notwendig, einen systematischen Rahmen dafür auszuspannen, der tragfähiger ist als gutwillige persönliche Bemühungen.

Grundlage für diesen Rahmen bildet die Tatsache, daß die Muttersprachkollegen/-kolleginnen normalerweise:

1. direktere Kontakte zu Eltern herstellen können,
2. sich im eigenkulturellen Milieu der Eltern und Jugendlichen besser auskennen und
3. Muttersprachunterricht eine wichtige Grundlage für den Zweitsprachunterricht ist.

Der „systematische Rahmen“ bedeutet daher:

1. Einbezug in alle „normalen“ Konferenzen;
2. Kooperation von Muttersprach- und Deutschunterricht, insbesondere in den Auffangklassen;
3. Einbezug in kulturübergreifende Unterrichtsreihen, wie im Erlaß BASS 15 - 02 Nr. 9.4 gefordert;
4. Aktiver Einbezug der ausländischen Kollegen/Kolleginnen in den Prozeß der Berufsorientierung von ausländischen Jugendlichen;
5. Zubilligung einer eigenständigen Rolle in der Elternarbeit. Diese Rolle muß über die „Dolmetschertätigkeit“ hinausgehen und auch über die einer Hilfsfeuerwehrrolle lediglich in Problemfällen.

Ein solcher Einsatz ist gedeckt durch das Rundschreiben von Ende 1993, aus dem nachfolgend zitiert wird:

„Im übrigen wird darauf hingewiesen, daß der Einsatz ausländischer Lehrkräfte auch außerhalb des systematischen muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts im Einzelfall überall dort möglich und sinnvoll ist, wo die Muttersprache zur Förderung eingesetzt werden kann. Folgende Einsatzmöglichkeiten werden vorgeschlagen:

▶ *Mitarbeit in Auffangklassen*

▶ *Einsatz in besonderen Lerngruppen gem. Ziff. 2.8.2. des RdErl. vom 23. März 82 – BASS 13 – 63 Nr. 3 –*

▶ *Team – Teaching in Klassen mit hohem Ausländeranteil*

▶ *Einsatz in Betreuungsangeboten (z.B. Ganztagschulen)*

▶ *Einsatz im Förderunterricht zum Abbau fachlicher Defizite*

▶ *Einsatz im Wahlpflichtunterricht und in Arbeitsgemeinschaften*

▶ *Mitarbeit bei Projekten zum interkulturellen Lernen*

▶ *Einsatz bei der Beratung (z.B. beim Übergang in andere Schulformen, beim Sonderschulaufnahmeverfahren, bei Seiteneinsteigern ohne ausreichende deutsche Sprachkenntnisse, bei Frühabgängern).*

Eine aktivere Kooperation setzt voraus, daß nicht an die Stelle von Phasen der weitgehenden Nichtbeachtung eine plötzliche Überforderung tritt. Hier sind Vorsicht und Behutsamkeit gefordert. Ein Beginn sind Annäherungen in gemeinsamen Weiterbildungen, die das gegen-

seitige Verhältnis thematisieren oder einen Themenschwerpunkt (z.B. Berufsorientierung) in gemeinsamer Anstrengung bearbeiten.

3. DIE MITSPRACHE AUSLÄNDISCHER ELTERN

Die ausländischen Eltern sind noch weniger als die Lehrer in das Bildungssystem – insbesondere in den Mitbestimmungsgremien – integriert. Sie sind mehr als alle anderen Elterngruppen Objekt gutgemeinter erzieherischer Bemühungen, auch von Lehrern. Das Kriterium „ausländisch“ bedeutet anscheinend zugleich die Nichtgeltung des Verfassungsartikels „Das natürliche Recht der Eltern ...“ Diese marginale Stellung wird deutlich, wenn man die Vertretung in den Mitbestimmungsgremien von Schulen auswertet und Lehrergespräche über ausländische Eltern untersucht. Hier einige Stereotype aus solchen Gesprächen:

- ▶ „Sie sollten mehr Deutsch mit ihren Kindern sprechen und ggf. selbst mehr Deutsch lernen.“
- ▶ „Sie sollten ihre Religiosität etwas mehr im Zaum halten.“
- ▶ „Sie sollten partnerschaftlichere, d.h. weniger patriarchalische Familienstrukturen entwickeln.“
- ▶ „Die Frauen sollten sich mehr durchsetzen.“
- ▶ „Die Eltern wollen immer mehr als die Kinder können.“

Ohne auf Einzelfalldiskussionen einzugehen, verraten die Stereotype eine Menge über ein sich als dezidiert deutsch verstehendes Erziehungssystem, repräsentiert durch progressiv und modern denkende Pädagogen, die den selbstinterpretierten staatlichen Erziehungsauftrag notfalls gegen antiquierte Elterngruppen durchsetzen.

Zurück zum schon zitierten Grundsatz: „Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens.“

Seine Umsetzung bedeutet nicht Beliebigkeit des Erziehungsauftrages, sondern den Grundsatz der Kooperation: Erziehung soll nicht

gegen, sondern mit den Eltern erfolgen. Kooperation bedeutet zuerst die Sicherung und Durchsetzung der gesetzlichen Grundnormen, zum Beispiel der BASS: 1 – 3/1 – 3.1, VV zu § 17:

„Ausländer und Staatenlose können wählen und gewählt werden. In Schulen, in denen der Anteil der ausländischen Kinder mehr als 20 v.H. beträgt, ist ein ausländischer Erziehungsberechtigter von der Schulpflegschaft und Schulkonferenz zu ihren Sitzungen mit beratender Stimme hinzuzuziehen, wenn kein ausländischer Erziehungsberechtigter in diese Mitwirkungsorgane gewählt worden ist.“

Dies ist eine Ausnahmeregelung. Die Regel sollte sein, daß diese Gruppe entsprechend ihrem Aufkommen durch gewählte Vertreter/innen in den Mitwirkungsorganen vertreten ist. Dies setzt besondere Anstrengungen der Institutionen voraus. Kooperation bedeutet die Herstellung von Kooperationsfähigkeit bei dem jeweiligen Partner, konkret: Mehrsprachige Einladungen, Übersetzungshilfen bei Zusammenkünften, Rücksichtnahmen auf Übersetzungszeit (d.h. im Normalfall vorherige schriftliche Fixierungen zu einzelnen Punkten). Dies alles liegt im wohlverstandenen Eigeninteresse von Schule, da eine aktive Elternbeteiligung in vielfacher Hinsicht Hilfen bietet bei der Regelung von einzelnen Problemfällen bis hin zu systematischen Hilfen. Ein Beispiel sind betreute zweisprachige Hausaufgabenhilfen, wie sie eine Grundschule in Köln zur Verfügung hat, nachdem sie einen Deutschkurs für Mütter mit Hilfe eines außerschulischen Trägers angeboten hatte.

Dies Feld ist insgesamt noch zu wenig beachtet und fruchtbar gemacht, wie ein Blick zu den holländischen oder nordeuropäischen Nachbarn leicht lehren kann. Es fehlt noch an einer „Kultur der Kooperation“, und dies nicht nur bezogen auf die Eltern.

4. DIE KOOPERATIONSERLASSE

BASS – 12 – 2 – Beratung/Zusammenarbeit mit anderen Schulen oder Stellen

In unserem Zusammenhang sind vor allen Dingen wichtig: 12 – 21, Nr. 1, 3, der neugefaßte 4, 6, insbesondere 7, 9 und 10.

Die ersten Kooperationserlasse datieren von Mitte der 80er Jahre (Nr. 4 und 6) und sind vor kurzem überarbeitet worden. Damit nimmt seit 1994 der Bereich der Kooperation im Erlaßwesen und in der Entwicklung von Schule eine herausragende Bedeutung ein. Dies ist der Reflex auf zwei wichtige Erfordernisse:

► Schule muß sich stärker öffnen und an dem Bedarf von Arbeit und Ausbildung orientieren. Dies kann in einer zunehmend komplexer werdenden Situation nur in enger Zusammenarbeit mit beratenden Institutionen geschehen, die in diesen Bereichen aktiv sind.

► Schulen sollen ihre Dienstleistung ausrichten an dem Bedarf und den Erfordernissen ihrer baulichen und sozialen Umgebung. Dazu müssen sie sich deren Einflüssen systematisch öffnen, um gemeinsam mit dieser Umgebung und ihren sozialen Institutionen den Erziehungsauftrag zu konkretisieren und gegenseitig Hilfe und Unterstützung zu organisieren.

Gerade für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist die Öffnung von Schule von zentraler Bedeutung. Sie stellen einen überproportional hohen Anteil an arbeitslosen Jugendlichen und an solchen, die nicht ohne besondere Maßnahmen in Arbeit oder Ausbildung gelangen, also bildungsbenachteiligt sind. Dies ist ein Reflex auf die mangelnde Kooperation in diesen Bereichen, die mangelnde Ausrichtung von Bildung und Beratung an den spezifischen Möglichkeiten und Fähigkeiten, aber auch Problemen dieser Gruppe.

Der dringende Handlungsbedarf wird auch dadurch deutlich, daß es zum Bereich „Bildungsbenachteiligung“ eine KMK-Empfehlung und sogar ein Handlungskonzept der Bundesregierung von 1994 gibt, die beide in diesem Bereich verstärkte Kooperation fordern.

Der Handlungsbedarf signalisiert, daß Schule allein überfordert ist. Er verdeutlicht aber auch, daß sich Schule vielfach abgeschottet und eben nicht die geforderte Verhaltensweise realisiert.

Kooperation – dies ist einer der von Lehrern selbst am stärksten beklagten Tatbestände –, gehört nicht zu den Stärken dieses Berufsstandes. An den folgenden Beispielen, die entweder schulischer Praxis oder den Empfehlungen bzw. dem Handlungskonzept entnommen sind, könnten Lehrer und Schule Kooperation lernen und einen systematischen Beitrag gegen Minderqualifikation leisten:

- ▶ Gemeinsame Elterninformationsabende zur Berufsorientierung von Arbeitsamt, Berufsbildender Schule, RAA und ausländischen Vereinen.
- ▶ Vereinbarung von Übergangshilfen für Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten zwischen Schulen der Sekundarstufe I und Berufsbildenden Schulen.
- ▶ Innerschulische Kooperation der Beratungs- und Kontaktlehrer mit den MEU-Lehrern, um in deren Unterricht die Frage der Berufsorientierung methodisch und fachdidaktisch und unter Einsatz spezifischer Medien (siehe Liste in BASS) zu thematisieren.
- ▶ Jährliche Darstellung der einzelnen Schule und der Berufsberatung zur Berufswahlvorbereitung und Koordination der jeweiligen Maßnahmen.

Nimmt man die gesamten Erlasse und ihre Kooperationserfordernisse ernst und realisiert sie für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, so stehen jeder Schule zahlreiche Ressourcen zur Verfügung, um dies ohne große Zusatzbelastung auch schaffen zu können. Es kommt nur darauf an, diese Ressourcen zielgenau abzurufen und durch ein stimmiges Konzept zu integrieren.

5. INTEGRATIONSHILFE – MUTTERSPRACHE – BERATUNGSLEHRER – ZEITBUDGET

Wie schon vorher erwähnt, spielt bei der Ressourcenplanung die Integration der ausländischen Kollegen/Kolleginnen eine wichtige Rolle.

Es muß gewährleistet sein, daß ihr Stundenvolumen sich nicht nur auf die reine Unterrichtstätigkeit beschränkt, sondern Teile von Beratung und Kooperation (Teamteaching) im Bereich Berufsorientierung enthält. Dies ist relativ einfach zu organisieren: Der Muttersprachunterricht in der Sekundarstufe I findet in der Regel am Nachmittag statt, so daß bei voller Ausschöpfung von täglich 5 Unterrichtsstunden höchstens 25 Stunden pro Woche ableistbar sind. Da dies – denkt man z.B. an den Freitag – niemandem ernsthaft zuzumuten ist – bleiben automatisch Kapazitäten, die kooperativ verbracht werden können, z.B. durch gemeinsame Stundenplanung von Beratungslehrern und Muttersprachlehrern oder aber durch Doppelbesetzung und Teilnahme des Muttersprachkollegen an den entsprechenden Unterrichtsteilen der Fächer Deutsch, Wirtschafts- und Arbeitslehre im Rahmen der Berufsorientierung. Auf diese Weise könnten jede Woche 4 bis 5 Stunden kooperativ verbracht werden. Eine solche Konstruktion würde auch die gemeinsame Planung von Elterninformationsabenden etc. erleichtern.

In Schulen mit erheblichen Anteilen von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien könnten zusätzliche Stunden in Anspruch genommen werden über den „Topf“ Integrationshilfe. Integrationshilfe muß daher zielgruppen- und angebotsorientiert gedacht werden. In meiner Lesart bedeutet dies eben nicht unbedingt *zusätzlichen* Förderunterricht.

Integrationshilfe sollte verstanden werden als Integration, also als Anpassen des Regelunterrichts und der Regelorganisation an den Bedarf einer heterogenen Lerngruppe. Integrationshilfe bedeutet Verknüpfung der einzelnen unterschiedlichen Lehrerangebote in ein gemeinsames Konzept zur Beschulung heterogener Gruppen. Alles, was der Beförderung solcher Konzepte dient, hat Vorrang vor jedem kompensatorischen Einzelangebot, also dem Förderunterricht. Um beim obigen Problembereich „Übergang Schule/Beruf“ zu bleiben: Gemeinsame, d.h. methodisch-didaktisch aufeinander abgestimmte Unterrichtskonzepte mit sich gegenseitig ergänzendem Charakter (von

den Inhalten, den Aufgabenstellungen und dem Vokabular her) von Deutschunterricht, Wirtschafts- und Arbeitslehre sowie Muttersprachunterricht mit z.B. dem Ergebnis einer zweisprachigen Praktikumsmappe oder Berufsorientierungsmappe wären allemal zusätzlichen Förderangeboten vorzuziehen.

Sie hätten folgende Vorteile:

- ▶ Bindung der doppelten Sprachkompetenz an ein gemeinsames „Sachgebiet“.
- ▶ Nutzung des Produktes als Grundlage für Elterninformation oder gemeinsame Beratungsstunden an Elternsprechtagen.
- ▶ Nutzung von Teilen der Mappen für die Organisation von Praktikumsplätzen bei ausländischen Betrieben (durch Jugendliche, Eltern oder Lehrer).

Ein solcher Integrationshilfsansatz ließe sich bei einigem Nachdenken auf alle Schulstufen und Schuljahre anwenden. Er hätte längerfristige integrative Auswirkungen struktureller Art zur Folge.

Zeitbudget:

In noch stärkerem Maße als beim Integrationstopf sind programmatische innovative Angebote beim Zeitbudget gefordert. Die Zeitbudgetstellen oder -stundenanteile sind dabei freier verplanbar als die Integrationsstunden bzw. komplementär zu ihnen. In der ersten Beantragungsphase sind sie in einer Gruppe von Kölner Schulen eingesetzt worden zur gemeinsamen Entwicklung und Implementation eines „Wegeplaner“-Konzepts zur Übergangsbegleitung sog. Frühabgänger oder Schulverweigerer und abschlussgefährdeter Jugendlicher. Das Zeitbudget deckt dabei schulinterne klassenübergreifende „Projektangebote“ für dieses Klientel ab, gemeinsame Treffs der Wegeplaner untereinander und mit Kooperationspartnern im schulischen Umfeld (Jugendberufshilfe etc.), gemeinsame Fortbildungen und die Integration des Konzepts in die einzelne Schule. Wie stark der kooperative Aspekt als gedankliche Grundlage bei der Einrichtung des Zeitbudgets eine Rolle gespielt hat, mag die Tatsache verdeutlichen, daß die „Stadtteile

mit besonderem Erneuerungsbedarf“ ein besonders zu bedenkender Schwerpunkt mit je 5 Stellen sind. In solche Stadtteile werden aus Mitteln anderer Ministerien Projekte zur sozialräumlichen Verbesserung gefördert, die nun durch das Zeitbudget eine starke schulische Komponente ermöglichen. Da solche Stadtteile in der Regel einen hohen Anteil an Migranten beherbergen, sind sie zugleich auch die produktiven Orte für neue Integrationskonzepte von Schule in den Stadtteil und umgekehrt. Alle bisherigen Erfahrungen aus diesen Bereichen legen nahe, die Verplanung solcher „Zeitbudgetstellen“ projektorientiert vorzunehmen, weil auf diese Weise sowohl bestimmte Effektivitätskriterien mitgegeben sind wie die Integration weiterer Finanzmittel aus anderen Quellen, z.B. auch GÖS (Gestaltung und Öffnung von Schule).

Eine solche Nutzung der GÖS-Mittel würde eher sicherstellen, daß sie nicht nur der *innerschulischen* Unterrichtsöffnung für neue Projekte dienen, sondern die Öffnung von Schule vorantreiben durch die faktische Einbindung außerschulischer Kräfte. Gerade sie stellen eine wichtige Quelle für neue Herangehensweisen und Lösungen dar, um eine integrative Lernorganisation in einem angemessenen Zeitraum zu verwirklichen. Insofern bieten die hier angesprochenen „Ressourcen“ erst die reale Chance, die Kooperationserlasse *ohne zusätzlichen* Zeitaufwand umzusetzen. Hier werden Arbeitsteilungen und Arbeitserleichterungen möglich, die sowohl auf der Ebene der erzielten konkreten Erfolge wie der Sinnhaftigkeit der Lehrerrolle gleichermaßen beflügelnd wirken.

6. UNTERRICHTSINHALTE: INTERKULTURELLE ANSÄTZE

Die wichtigste inhaltliche Komponente bei der interkulturellen Gestaltung von Schule ist die Frage der bewußten Erziehung zur Mehrsprachigkeit. An dieser Stelle soll nur verwiesen werden auf die Forderung, das Konzept „Begegnungssprache“ an der Sprache der Migrantenkin-

der auszurichten sowie die kontrastive Erarbeitung von Deutsch als Zweitsprache und anderen Mutter- und Fremdsprachangeboten zu betreiben. Dazu gehören auch die mehrsprachige Ausgestaltung von Schule als öffentlichem Raum (genauso wie andere kundenorientierte öffentliche Räume, etwa den öffentlichen Personennahverkehr) und mehrsprachige Veranstaltungen.

Die Orientierung des Begegnungssprachangebots an den Sprachen der Migranten schafft einen Wahrnehmungsbereich, der für das Sprachenlernen überhaupt öffnet. Sie ermöglicht ohne größeren Aufwand den aktiven Einbezug von Eltern in den Unterricht und schafft dabei zweierlei: die Stärkung der muttersprachlichen Kompetenz und – diesmal für alle anderen auch – die erlebbare Begegnung mit Sprache zwischen Geichaltrigen. Diese Begegnung ist, was die Disposition für Sprachlernen angeht, viel effektiver als Sprachlernen über den Lehrer.

Auch bei der *Fortführung des Muttersprachangebots in der Sek. I* gibt es gravierende Defizite. Ein verändertes Sprachangebot durch Einbeziehung der Muttersprachen als 1. oder 2. Fremdsprache wird von Schulen oft abgelehnt, weil man dann „eine Überschwemmung“ mit Migrantenkindern befürchtet. Es muß durch Absprache – siehe Kooperationsgebot verschiedener Schulen einer Schulform – gelingen, solche Angebote strategisch über ein Stadtgebiet zu verteilen, ohne daß jeweils Einzelstandorte mit diesem Angebot überbeansprucht werden. Hier sind Schulträger und Schulaufsicht gefordert, im Dialog mit Schulen ein Gesamtangebot zu gestalten.

Bilinguale Angebote sind dabei besonders zu beachten. Sie sind als Zweige an Grundschulen möglich in Ausweitung des Begegnungssprachangebots in einen sprachlichen und Muttersprachschwerpunkt des Schulprogrammes. Alle ähnlichen Angebote im weiterführenden Bereich werden zunehmend auf einen solchen Unterbau angewiesen sein, um angemessen weiterexistieren zu können. Auch hier ist Bilingualität neu zu denken im Kontext der hier lernenden Migrantenkinder und Jugendlichen. Die bilingualen Angebote müssen heraustreten

aus dem exklusiven Flair besonderer Schwierigkeit. Sie müssen Einzug halten in die Normalität mehrsprachigen Lebens hier mit lernorientierten Methoden modernen Sprachunterrichts. Sprachförderung im Bereich der Berufsbildenden Schulen kann sowohl bewußte Angebote wie in Köln an der *BBS 4-Höhere Handelsschule: Bilingual Deutsch-Türkisch* neben Spanisch und Französisch umfassen wie die Förderung der Muttersprache durch entsprechende MEU-Angebote auch im berufsbildenden Bereich. Auch dort ist sie weiterhin nötig, da gerade hier darauf hingearbeitet werden muß, daß der Bereich der ausländischen Betriebe, in denen oft zweisprachig gearbeitet wird, ebenso in den Bereich Bildung und Ausbildung integriert wird wie in den Bereich praktische Arbeit bzw. Beschäftigung.

Auch die Perspektive der Beschäftigung im Ausland, europäischer Mobilität, kann damit bewußt aufrecht erhalten werden bzw. glaubhaft vertreten werden. Die Beteiligung von Bildungsinstitutionen an Projekten im Rahmen europäischer Programme wird wesentlich erleichtert durch solche Sprachangebote. Die Muttersprachlehrer können als Kontaktpersonen agieren und dadurch Transnationalität erleichtern. Schüleraustausche werden durch entsprechend geschulte Sprachgruppen einfacher. *Muttersprachkompetenz und Zweitsprachkompetenz* bedingen einander. Daher ist es notwendig, Muttersprachangebote mit dem Ziel der Zweitsprachintegration zu betreiben. Dazu ist es nötig, die Empfehlungen „*Deutsch als Zweitsprache*“ flächendeckend wieder bekannt zu machen. Bekanntmachen bedeutet, eine handlungsorientierte Implementation zu betreiben, die über den Druck von Broschüren hinausgeht und Fortbildungsveranstaltungen und Kooperationen mit ausländischen Kollegen/Kolleginnen einbezieht. Beide müssen das Ziel haben, zu „strukturellen Verankerungen“ zu kommen, d.h. zu einer Definition jeweiliger Arbeitsanteile an einem gemeinsamen Ziel und an einem gemeinsamen Arbeitsplatz – und dies in gemeinsamen Fortbildungsangeboten.

Interkulturelles Lernen heißt dabei in erster Linie das Lernen von Lehrern mit Vertretern anderer Herkunftskulturen (Eltern und Kolle-

gen) oder anderer institutioneller Kulturen wie Jugendarbeit, Arbeitsverwaltung etc. Dieses innerkulturelle und interkulturelle Lernen muß am Anfang stehen.

Mit diesen Hinweisen möchte ich an dieser Stelle den Bereich der Spracherziehung verlassen und überleiten zum Bereich inhaltlicher interkultureller Ansätze in bestehenden Erlassen, Richtlinien etc. Damit sind solche gemeint, die sich implizit mit dem Gegenstandsbereich „Interkulturalität“ beschäftigen, ohne ihn jedoch explizit zu benennen. Es sind dies z.B.

15 – 02, Nr. 9.2: Erziehung zu internationaler Verständigung;

Nr. 9.4: Europa im Unterricht;

Nr. 9.5: Behandlung der Menschenrechte;

Nr. 9.6: Demokratische Tradition und Nationalhymne;

Nr. 9.9: Friedenserziehung;

Nr. 9.10: Dritte Welt im Unterricht.

Ohne auf die teilweise inhaltlich sehr ausführliche Darstellung im Einzelnen einzugehen, möchte ich für die Umsetzung folgende Anmerkungen machen:

„Das Zusammenwachsen Europas fordert die Europäerinnen und Europäer heraus, ihre nationale Geschichte und Tradition in neuem Licht zu sehen, sich der Perspektive anderer zu öffnen, Toleranz und Solidarität zu üben und das Zusammenleben mit Menschen anderer Sprachen und anderer Gewohnheiten zu praktizieren“ (15 – 02, Nr. 9.4.1).

„Ausländische Schülerinnen und Schüler in den deutschen Schulen machen die Gemeinsamkeiten, Vielfalt, Nähe und Unmittelbarkeit Europas in besonderer Weise erfahrbar. Ihre Anwesenheit sollte zum Anlaß genommen werden, den Unterricht, wo immer möglich, kulturübergreifend zu gestalten und den Reichtum der Kultur Europas zu verdeutlichen“ (15 – 02, Nr. 9.4.3).

Europäische Integration bedeutet daher dreierlei: erstens die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, sich mit den Augen der anderen sehen; zweitens Kompetenzorientierung, also das Ausgehen von der

Vielfalt und den vorhandenen Kompetenzen, die zusammen Reichtum ausmachen und erzeugen, und drittens das Bemühen, die bestehende eigene Praxis zum Gegenstand und Ziel interkultureller Bemühungen zu machen.

Dabei ist es notwendig, die Leitfunktion solcher Erlasse zu verdeutlichen. Sie fordern alle in ihren abschließenden Bemerkungen dazu auf, die ihnen innewohnenden Erziehungsziele fächerspezifisch und fächerübergreifend zu realisieren, d.h. die Einzelcurricula in diesen Erziehungsauftrag zu integrieren. Die Argumentationslinie, Einzelcurricula gegen solche inhaltlichen Erlasse ins Feld zu führen, als wichtiger einzustufen, verbirgt nur den Mangel an gedanklicher und kreativer Potenz, den fachspezifischen Einzelbeitrag bei der Realisierung des gemeinsamen Ziels definieren zu können. Bei der Realisierung der Ziele muß die Schaffung gemeinsamer Rahmenbedingungen für das interkulturelle Lernen im Vordergrund stehen, um geeignete pädagogische Arrangements zu organisieren. Die lediglich thematische Behandlung von z. B. „Europa“ im Sinne von Unterrichtsgegenstand im Fachunterricht ist ungeeignet und ineffektiv gegenüber einem kulturübergreifend angelegten Sprach- und Sachunterricht. Die Erziehungsziele müssen erfahrbar werden in der Anlage und den Methoden schulischer Arbeit. Hier liegt Nachholbedarf an Reflexion und Gestaltung. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit diesen Erlassen muß von der Frage ausgehen, ob die im Augenblick existente schulische Praxis diesen Kriterien standhält und sie befördert oder nicht.

Dieser selbstkritische Ansatz eröffnet andererseits auch die Möglichkeit, aus der „Altersfalle“ herauszukommen, die im längeren Zusammensein der Kollegien und dem gemeinsamen Älterwerden in „alten“ Strukturen besteht. Dem eigenen Kompetenzverfall entgegen zu arbeiten, der automatisch dann eintritt, wenn keine aktive Anpassungsstrategie an neue Erfordernisse besteht, muß Hauptmotivation sein, nicht jedoch die Klage über einen mangelnden Innovationsschub durch das Ausbleiben junger Kollegen. Interkulturelles Lernen als Leitmotiv solcher Anstrengungen besitzt dann eine erneuernde Dimensi-

on, wenn es begriffen wird als die Möglichkeit, die im Augenblick ablaufenden politischen und sozio-ökonomischen Veränderungen für sich selbst besser verstehbar und handhabbar zu machen.

Nur so kann der Wechsel von der Ausländerpolitik zu einer europäischen Innenpolitik vollzogen werden. Sie setzt interkulturelle Schulen voraus als Rahmenbedingungen für tatsächliche europäische Integration. Der Bildungsbereich muß diesen politischen Prozeß antizipieren und nicht – wie im Augenblick – ihm hinterherhinken. Schule hat im Gegensatz zu vielen anderen Bereichen Zeit und Möglichkeit zu einer solchen Antizipation. Davon zeugen die hier vorgestellten Erlasse und der kaum überschaubare Reichtum an kulturellen, interkulturellen und praktischen Potenzen in und um Schulen herum.

TALKRUNDE

Teilnehmer:

Angela Donnalioia – Brizzi, Italienerin der 2. Generation,
Sprachlehrerin aus Köln

Patricia Mertin, Sprachlehrerin an der
International School of Düsseldorf

Metin Öszinmaz, Lehrer an einem Kölner Gymnasium,
Mitglied der Curriculum – Kommission für Islamische religiöse
Unterweisung

Gisela Gebauer-Nehring, Landtagsabgeordnete für die SPD, Mitglied
des Migrationsausschusses im Landtag

Dorothea Reder, Landtagsabgeordnete für Bündnis 90/Die Grünen,
Mitglied des Migrationsausschusses im Landtag

Willi Zylajew, Landtagsabgeordneter der CDU, Mitglied des Migrati-
onsausschusses im Landtag

Ulrich Pfaff, Leiter des Referats „Unterricht für Migrantenkinder“ im
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW

Moderatorin:

Sabine Scholt, Journalistin bei der Aktuellen Stunde im WDR

1. BLOCK

Scholt: Stört es eigentlich die türkischen Mitbürger in Deutschland,
daß sich nur wenige Deutsche bemühen, ihre Sprache zu sprechen?

Öszinmaz: Ja, natürlich. Sie meinen, daß Türkisch keine Anerkennung
bei den deutschen Mitbürgern gefunden hat. Darüber sind sie traurig.
Wenn eine Sprache keine Anerkennung findet, dann heißt das, daß
die Menschen, die diese Sprache sprechen, auch keine Anerkennung
in der Gesellschaft finden. Das ist ein Zeichen dafür.

2. BLOCK

Scholt: Wie leicht oder schwer ist es für ein Kind, zwei Sprachen auf einmal zu lernen?

Donnaloia-Brizzi: Eigentlich ist es für ein Kind überhaupt keine Schwierigkeit, zweisprachig aufzuwachsen. Ich sehe das bei meinem Sohn: Nach langen Überlegungen spreche ich mit ihm Deutsch, mein Mann redet mit ihm Italienisch. Wir trennen das ziemlich strikt. Er hat keinerlei Schwierigkeiten. Ich



denke, jedes Kind kann zwei oder sogar mehr Sprachen lernen. Zweisprachigkeit an sich ist keine Schwierigkeit. *Sabine Scholt*

Scholt: Es gibt aber die Befürchtung, daß die Kinder dann ganz durcheinander geraten, daß sie erst später sprechen lernen oder Sprachen mischen. Wie ist das zu beurteilen?

Mertin: Ich glaube, eher die Erwachsenen kommen durcheinander. Wenn die Kinder konsequent zweisprachig erzogen sind, dann mischen sie nicht. Meine Kinder sprechen mit mir nur Englisch und mit meinem Mann nur Deutsch. Ich weiß noch genau, wie meine Tochter mich einmal ansah und sagte: Mama – tree, Papa - Baum.

Scholt: Was halten Sie von dem Rat, den man gerade auch türkischen Eltern gibt, sie sollten mit ihren Kindern Deutsch sprechen und auch zu Hause die deutsche Sprache bevorzugen, weil sie in Deutschland leben und hier klarkommen müssen?

Öszinmaz: Wenn die Eltern hervorragend Deutsch sprechen, sollten sie ruhig mit den Kindern Deutsch reden. Das Problem ist aber, daß die Eltern zu Hause oft kein richtiges Deutsch sprechen können. Deshalb raten wir, die bestgesprochene Sprache mit den Kindern zu sprechen. Ich habe eine eigene Erfahrung in diesem Zusammenhang mit meinen Kindern gemacht. Ich habe einen Sohn, der jetzt in Amerika ist. Bevor er in die USA fuhr, habe ich mit ihm nur Deutsch geredet, das war sein Wunsch. Als er mich nach zwei oder drei Monaten in den USA anrief, redete er mit mir ausschließlich Türkisch. Er sagte, er könne kein Deutsch mehr sprechen. Das heißt, die Sprache, die die Kinder in der frühen Kindheit gelernt haben, geht nie verloren, man muß sie vertiefen und pflegen.

Donnaloia-Brizzi: Zweisprachigkeit an sich ist sicherlich kein Handicap. Aber wir beobachten natürlich alle, daß Kinder in Deutschland auch Schwierigkeiten damit haben. Diese Probleme sind darin begründet, daß sie nicht die Möglichkeit bekommen, beide Sprachen gleich-



links: Donnaloia-Brizzi, rechts: Patricia Mertin

wertig auszubilden. Das ist sicherlich die Aufgabe der Familie, aber ganz stark auch die der Schule. Da ist noch sehr viel zu tun. Es reicht meiner Meinung nach nicht aus, daß die Kinder zum sogenannten Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht gehen. Das ist einfach zu wenig. Die Muttersprache ist auch wichtig, um gleichzeitig Deutsch perfekt zu können.

Scholt: Wie erhält man Zweisprachigkeit? Was kann man tun, damit nicht das Deutsche zwangsläufig die andere Sprache verdrängt?

Mertin: In unserer Schule wird nur Englisch gesprochen. Wir haben Kinder aus über 40 Nationen, die natürlich zu Hause ihre Muttersprache oder vielleicht zwei Sprachen sprechen. Die Kinder haben jeden Tag eine Stunde Deutsch. Ich denke, solange sie mit allen drei oder vier Sprachen in Übung bleiben, klappt es ganz gut.

Öszinmaz: Es gibt Familien, in denen sehr gut Türkisch geredet wird, in anderen wird Dialekt gesprochen. Alle Familien wollen die Sprache pflegen: sie kaufen jeden Tag türkische Zeitungen, sie sehen türkische Sendungen. Ich habe vor einiger Zeit im Abendgymnasium eine Türkischprüfung abnehmen müssen. Die Dame sagte, sie habe ihr Türkisch ausschließlich aus dem Fernsehen. Wir machen an unserer Schule die Beobachtung, daß die Teilnahme am Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht hundertprozentig ist. Es ist ein Wille da, die Sprache zu lernen.



3. BLOCK

Scholt: Welche Möglichkeiten haben Migrantenkinder in NRW, ihre Sprache zu pflegen?

Pfaff: Es gibt drei verschiedene Dinge. Das eine ist der Muttersprachliche Unterricht der Klassen 1 bis 10. Dann gibt es das Angebot der Muttersprache anstelle der 2. Fremdsprache ab Klasse 7. Die dritte Möglichkeit gilt für sogenannte Seiteneinsteiger, die im Verlaufe ihrer Schullaufbahn nach NRW kommen. Sie können sich ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache durch eine Feststellungsprüfung attestieren lassen. Um Ihnen ein paar Eindrücke zu verschaffen, von welchen Dimensionen wir reden, möchte ich sagen, daß am Muttersprachlichen Unterricht in NRW ungefähr 120.000 Kinder teilnehmen. Zwei Drittel davon sind türkische Kinder. Daneben gibt es noch 15 andere Sprachen.

Scholt: Wie hoch ist wirklich das Ansehen von Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft? Es gibt ja eigentlich ein unglaubliches Potential. Nutzen wir das?

Gebauer-Nehring: Ich glaube, in dieser Hinsicht findet im Augenblick ein Wandel statt. Wir haben das bisher nicht hinreichend genutzt. Als der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht eingeführt wurde, herrschte die Überlegung vor: ein Teil der Migranten wird zurückkehren, da müssen sie die Herkunftssprache können. Das hat sich inzwischen sehr gewandelt. Mittlerweile bieten wir neben den Sprachen aus den Anwerbeländern auch viele andere Sprachen an. Das tun wir deshalb, weil wir auch wissen, daß die Mehrsprachigkeit ein Wirtschaftsfaktor ist. Die Berufschancen der Kinder sind größer, wenn sie nicht nur Deutsch und Englisch könnten wie die meisten Kinder hier im Lande.

Reder: Ich würde das differenzierter sehen. Natürlich wäre es wünschenswert, daß Mehrsprachigkeit in jeder Form positiv eingeschätzt wird, denn sie ist positiv. Die Kinder sind einfach höher qualifiziert als solche, die weniger Sprachen können. Nur zeigt sich leider Gottes, daß es Nachholbedarf gibt, was typische Muttersprachen der Emigranten angeht. Eine englisch – deutsche oder französisch – deutsche Mehrsprachigkeit ge-



nißt draußen einen höheren Stellenwert als eine türkisch-deutsche Mehrsprachigkeit. Das ist ein Punkt, wo wir ansetzen müssen und auch ansetzen können. In der Politik und in den Schulen muß dafür sensibilisiert werden. Man muß das, was diese Menschen können und machen, würdigen und schätzen. Es muß gefördert werden. Damit kann man auch ihr Selbstbewußtsein erhöhen.

Zylajew: Wir schätzen diese Mehrsprachigkeit überhaupt nicht genug ein. Wir haben in den letzten 50 Jahren in der Bundesrepublik überhaupt nichts getan, um diese Möglichkeiten und Chancen zu erkennen und zu nutzen. Sie wissen, daß es in unserer Gesellschaft in bestimmten Bereichen extrem schwierig ist, etwas zu bewegen, das gilt für alle Parteien. Der richtige Weg führt über bilinguale Schulen. Da tun wir fast nichts, und das schmerzt mich. Ich komme aus einer Stadt, wo es eine deutsch – spanische Schule gibt. Da haben wir irgendwo eine Blockade. Damit blockieren wir die Talente von Menschen. Auch wirtschaftliche Chancen bleiben bei weitem ungenutzt.

Pfaff: Einspruch, Eurer Ehren! Es gibt in Deutschland ungefähr 200 Schulen mit bilingualem Zweig, und etwas mehr als die Hälfte finden Sie in NRW. Da sind wir wirklich Spitze.

Donnalioia-Brizzi: Es gibt viele bilinguale Schulen. Aber bei mir klappt das etwas auseinander. Einerseits unterrichte ich Deutsche in Firmen, Beamte, Militärs, die lernen mühsam, sie bemühen sich sehr. Andererseits gibt es ein ungeheures Potential an italienischen, türkischen exjugoslawischen und anderen Kindern, die potentiell zweisprachig sind, die aber nie zu dieser Zweisprachigkeit gelangen können in dem Sinn, wie wir Zweisprachigkeit positiv definieren. Ich denke, es müßte mehr Möglichkeiten geben, ausländische Kinder in beiden Sprachen zu fördern und bei der Muttersprache anzusetzen.

Gebauer-Nehring: Wir sind ja gerade dabei, in der Politik etwas zu tun. Bündnis 90/Die Grünen und die SPD haben gemeinsam einen Antrag in den Landtag eingebracht, wo wir das Ministerium für Schule und Weiterbildung auffordern, etwas in



Richtung auf Mehrsprachigkeit zu tun: die Herkunftssprachen sollen stärker bewertet werden in den Zeugnissen, bei Versetzungen, d.h. sie sollen mehr Anerkennung bekommen; außerdem soll die Herkunftssprache ab Klasse 7 als 2. Fremdsprache erleichtert unterrichtet werden können an allen Schulen, die eine 2. Fremdsprache haben. Das sind leider nur Realschulen und Gymnasien, aber vielleicht läßt sich so etwas versuchsweise auch an Hauptschulen machen. Das Problem ist uns völlig bewußt, und wir tun im Augenblick auch etwas. Es gibt auch immer mehr Schüler, z.B. türkische, die das Abitur in ihrer Herkunftssprache als Fremdsprache machen können. Das Ministerium ist dabei, unseren Antrag umzusetzen. Der Antrag ist zwar noch nicht beschlossen, aber er wird durchkommen.

Öszinmaz: Dieser Antrag erfreut mich sehr. Ich unterrichte an einem Gymnasium Türkisch als fortgeführte Fremdsprache in der Oberstufe. In Köln gibt es nur ein Gymnasium auf der linken und eines auf der rechten Rheinseite, die Türkisch anbieten. An allen Gesamtschulen gibt es im Bereich der Sekundarstufe I ein entsprechendes Angebot, in einer Gesamtschule auch in der Oberstufe. Das ist natürlich zu wenig. Dieser Antrag könnte sichern, daß die türkischen Schüler ihre Muttersprache kontinuierlich und auch wissenschaftlich erlernen können. Ich habe folgende Erfahrung gemacht: Es gibt große Unterschiede zwischen den Schülern, die am Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilgenommen, und denen, die Türkisch als 2. Fremdsprache bis zum Abitur fortführen. Die können besser Türkisch, besonders in der Schriftsprache, als die türkischen Jugendlichen in der Türkei. Ich wünsche mir, daß der Antrag durchkommt und alle Schulen Türkisch als 2. Fremdsprache einrichten können, aber nicht nur für die türkischen Schüler, sondern auch für andere Herkunftssprachen.

Reder: Ich möchte noch hinzufügen, daß sich der Antrag der beiden Koalitionsfraktionen zum größten Teil mit dem deckt, was auch die LAGA gefordert hat, u.a. was die Versetzungsrelevanz des Muttersprachlichen Unterrichts angeht. Ich glaube im übrigen nicht, daß die bilingualen Schulen einen Königsweg darstellen. Es muß definitiv auch andere, flexiblere Möglichkeiten geben, um mehrsprachige Erziehung auf die Schiene zu setzen. Es gibt keine Entweder – Oder – Regelungen. Das geht auch aus dem hervor, was Frau Prof. Gogolin in dem Forum, das ich besucht habe, vorgestellt hat.

DonnaIoia-Brizzi: Ich denke, man muß sehr früh mit der Mehrsprachigkeit anfangen. Ich war in dem Arbeitskreis, in dem Frau Kleff die Europaschulen in Berlin vorgestellt hat. Ich möchte hoffen, daß so etwas nicht ein Exklusivmodell wird, daß es so etwas auch in NRW gibt. In der Grundschule muß man ansetzen.

Pfaff: Wir haben in der Grundschule schon heute den Muttersprachlichen Unterricht. Ob ein Fach versetzungswirksam ist, hat schon einen gewissen Einfluß, das kann man nicht bestreiten. Wir würden es lieber sehen, wenn man ihn überall am Vormittag anbieten könnte. Das geht aber nicht in allen Fällen, weil wir nicht an allen Schulen für alle Sprachen genug Kinder für den Unterricht haben. Wir müssen hier unterscheiden zwischen Türkisch und den anderen Sprachen. Es kann schon vorkommen, daß wir an einer Schule nur für türkische Kinder den Unterricht einrichten können. Dann kann man das auch z. B. in der letzten Stunde am Vormittag machen. Bei den kleineren Sprachen, und alles was nicht Türkisch ist, ist eine kleinere Sprache, müssen wir Kinder aus verschiedenen Schulen zusammenführen, weil wir sonst keine hinreichende Zahl haben. Bei Schwerpunktschulen haben wir ein Transportproblem. Da müssen die Kinder erst einmal selber dahin fahren oder dahin gebracht werden. Wir können einfach aus technischen Gründen den Unterricht nicht vormittags anbieten. Diese Kinder müssen sich nachmittags irgendwo sammeln.

Zylajew: Ich bin der Auffassung, daß es gesellschaftlich und politisch noch nicht ausreichend gewollt wird, den Muttersprachlichen Unterricht als ordentliches Unterrichtsfach einzuführen. Die Verwaltung muß sich bemühen, ein Stück weit umzusetzen, was als Wille vorhanden



ist. Das stößt natürlich auf Schwierigkeiten. Andererseits muß man versuchen, die Dinge landesweit verbindlich für alle Kinder entsprechend günstig zu regeln. Ich kann einigermaßen nachvollziehen, daß

man sich in einem Flächenstaat wie NRW schwertut mit solchen Gebieten, in denen nur ein geringerer Anteil von ausländischen Kindern lebt, die muttersprachlichen Unterricht brauchen. Ich meine nur, man sollte dort, wo wir Verdichtungsgebiete haben, ein Stück weit voranmarschieren, das machen wir ja auch in anderen Bereichen. Man sollte ein bißchen mehr Mut haben. Ich denke, daß insgesamt mehr realisierbar wäre.

Gebauer-Nehring: Ich muß Herrn Zylajew ausdrücklich widersprechen. Der Unterricht ist gewollt, nur gibt es objektive technische Probleme. Wenn wir 5 Schulen haben und an jeder gibt es drei italienische Kinder, dann können wir nicht an jeder Schule diesen Unterricht anbieten. Wenn wir die Kinder in Gruppen zusammenfassen, geht es nur, wenn sie zwischendurch eine Mittagspause hatten und dann am Nachmittag kommen. Wir könnten natürlich auch italienische Schwerpunktschulen bilden. Das ist aber ein Problem bei Grundschulern. Bei denen sagen wir: Kurze Beine, kurze Wege. Die Grundschüler sollten in der Nähe ihrer Schule auch wohnen, dort sind ihre Freunde, mit denen sie spielen. Es ist wichtig, daß sie ihre Klassenkameraden kennen und die Freizeit mit ihnen verbringen. Es gibt also verschiedene Dinge, die gegeneinander stehen.

Donnalioja-Brizzi: Wenn es Grundschulen gäbe, die schwerpunktmäßig Italienisch oder andere Sprachen anbieten, dann wären viele Eltern bereit, ihre Kinder auch zu fahren und abzuholen. Natürlich ist das schwieriger. Aber es gibt auch andere Elterngruppen, die so etwas tun, z. B. Eltern, die ihre Kinder auf die Waldorfschule schicken. Warum sollen das die italienischen, türkischen oder anderen Eltern nicht machen wollen? Es gibt dieses Angebot nicht, deswegen ist es schwer, darüber zu reden.

Reder: Es ist bisher noch nicht genug getan worden. Wer eine offene, tolerante und gleichberechtigte Gesellschaft wünscht, der kommt an

einer Aufwertung der Muttersprachen von Zuwanderinnen und Zuwanderern nicht vorbei. Die logistischen Probleme, die genannt worden sind, kann man nicht von der Hand weisen. Aber sie sind lösbar. Was die LAGA – Forderung nach Schwerpunktschulen betrifft, so haben wir bereits eine Erlaßlage, die das ermöglicht. Es gibt in NRW bereits solche Schulen, allerdings noch zu wenig. Das ist eine Sache der kommunalen Schulentwicklungsplanung und der Schulträger. Vor Ort müssen die entsprechenden Politikerinnen und Politiker und andere Personen aktiv und kreativ werden.

BLOCK 4

Scholt: Wie gut sind eigentlich deutsche Lehrer auf die Zweisprachigkeit eingestellt?

Öszinmaz: Die Lehrer fragen immer: Welche Sprache soll ich denn lernen, weil sie in einer Lerngruppe etliche Nationalitäten haben. Ich habe in unserer Schule eine Türkisch – AG für Lehrer angeboten. In einem Jahr wurde sie ganz stark angenommen, im nächsten Jahr sagten die Kolleginnen und Kollegen: Die türkische Sprache ist so schwer zu lernen, was sollen wir damit machen? Aber es gibt besonders in den Grundschulen Kolleginnen und Kollegen, die die Herkunftssprachen ihrer Schüler lernen. Die Zuneigung zu den Lehrern ist dadurch gestiegen.

Mertin: Ich kann nur von meinen eigenen Kindern sprechen, die zweisprachig aufgewachsen sind. Als sie aufs Gymnasium kamen, haben sie alle drei verschwiegen, daß sie Englisch können. Sie haben es bis zum letzten Tag niemandem erzählt, weil sie ganz sicher waren, daß das ein Nachteil war. Bei uns an der Schule sind die Lehrer sehr kreativ mit den Kindern, die kein Deutsch oder Englisch sprechen, sondern nur Japanisch oder Koreanisch können. Da wird z. B. mit Handpuppen gearbeitet.

Gebauer-Nehring: Ich fürchte, das ist ein Bereich, der defizitär ist, wo die deutschen Lehrer nicht gut vorbereitet sind. Es gab zwar Fortbildungen dafür, aber die erreichen immer nur einen Teil der Lehrer, und ob die dann in dem richtigen Bereich eingesetzt sind, ist die Frage. Auf diesen Bereich müßte heutzutage eigentlich jeder Lehrer vorbereitet sein.

Zylajew: Ich bin sehr glücklich, daß wir einmal einer Meinung sind, Frau Kollegin.

Die Lehrer kommen damit überhaupt nicht klar, sie werden dazu auch nicht ausgebildet. Meine Tochter macht ihre Ausbildung zur Grundschullehrerin, sie wird im nächsten Jahr, wenn alles funktioniert, ihr Examen machen. Es gab in ihrem Studium überhaupt kein Angebot in dieser Richtung. Man muß sich das einmal überlegen: Obwohl wir in den Schulen 20 oder 25 Prozent Migrantenkinder haben, wird darauf aber auch keinen Millimeter hingearbeitet.

Pfaff: Ich möchte den beiden Landtagsabgeordneten hier nicht widersprechen. Die Lehrkräfte sind nicht hinreichend darauf vorbereitet. Herr Zylajew, Sie haben das jetzt als eine Katastrophe dargestellt. So möchte ich es allerdings nicht sehen. Frau Ministerin Behler hat heute mittag gesagt: wir können in diese Schule gehen, wir können in jene Schule gehen, mir fällt jetzt auch die Schule ein, die meine eigenen Kinder besucht haben, die ist ganz in der Nähe, da waren auch 15 oder 20 Länder vertreten – die Lehrer haben es trotzdem gekonnt. So schlecht ist unsere Lehrerausbildung auch nicht.

Reder: Ich bin keine Lehrerin und nicht aus der Praxis, aber ich habe sehr viele Praktiker heute zu diesem Problem gehört. Ich muß meiner Kollegin und meinem Kollegen Recht geben: Da wird viel zu wenig getan in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Allerdings haben wir heute auch von der Schulministerin gehört, daß insgesamt 5000 Stellen im Haushaltsplan eingerichtet worden sind, ein großer Teil davon

für Deutsch als Förderunterricht, ein Teil für den Muttersprachlichen Unterricht. Die andere Sache ist die, daß deutsche Lehrerinnen und Lehrer darüber berichtet haben, daß die Kinder in vieler Hinsicht vor-machen, wie das geht, daß sie sich oft erstaunlich resistent erweisen gegen Versuche, ihnen die deutsche Sprache als das allein Seligmachende aufs Auge zu drücken. Es ist nämlich de facto so, daß Kinder mit russischer oder türkischer Muttersprache untereinander oder mit ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern durchaus mehrsprachig kommunizieren. Das ist schulische Realität. Ich denke, man muß da nicht nur die Kinder an die Hand nehmen, sondern man kann sich auch ein Stück weit von den Kindern an die Hand nehmen lassen.

BLOCK 5

Scholt: Der zweite Schwerpunkt der Konferenz heute war die Debatte um die Einführung des islamischen Religionsunterrichts als Regelfach an deutschen Schulen. Herr Öszinmaz, können Sie erklären, warum das so wichtig ist?

Öszinmaz: Die muslimischen Kinder können ihre Identität nur mit Hilfe dieses Unterrichts entwickeln. Das liegt daran, daß die meisten muslimischen Kinder in einer muslimischen Familie aufwachsen. Wenn sie in die Schule und in den Kindergarten kommen, lernen sie dort die deutsche Gesellschaft kennen. Sie müssen zwischen zwei Gesellschaften, zwischen zwei Werten eine Brücke schlagen. Und das kann man nur im Religionsunterricht schaffen.

Scholt: Wird das nicht schon in den Familien, in den Moscheen getan? Warum soll das in der Schule geschehen?

Öszinmaz: Das können nur die Schulen erreichen. Die Moscheen arbeiten mehr daran, daß die Kinder gläubig erzogen werden. Das ist eine religiöse Unterweisung. Wir sind dafür, daß die Kinder zu den

Moscheen gehen und dort ihre Religion lernen, ihre Glaubensgrundsätze. Die Schüler lernen im Religionsunterricht anhand der Lebenswirklichkeit den Glauben. Sie sollen auf den Glauben gestützt die Lebenswirklichkeit deuten können und die Glaubensgrundsätze durch die Lebenswirklichkeit kennenlernen.

Reder: Für mich ist die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts eine sehr vernünftige Forderung. Ich möchte mich dagegen wehren, einen muslimischen Religionsunterricht zu institutionalisieren, der nicht unter einer deutschen staatlichen Aufsicht stattfindet. Es gibt nun einmal im deutschen Schulsystem die Spielregeln, daß Unterrichtsinhalte einer staatlichen Kontrolle unterliegen, daß Curricula entwickelt werden, daß Lehrer eine gewisse Ausbildung vorweisen müssen. Das ist eine staatliche Einflußmöglichkeit, die man nicht aus der Hand geben möchte und auch nicht aus der Hand geben kann, schon aus rein juristischen Gründen nicht.

Zylajew: Jeder, der selbst gläubig ist, muß dem anderen zugestehen, daß er seinen Glauben den Kindern über die Schule vermitteln läßt. Insofern habe ich dafür Verständnis. In meiner eigenen Partei, das sage ich ganz offen, haben wir da erhebliche Schwierigkeiten. Ich versuche die Kolleginnen und Kollegen mit dem Argument zu überzeugen, daß mir ein Religionsunterricht für muslimische Kinder in einer Schule mit Curricula unter der Aufsicht der deutschen Schulbehörde lieber ist als manch eine Koranschule.

BLOCK 6

Scholt: Wieso haben wir nicht schon längst einen islamischen Religionsunterricht?

Öszinmaz: Das liegt daran, daß der Religionsunterricht nach dem Grundgesetz und den Schulgesetzen mit Zustimmung der religiösen

Gemeinschaften eingeführt werden soll. Diese sollen dem Unterricht inhaltlich zustimmen. Der Islam kennt keinen Ansprechpartner wie die Kirche. Bis jetzt haben es die islamischen Gruppen nicht geschafft, sich zusammenzuschließen und eine Art Gemeinde zu gründen. Sobald eine solche islamische Gemeinde gegründet wird, wird meines Erachtens sofort der Religionsunterricht eingeführt.

Scholt: Ich glaube, ein Teil der Vorbehalte kommt daher, daß viele Leute befürchten, daß Fundamentalisten und Moscheen Einfluß nehmen auf diesen Unterricht, daß Extremisten versuchen die Kinder zu manipulieren. Wie berechtigt sind solche Vorbehalte?

Öszinmaz: Solche Zweifel sind unbegründet. Es gibt den Lehrplan, der Unterricht untersteht der deutschen Schulaufsicht, es gibt mittlerweile etliche Unterrichtsmaterialien, die wirklich zu einem ordentlichen Unterricht an deutschen Schulen geeignet sind. Deswegen gibt es keine Bedenken, daß fundamentalistische Gedanken in diesen Unterricht einfließen können. Abgesehen davon: Die meisten Eltern werden benachrichtigt über das, was wir in dem Unterricht machen.

Gebauer-Nehring: Man muß zunächst einmal sehen, daß es in der Gesellschaft erheblichen Widerstand gab über viele Jahre, der erst langsam abgebaut wird. Bei jeder Moschee, die irgendwo gegründet wird, gibt es irgendwelche Vorwände, das zu verhindern, zu sagen: warum wird die gerade hier gebaut und nicht woanders? Inzwischen ist es so, daß sich die Kirchen bewegen. Besonders die evangelische Kirche hat unterstützt, daß islamischer Religionsunterricht an den Schulen als ordentliches Unterrichtsfach unterrichtet wird. Aber auch unter dem Vorbehalt, wie schon eben Herr Öszinmaz sagte, dass da eine Instanz ist, die das absegnet. Und das ist tatsächlich ein Problem. Auch die evangelischen Landeskirchen sind nicht hierarchisch strukturiert wie die katholische Kirche, da gibt es Diskussionsprozesse und Wahlen, da gibt es keine absolute Lehrautorität. So etwas Ähnliches wäre viel-

leicht auch denkbar für den Islam. Ich glaube, wir werden vorsichtig auf dem Weg dahin gehen. Dabei muß das, was dort inhaltlich passiert, selbstverständlich den Gesetzen unterliegen, insbesondere dem Grundgesetz. Den Werten des Grundgesetzes darf ein Unterricht an staatlichen Schulen nicht widersprechen. Völlig klar. Die religiösen Inhalte allerdings kann die Religionsgemeinschaft bestimmen.

Pfaff: Es ist vielleicht nicht deutlich geworden, daß ja eine ganze Menge schon passiert. Es gibt seit vielen Jahren islamische Unterweisung überall in der Grundschule, wo eine Nachfrage besteht, und seit Anfang der 90er Jahre im Bereich der Sekundarstufe I im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts. Im Kern geht es im Augenblick darum: soll das ein Religionsunterricht sein, in dem der Glaube verkündet wird, oder soll es ein religionskundlicher Unterricht sein. Wir machen im Moment den religionskundlichen Unterricht. Die Forderungen, die darüber hinaus gehen, sind auf den Religionsunterricht gerichtet. Wenn das Land einen solchen Religionsunterricht anbieten will, dann ist es nicht Sache des Landes darüber zu entscheiden, was die Glaubensgrundsätze des Islam sind. Es ist auch nicht die Aufgabe des Landes, darüber zu entscheiden, was katholischer oder evangelischer Glaubensinhalt ist. Es ist eine kluge Entscheidung des Grundgesetzes, das sagt: da sollt ihr euch raushalten. Wir brauchen den Ansprechpartner in NRW, der der Landesregierung sagt: Wir sind die autorisierte Vertretung des Islam und das sind die Glaubensgrundsätze des Islam. Wenn dieser Ansprechpartner morgen kommt, dann müssen wir zuerst einmal prüfen, ob das nicht nur eine Behauptung ist. Es sind schon eine ganze Menge gekommen und haben gesagt, wir sind es, aber da kamen andere und sagten, die sind es überhaupt nicht. Es muß ein gewisser Prozeß stattfinden, in dem sich das klärt. Aber dann, wenn wir ihn haben, sind die Voraussetzungen gegeben, daß wir einen Lehrplan islamischer Religionsunterricht in Auftrag geben. Von heute auf morgen geht in dem Geschäft gar nichts, aber dann hätte man eine Perspektive, die einen Blick auf das Ende zuläßt.

Scholt: Verstehen die türkischen Eltern diese Argumente oder halten sie die für vorgeschoben?

Öszinmaz: Eine schwierige Frage. Die Eltern müssen natürlich damit leben, weil es so ist, daß die islamischen Gemeinden nicht miteinander kooperieren können. Aber die Eltern können es natürlich nicht verstehen, wenn sie immer wieder von ihren deutschen Nachbarn oder Freunden hören, daß deren Kinder am Religionsunterricht teilnehmen, ihre eigenen Kinder aber nicht.

Die religiöse Unterweisung wird leider nicht so erteilt, wie es gewünscht wurde. Sie ist ein Teil des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts und es ist dem Lehrer überlassen, wie er diesen Teil behandelt. Der entsprechende Erlaß sieht bis zu 5 Stunden Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht vor. Es gibt aber sehr viele Schulen, wo der Unterricht nur eine Stunde pro Woche erteilt wird ... Wir machen oft Elternabende mit den türkischen Eltern, auf denen wir die Lerninhalte des Unterrichts erklären. Jedesmal hören wir, daß es die Eltern gut finden, daß die Kinder die Grundsätze der Religion lernen, daß sie andere Religionen kennenlernen, die grundlegende Ethik und die Geschichte des Islam.

Wir sagen ausdrücklich, die praktizierenden Teile werden nicht im Unterricht gelernt, sondern in der Moschee. Es bleibt den Familien überlassen, ob sie ihre Kinder in die Moschee schicken.

Pfaff: Ich muß dabei bleiben, daß für einen Religionsunterricht, so sagt es das Grundgesetz, eine Religionsgemeinschaft gefordert ist, die mir sagt, was die Glaubensinhalte sind. Auch wenn wir viele Jahre auf der Stelle treten, das will ich gar nicht bestreiten, so muß ich doch feststellen, daß wir diese Gemeinschaft bis jetzt nicht haben ausmachen können. Ich habe nicht gesagt, wir müssen eine Kirche haben, ich habe auch nicht gesagt, wir müssen eine öffentlich-rechtliche Körperschaft haben, wie bei uns Kirchen im allgemeinen organisiert sind. Das ist nicht verlangt.

Zylajew: Ich denke, daß ein Gegenlager bei einer solchen Initiative vorhanden sein muß. Da tun wir uns ein Stück schwer. Ich glaube nicht, daß die Landesregierung hier irgend etwas sabotiert oder formale Hürden aufbaut, die nicht zu nehmen sind. Ich bin sehr unsicher, was unsere muslimischen Mitbrüder in diesem Bereich wollen. Es gibt sehr, sehr unterschiedliche Einschätzungen und Wünsche. Meine Kontakte zu muslimischen Mitbürgern sind so, daß sie mir sagen: es gibt da sehr verschiedene Meinungen. Es müßte nur eines möglich werden: daß man den Kindern die Chance gibt, in der Schule in der Zeit, in der auch andere Kinder Religionsunterricht haben, ihren eigenen Religionsunterricht zu bekommen. Der Zusammenschluß der Moscheevereine auf Landesebene wäre durchaus möglich. Es ist eine ganz einfache Geschichte nach unserem Recht. Ich behaupte, selbst wenn Sie mir jetzt böse sind, dies ist auf muslimischer Seite bisher noch nicht gewünscht. Deshalb sollten Sie das Problem nicht Richtung Ministerium schieben, ich habe schon den Eindruck, daß es dort einige interessierte Damen und Herren gibt, die Ihnen helfen möchten. Diejenigen, die es vorantreiben wollen, blockieren sich gegenseitig. Das ist um der Kinder willen einfach schade.

Stimmen der Teilnehmer

Reimer Rehse: „Ich arbeite an der Berufsbildenden Schule 4 in Köln. Ich bin hauptsächlich hier, um unser Modell bekanntzumachen: Türkisch als 2. Fremdsprache. Wir sind eine kaufmännische Schule. In der Höheren Berufsfachschule, also der Höheren Handelsschule, unterrichten wir ab dem nächsten Jahr Türkisch als zweite Fremdsprache im Umfang von acht Stunden. Fünf Stunden wären bei uns normal, weil wir den Schwerpunkt Fremdsprachen haben.

Wir gehen aber darüber hinaus und unterrichten auch noch türkische Wirtschaftslehre mit drei Stunden. Beides wird unterrichtet von türkischen Kollegen. Wir wollen einen Bedarf bedienen, den türkische Unternehmer in Deutschland festgestellt haben, nämlich im kaufmännischen Bereich sehr gut ausgebildete Jugendliche, die sie einsetzen wollen in dem Wirtschaftssektor, der die deutsche und die türkische Wirtschaft bedient. Wir haben Gespräche mit dem deutsch – türkischen Unternehmerverband geführt. Sie haben uns zugesagt, daß sie schon jetzt einen Bedarf von genau einer Schulklasse nennen können. Das heißt, nach zwei Jahren würden sie unsere Schüler direkt abnehmen können.“

Mustafa Okur: „Ich bin in Mühlheim/Ruhr im Ausländerbeirat und im Vorstand mehrerer Vereine. Wir sind hierher gekommen, um Erfahrung zu sammeln und etwas von dem mitzunehmen, was hier gesprochen wird. Dann können wir in Mühlheim in unseren Vereinen berichten, wenn wir gefragt werden.

Ich habe an der Arbeitsgruppe 3 teilgenommen. Es geht seit Jahren um das gleiche Thema, trotzdem sind wir nicht weitergekommen. Das, was gesprochen wird, bleibt unter uns. Wir haben jahrelang gekämpft, aber ich habe keine Hoffnung.“

Türkan Yelcinkaya: „Ich bin Vorstandsmitglied der LAGA. Zur Zeit bin ich wieder Schülerin, nachdem ich erst einen Beruf gemacht habe und durch mein Kind fast ein Jahr zu Hause war. Da fiel mir die Decke auf den Kopf. Jetzt mache ich das Abitur nach. Ich war Moderatorin in Arbeitsgruppe 1. Die Diskussionen laufen genauso wie bisher. Es gibt nicht viel Neues. Es ist sehr viel Diskussionsbedarf bei den Teilnehmern da. Es kam die Diskussion auf, es gäbe zu viele islamische Gruppierungen, die könnte man nie unter einen Hut bringen wie bei den Katholiken. Da gebe es den Papst und die Bischöfe mit ihrer Lehrautorität. Die Stimmen der türkischen und anderen islamischen Gruppierungen im Arbeitskreis 1 besagen allerdings, daß sie sich für fähig halten, es doch hinzubekommen. Das meine ich herausgehört zu haben. Sie haben alle klar gesagt, es müsse doch gehen, für das Land NRW oder in den fünf Regierungsbezirken jeweils einen Arbeitskreis zu bilden, der aus verschiedenen islamischen Gruppierungen besteht. Wir können allerdings nicht einen islamischen Papst ernennen, den wird es nicht geben. Da ist der Glaube nun einmal anders als bei den Christen. Aber die Bereitschaft der Leute ist da. Das merkt man ganz stark.“

Melahat Cagla: „Ich habe aus Interesse teilgenommen. Ich studiere Pädagogik und evangelische Theologie und will mich orientieren, was ich später machen werde. Ich bin an der Religionskunde interessiert. Wenn es hoffentlich dieses Fach gibt, möchte ich es unterrichten. Die Diskussion hat mir viel gebracht: Daß es Lehrpläne gibt, daß man endlich etwas erkannt hat, was man schon seit 35 Jahren hätte erkennen können. Ich hoffe, es wird sich verbessern. Ich selber bin überzeugte Muslimin. Ich kenne mich in meiner Religion sehr gut aus und wollte genauso gut das Christentum kennenlernen. Deshalb studiere ich evangelische Theologie. Jetzt kann ich gut vergleichen, wo es Gemeinsamkeiten und Differenzen gibt. Das ist ein Erfolg für mich. Ich möchte Lehrerin werden. Es ist sehr wichtig, daß man die Muttersprache auch als Unterrichtsfach in der Schule lernt. Wenn man die eigene Muttersprache nicht kann, kann man auch nicht Deutsch. Bei mir ist es

z. B. so gewesen: ich konnte erst richtig Deutsch, als ich meine eigene Muttersprache richtig beherrscht habe und wußte, wie sie aufgebaut ist.“

Dr. Songül Rolffs: „Ich halte es für begrüßenswert und finde es außerordentlich wichtig, daß endlich das Thema „Zweisprachigkeit der Migrantenkinder“ in einem größeren Rahmen und auf institutioneller Ebene diskutiert wurde. Daher zunächst einen großen Dank an die Veranstalter LAGA und RAA!

Die hohe Zahl der Teilnehmer zeigte, wie wichtig und aktuell das Thema ist, das lange Zeit vernachlässigt wurde. Alle Teilnehmer / innen – einschließlich der anwesenden Politikerinnen und Politiker – waren sich darüber einig, daß man mit der pädagogischen Forderung Ernst machen sollte, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen. Es ist sowohl zum Wohle des Kindes als auch im Interesse der Schule bzw. der Gesellschaft, die mitgebrachten muttersprachlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Migrantenkinder nicht zu ignorieren und diese fremdsprachigen Ressourcen optimal zu fördern. Diese Notwendigkeit ergibt sich einerseits aus dem niedrigen Schulerfolg vieler Migrantenkinder und andererseits aus den Anforderungen eines immer mehr zusammenwachsenden Europas. Es gilt jetzt, die angefangene Diskussion noch stärker in den Blickwinkel der Öffentlichkeit zu rücken und die von dieser Konferenz ausgehenden positiven Impulse Schritt für Schritt zu verwirklichen. Eines wäre jedoch wünschenswert gewesen, wenn die Betroffenen selbst stärker zu Wort gekommen wären. Die Referentinnen und Referenten waren fast ausschließlich Deutsche – außer Frau Sanem Kleff. Eine solche Vorgehensweise unterstreicht m. E. – bewußt oder unbewußt – die defizitäre Wahrnehmung der Migranten seitens der deutschen Öffentlichkeit. Ist es nicht endlich an der Zeit, diese Sichtweise zu revidieren? Um etwaigen Mißverständnissen vorzubeugen, ich bin immer für eine ausgewogene und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Migranten!“

Beatrix Peschke: „Ich fand die Vorstellung der beiden Berliner Modelle „zweisprachige Grundschule deutsch – türkisch“ und „staatliche Europa - Schule Berlin“ sehr interessant als eine Idee, wie Mehrsprachigkeit an der Grundschule unter dem Aspekt der wirklichen Gleichberechtigung der deutschen und anderen Muttersprachen umgesetzt werden kann, auch unter dem Aspekt, wie deutschen Kindern andere Sprachen nahegebracht werden können.

Leider wurde auch deutlich, daß es nicht die besten Zeiten sind, solche Ansätze auch anderswo umzusetzen, da sie auf öffentliche Mittel angewiesen sind.

So wird es nur die Möglichkeit geben, kreative Ideen zu entwickeln, wie Schulen Mehrsprachigkeit mit den eigenen Ressourcen in kleinen Ansätzen entwickeln und umsetzen können.“

Kadri Akkaya: „Bei aller Achtung der Vielfältigkeit des Programms habe ich doch die Vertreter der Elternverbände vermißt.

Ich bin sicher, daß diese Konferenz etwas dazu beigetragen hat, daß in Zukunft in Deutschland eine interkulturelle Erziehung Normalität im Schulalltag wird.

Wenn auch das Engagement der LAGA in Bezug auf die Erleichterung des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit zu jeder Zeit zu unterstützen ist, hat diese Konferenz gleichzeitig für mich deutlich gemacht, daß die Erlangung der deutschen Staatsangehörigkeit nicht unbedingt die „Lösung“ für bestimmte Bereiche, wie z. B. im Erziehungssystem ist. Das Innehaben der deutschen Staatsangehörigkeit ist keine Garantie dafür, daß z. B. muslimische Kinder als Angehörige der sogenannten „fremden“ Kulturträger gleich behandelt werden. Gleichheit vor dem Gesetz ist erst dann wirksam und bringt Rechte, wenn der Rechtsentscheidungsträger bzw. der politische Entscheidungsträger sie gegenüber allen Rechtsbesitzern in jeder Hinsicht gleich anwenden und sie gleich behandeln würde. Dies ist z. B. auch bei deutschen Muslimen oder muslimischen Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit in bezug auf religiöse Unterweisung noch nicht

der Fall. Als einer der früheren ehrenamtlichen Mitstreiter in der Geschäftsführung der LAGA hat mir diese Konferenz sehr deutlich gemacht, wie wichtig es ist, für eine Organisation wie die LAGA eine professionelle Geschäftsstelle mit allen erdenklichen sächlichen und personellen Möglichkeiten der gewählten Migrantenvvertretung zu haben.“

Milena Hienz de Albentis: „Ich muß im voraus sagen, daß ich aus dienstlichen Gründen nicht bis zum Ende der Veranstaltung verbleiben konnte und somit leider der abschließenden Podiumsdiskussion nicht beigewohnt habe. Abgesehen davon ist mein allgemeiner Eindruck recht positiv. Am meisten hat mir die Tatsache gefallen, daß die LAGA – Veranstaltung gut besucht war, daß viele alte, aber auch neue Gesichter zu sehen waren, daß wir Migranten (oder sogen. „deutsche Ausländer“) den Eindruck erweckten, selbständiger, ja „emanzipiert“ zu sein.

Diese Behauptung ist vielleicht ein bißchen zu relativieren, was unsere Mitteilungsfreudigkeit in den Arbeitsgruppen angeht, weil in kleinen Gruppen – wie ich meine – mehr Sprachbarrieren entstehen. Aber auch einige deutsche Kolleg/innen schienen mir von diesen Themen überfordert – oder zumindest allein gelassen – zu sein.

Von den Impulsreferaten und offiziellen Begrüßungsreden, die ich gehört habe, fand ich das Referat von Frau Prof. Dr. Boos-Nünning gut und im großen und ganzen zustimmungswürdig, die Worte der Kultusministerin eher konventionell und nicht sehr innovativ, andere Stellungnahmen – wie z. B. die Rede des Oberbürgermeisters von Köln – überholt und nicht im Einklang mit den Wünschen und Bedürfnissen der Veranstalter.

Zum Schluß wünsche ich mir, daß wir mehr an die Öffentlichkeit gehen, vor allem daß wir zeigen, daß wir es mit unseren Sprachen und Kulturen ernst meinen und natürlich, daß die Verantwortlichen – auch in Zeiten knapper Ressourcen – mutig und erfinderisch reagieren.“

Dr. José S. Otero: „Mich beeindruckte zuallererst die hohe Zahl der Konferenzteilnehmer/innen sowie ihre sehr heterogene Zusammensetzung. Das Programm der Konferenz war offensichtlich gut gewählt und sprach vielen, die in den verschiedenen Feldern der Migrationsarbeit tätig sind, an.

Ich fand den Vortrag von Frau Prof. Boos-Nünning besonders gelungen, denn es gelang ihr bei einem so politisch vorbelasteten Thema, die gebotene Wissenschaftlichkeit mit sehr praktischen Vorschlägen an Politik, Verwaltung, Migrantenorganisationen und Migranteltern zu verbinden. Besonders hervorzuheben sei auch, daß sie sich trotz ihrer kritischen Haltung gegenüber der religiösen Unterweisung in öffentlichen Schulen dafür aussprach, um muslimische Eltern nicht zu diskriminieren, die Bedingungen zu schaffen, damit muslimischer Religionsunterricht in den Regelschulen des Aufnahmelandes erteilt werden kann.

In der AG „Internationalisierung in den berufsbildenden Schulen“ fand ich das vorgestellte Bremer Projekt „Lernen und Arbeiten in einer vernetzten und multikulturellen Welt“ sehr anregend. Dadurch, daß auf dem Gebiet der beruflichen Ausbildung das Terrain offensichtlich neu abgesteckt wird, öffnen sich Migranteltern und –jugendlichen neue Perspektiven und Chancen, die – sollten sie konsequent genutzt werden – bei der derzeitigen desolaten Situation der Migrantenjünglichen auf dem Lehrstellenmarkt Abhilfe schaffen könnten.“

Dr. Hakan Akgün: „Mir gefiel es gut, daß verschiedene Personenkreise wie z. B. Wissenschaftler, Lehrer, Eltern (Ausländerbeiratsmitglieder) und Bürokraten (Mitarbeiter des MSW) daran beteiligt waren. Und auch viele Deutsche.

Ich sehe diese Konferenz als einen Anstoß zum Umdenken, daß die Mehrsprachigkeit kein Hindernis, sondern eine Chance ist. Es gilt diesen Umdenkungsprozeß zu beschleunigen und zu unterstützen wie z. B. durch positive praktische und wissenschaftliche Belege. Die RAA können durch Materialentwicklung und Fortbildungsange-

bote auch diese Neuentdeckung der muttersprachlichen Ressourcen vor Ort unterstützen.

Hierbei ist auch der Aspekt sehr wichtig, daß der Muttersprachenunterricht aufgewertet und als gleichwertig anerkannt wird. Eine wichtige Auswirkung wäre, daß die ausländischen Schüler sich dadurch am Lernort heimischer fühlen könnten“

Michael Hoos: „Die Veranstaltung der LAGA zum Thema islamische Religionskunde am 8.12.1997 zeigte deutlich, wie wichtig die Einführung islamischen Religionsunterrichts an deutschen Regelschulen ist.

Immerhin ist der Islam die drittgrößte Glaubensgemeinschaft neben der evangelischen und der katholischen Kirche. In meiner Heimatstadt Köln gibt es Schulklassen mit weit über 50% Schülerinnen und Schülern islamischen Glaubens. Allerdings ist mir im Laufe der Diskussion klar geworden, mit welchen Schwierigkeiten die Entwicklung eines Curriculums für dieses Fach verbunden ist.

Es gibt im Gegensatz zu den christlichen Kirchen, in denen alle der Kirchengemeinschaft Angehörigen durch die oberste Kirchenführung vertreten sind, keine einheitliche Glaubensvertretung. Es sollte erreicht werden, daß die verschiedenen islamischen Gemeinden zu einer möglichst einheitlichen Glaubensaussage bewegt werden, so daß der Errichtung eines Lehrstuhles für islamische Theologie an einer Hochschule in NRW zur Lehrerfortbildung nichts mehr im Wege steht.“

Josef Münch: „Zunächst drückte der Titel der Veranstaltung eine Gliederung in drei Einzelaspekte (1. Mehrsprachigkeit, 2. Religiöse Identität, 3. Kulturelle Identität) aus, zu denen schon das Eingangsreferat von Frau Boos – Nünning deutlich machte, wie eng diese drei Aspekte miteinander verwoben sind. Insofern bedeutete die notwendige Entscheidung für eine der Arbeitsgruppen eine Akzentsetzung gegen die beiden übrigen Aspekte, obwohl jedes der Arbeitsgruppenthemen

für sich so mit Referenten besetzt war, daß es eine eigenständige Veranstaltung wert gewesen wäre. Meiner Meinung nach sind die identitätsfördernden Maßnahmen zu ergänzen durch die Forderung nach einer Verbesserung des aufenthaltsrechtlichen Status der jungen „Inländer ohne Paß“, also einer deutlichen Abkehr vom „ius sanguis“. Somit ergeben sich genügend Anknüpfungspunkte zur Fortsetzung und Intensivierung der am 8.12. begonnenen Gespräche.

Zum Tagungsverlauf: Das Eingangsreferat von Frau Prof. Dr. Boos – Nünning bestätigte aus wissenschaftlicher Sicht die in den RAA vor Ort diagnostizierte strukturelle Diskriminierung von Migrantenkindern und ihr Scheitern nicht in, sondern „an der Schule“.

In dem von mir gewählten Arbeitskreis 3 „Konzepte mehrsprachiger Erziehung in der Sekundarstufe“ bekräftigte Frau Prof. Dr. Gogolin die Forderung nach Förderung von Mehrsprachigkeit als Grundbedingung menschlicher Kommunikation und interkultureller Entwicklung. Zugespitzt entziehe sich die Schule durch das Ignorieren der Herkunftssprache ihrer „Verantwortung, Deutsch zu vermitteln“. Statt aber, wie von mir erhofft, im Arbeitskreis Strategien zur Durchsetzung eines gleichrangigen Herkunftssprachenunterrichts zu entwickeln, stritt man sich über das Primat von Ziel- oder Herkunftssprache. Dabei machte Frau Ministerin Behler in ihrem Grußwort mit der gleichwertigen Betonung von Integrationshilfen zur Förderung der Kompetenz im Deutschen und „Muttersprachlichen“ Unterricht (als MEU und Wahlpflichtangebot) die Intention der Landesregierung deutlich.

Das Statement des Kölner OB Burger verdeutlichte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die gängige Meinung der Mehrheitsgesellschaft und unterstrich die These von Frau Boos – Nünning, daß sich Interkulturelle Pädagogik gleichermaßen an Zugewanderte wie Einheimische zu richten habe.“

Dr. Muhamed Heidari: „Der Anregung der Tagung, sich mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen des Bundeslandes NRW zu befassen, kommt eine hohe Be-

deutung zu. Leider ist die diesbezügliche intensive Diskussion in der Arbeitsgruppe im Gesamtverlauf der Tagung nicht ausreichend zum Tragen gekommen.

Bei der abschließenden Podiumsdiskussion fehlten Stellungnahmen von Praktikern und Experten.

Ein Defizit der Veranstaltung war es, daß die lebensweltlichen Erfahrungen junger Migranten und deren Verarbeitung nicht ausreichend thematisiert wurden.

Der Ansatz der Tagung, Experten aus Wissenschaft, pädagogischer Praxis, Politik und Verwaltung zu einem Meinungsaustausch zu bringen, sollte ausgebaut werden. Der Bedarf nach einem ausgiebigen und kontinuierlichen Meinungsaustausch war unüberhörbar.

Leider ist es in der Arbeitsgruppe, die sich mit dem islamischen Religionsunterricht befaßte, nicht zu einem vertieften religionsdidaktischen Austausch gekommen. Einer der Gründe hierfür war die Polarisierung der Diskussion durch einige Beiträge.“

Beschluß

der LAGA-Mitgliederversammlung am 25.10.1997 in Viersen

Die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder ausbauen! Mehr Sprachen für alle Kinder!

Die Schulerfolge der Migrantenkinder bleiben unbefriedigend: Sie erreichen zwar mehr und bessere Abschlüsse als in früheren Jahren, bleiben aber immer noch deutlich hinter den deutschen Kindern zurück. Außerdem: Auch bei gleichen Abschlüssen sind ihre Noten im Durchschnitt schlechter als die der deutschen Schülerinnen und Schüler.

Die Migrantenkinder wachsen mehrsprachig auf: Neben Deutsch sprechen sie eine oder mehrere weitere Sprachen, die sie in der Familie lernen. Die Gründe für den mangelnden Schulerfolg liegen aber nicht an dieser Mehrsprachigkeit, sondern an den ungünstigen Bedingungen, unter denen sich ihr Spracherwerb entwickelt. Die Muttersprache ist für sie von großer Bedeutung, sie ist ein wesentlicher Teil ihrer Identität. In ihr machen sie sich die ersten Begriffe von der Welt, in der sie leben. In ihr sprechen sie mit ihren Eltern und Großeltern und halten so die Verbindung zu ihrer Herkunftskultur aufrecht. Diese Bedeutung der Muttersprache bleibt über mehrere Generationen der hier auf Dauer lebenden Migranten erhalten.

Eine altersgerechte Muttersprache ist auch eine unverzichtbare Grundlage beim Erwerb der deutschen Sprache. Gerade dieser Zusammenhang ist in den letzten Jahren wissenschaftlich nachgewiesen worden.

Und dennoch: Trotz dieser hohen Bedeutung kommt die Muttersprache in den Kindergärten und Schulen in der Regel nicht oder nur am Rande vor. Es hält sich das zähe Vorurteil, daß die Muttersprache ein Hindernis beim Erwerb der deutschen Sprache ist. Allzu oft wird den Kindern und ihren Eltern empfohlen, statt der Muttersprache Deutsch zu sprechen.

Auf diese Weise beginnt für die Kinder vom ersten Schultag an eine Aufholjagd, die sie schwer benachteiligt. Dies betrifft vor allem die Kinder, die bereits in Deutschland geboren sind: Häufige hohe mündliche Fähigkeiten in der deutschen Sprache sollten nicht über große Mängel im Gebrauch der Schriftsprache hinwegtäuschen. Gerade wenn es darum geht, im Unterricht mit schwierigen Texten zu arbeiten oder eine spezifische Fachsprache zu benutzen, kommen sie oft nicht mehr mit.

Hintergrund dieser Entwicklung ist die Tatsache, daß die Bundesrepublik Deutschland sich noch immer nicht als Einwanderungsland begreift. So geht auch die Schule, die eine Institution dieser Gesellschaft ist, nur wenig auf die sprachlichen Bedürfnisse der Migranten ein. Die Chancengleichheit bleibt dabei auf der Strecke.

Die Erziehung zur Mehrsprachigkeit wird immer mehr zu einer wichtigen Aufgabe in Deutschland. Diesem Ziel weiß sich auch die Kultusministerkonferenz in ihren „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ vom 7.10.1994 verpflichtet. Ist es da nicht eine unsinnige Verschwendung, wenn einerseits den deutschen Kindern mit vielen Mühen Fremdsprachen beigebracht werden, andererseits aber die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder brachliegt?

Auch in der Berufsausbildung werden die großen Möglichkeiten, die die Mehrsprachigkeit der Migranten bietet, noch viel zu wenig gewürdigt. Diese Mehrsprachigkeit ist als eine wichtige Fähigkeit anzusehen, die es auszubauen gilt! Gleichzeitig können die sprachlichen Fähigkeiten der Migrantenkinder gerade den einsprachig aufwachsenden deutschen Kindern helfen, ihre eigenen Sprachkenntnisse zu ver-

bessern, können sie doch regelmäßig mit „native speakern“ reden. Dadurch kann der Fremdsprachenunterricht wichtige neue Impulse erhalten. Eine solche Auffassung von Mehrsprachigkeit könnte den Migrantenschülerinnen und -schülern helfen, sich mit ihrer Schule zu identifizieren und sich dort wohlfühlen.

Die europäischen Institutionen verlangen schon seit einiger Zeit weitreichende Änderungen für den Sprachunterricht. So fordert der „Bericht über kulturelle Vielfalt und Probleme der Schulbildung von Einwandererkindern in der Europäischen Gemeinschaft“, den das Europäische Parlament am 21.1.1993 verabschiedet hat:

„Für das Sprachenlernen und -lehren in der Schule werden daraus revolutionäre Konsequenzen zu ziehen sein“.

Die Europäische Kommission sieht in dem „Bericht über die Schulbildung von Migrantenkindern in der Europäischen Union“ vom 25.3.1994 neue Bedingungen, „die die Bildungssysteme und die Schulen vor die Notwendigkeit stellen, alle Schüler in einem einheitlichen pädagogischen Konzept zu integrieren, das sowohl gleiche Chancen und optimalen Schulerfolg für alle verspricht als auch die kulturelle Identität aller zu respektieren vermag“.

Aus diesen Überlegungen sollten in NRW die entsprechenden Konsequenzen gezogen werden. Zugleich steht eine Vernetzung innerhalb Europas auf der Tagesordnung, um voneinander zu lernen und gemeinsame Probleme gemeinsam zu lösen.

Bis zum Jahr 2000 sollen alle Schulen in NRW eigene Schulprogramme entwickeln, in denen sie ihre grundlegenden pädagogischen Ziele formulieren.

Diese Programme sollten die Interessen und Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, die die jeweilige Schule besuchen. Dabei dürfen die besonderen Probleme und Fähigkeiten der Migrantenkinder nicht einfach vergessen werden. Sie sollten als Chance der Bereicherung für ein attraktives, vielfältiges Schulprogramm betrachtet werden.

VOR DIESEM HINTERGRUND FORDERT DIE LAGA:

- Einrichtung und Förderung mehrsprachiger Kindergärten mit mehrsprachigem Personal und Einbeziehung der Migranteneltern in die tägliche Arbeit.
- Mehrsprachige Alphabetisierung in der Grundschule. Wichtig sind in diesem Zusammenhang die Erfahrungen der Staatlichen Europaschulen in Berlin. Diese Schulen bieten vor allem in den städtischen Ballungsräumen mit ihrer kulturell, sprachlich und sozial äußerst vielfältigen Schülerschaft die Möglichkeit, den unterschiedlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen.
- Berücksichtigung der Migrantensprachen, die in der jeweiligen Schulklasse gesprochen werden, bei der Auswahl der Begegnungssprache in der Grundschule.
- Einrichtung von Schwerpunktschulen, die sich auf die Unterrichtung einer Migrantensprache konzentrieren, um genügend große Klassen bilden zu können.
- Bilinguale Angebote auch in den Migrantensprachen, wobei die Teilnahme von Migrantenschülern quotiert und damit gesichert wird.
- Aufwertung des muttersprachlichen Unterrichtes: Einrichtung als reguläres Unterrichtsfach mit Versetzungsrelevanz, Aufnahme weiterer Migrantensprachen neben denen der Anwerbeländer, Weiterführen des muttersprachlichen Unterrichtes bis zum Abitur.
- Verstärktes Angebot von Muttersprachen an Stelle der ersten oder zweiten Fremdsprache.
- Einbeziehung der Muttersprachen in die Berufsausbildung (bilinguale Ausbildungsgänge, Ausbildung in der Fachsprache, bilinguale Praktika u. ä.).
- Einbeziehung bilingualer Elemente in den außerunterrichtlichen Bereich: Zweisprachige Praktika, gemeinsame Projekte von Schülern mit ausländischen Künstlern, Spielangebote im Hortbereich.

- Einbeziehung bilingualer Elemente auch im Sachunterricht (Textverstehen und Textproduktion, Erklärsprache, Sicherung eines bilingualen Wortschatzes).
- Einrichtung eines Lehrstuhles „Didaktik der Muttersprache“, an dem junge Migrantinnen und Migranten auf den Beruf als Sprachenlehrer vorbereitet werden.
- Ausweitung von Lehrerfortbildung in Didaktik und Methodik von Deutsch als Zweitsprache.
- Berücksichtigung der Migrantenliteratur im Deutsch- und Sachunterricht.
- Weiterqualifikation der muttersprachlichen Lehrerinnen und Lehrer mit der Möglichkeit, auch das Abitur abzulegen, Verbesserung der entsprechenden Besoldung.

Erlasse und Richtlinien ermöglichen bereits heute in NRW einen Spielraum, den erst wenige Schulen vollständig ausschöpfen. Die Konzeptionen und Beschlüsse auf europäischer Ebene sowie die Vorstellungen von der Schule als dem „Haus des Lernens“ in der Denkschrift der Rau-Kommission erweitern diesen Spielraum noch einmal beträchtlich. NRW braucht eine breite Zusammenarbeit von auf diesem Gebiet erfahrenen Schulen, Verwaltungen, Elternvereinigungen, Experten, Lehrerverbänden und RAAs, die einerseits positive, ausstrahlende Beispiele schaffen und andererseits neue Regeln auf Landesebene auf den Weg bringen.

Einführung eines ordentlichen Unterrichtsfaches „islamische Religionskunde“

Die Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte NRW (LAGA NRW) fordert die umgehende Einrichtung eines Unterrichtsfaches „islamische Religionskunde“ als eigenständiges, ordentliches Unterrichtsfach.

Der Islam ist in Deutschland nach den beiden großen christlichen Kirchen die drittstärkste religiöse Kraft. In einigen städtischen Ballungsgebieten wie der Kölner Innenstadt stellen die muslimischen Schülerinnen und Schüler die zweitgrößte religiöse Gruppe, hier gibt es an Grund- und Hauptschulen nicht selten Klassen mit mehr als 50% Schülern islamischen Glaubens.

Das Grundgesetz garantiert die freie Religionsausübung aller Bürgerinnen und Bürger. Dieses Recht ist nicht auf die Christen beschränkt. Es sichert auch die Religionsfreiheit von Religionen außerhalb der christlichen Traditionen, also auch die des Islams. Von dieser Perspektive her ist auch der islamische Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen möglich und nach Art. 7.3 GG notwendig einzurichten.

Ein Unterrichtsfach islamische religiöse Unterweisung kann durch detailliertes und wissenschaftlich begründetes religiöses Wissen den drohenden Verlust der islamischen Traditionen unter den Migranten in

der Bundesrepublik Deutschland verhindern. Er kann das Vertrauen der muslimischen Eltern in die deutsche Schule wesentlich stärken und damit auch ihre Bereitschaft, im Interesse der Kinder pädagogisch mit der Schule zusammenzuwirken. Er kann dazu beitragen, daß muslimische Kinder und Jugendliche besser mit ihren sozialen Problemen in einer nichtislamischen Gesellschaft zurechtkommen. Er befähigt die Muslime zu gleichberechtigtem Gespräch mit den Christen und trägt somit zu Toleranz und Verstehen bei. Aus all diesen Gründen ist es notwendig, diesen Schritt nicht auf die lange Bank zu schieben, sondern in einem absehbaren Zeitraum zu Ergebnissen zu kommen.

Die gegenwärtigen Bemühungen, für Schülerinnen und Schüler, die nicht am christlichen und islamischen Religionsunterricht teilnehmen wollen, ein Ersatzfach „Praktische Philosophie“ zu schaffen, ist sicherlich sinnvoll. Allerdings sollte dieses Fach seine Aufgabe nicht darin sehen, den Islam einseitig darzustellen. Wir werden auch nicht akzeptieren, wenn durch das neue Fach „Praktische Philosophie“ die Einführung der islamischen Religionskunde verzögert oder sogar verhindert werden soll. Dies würde dem Grundsatz der religiösen Gleichberechtigung widersprechen.

Art. 7.3 GG sichert das Recht der Religionsgemeinschaften auf Mitwirkung am Religionsunterricht. Einer ähnlichen rechtlichen Regelung wie beim christlichen Religionsunterricht steht allerdings die islamische Tradition entgegen, die eine den christlichen Kirchen ähnliche Organisation nicht kennt. An dieser Frage eines fehlenden Ansprechpartners auf islamischer Seite geht die Diskussion im Augenblick nicht weiter, es scheint so, als werde dieses Argument auch benutzt, um einen islamischen Religionskundeunterricht überhaupt aus den Schulen herauszuhalten. Allerdings ist es so, daß der Islam und das Christentum sich unterschiedlich entwickelt haben, vom Selbstverständnis des Islam her ist eine Institution wie die christliche Kirche nicht möglich. Wir schlagen hier deshalb eine pragmatische Lösung vor, die den christlichen Religionsunterricht nicht in Frage stellt, andererseits aber praktische Veränderungen in einem überschaubaren Zeitraum möglich

macht. Wir haben zur Vorbereitung dieser Stellungnahme mit den wichtigsten türkischen islamischen Vereinigungen gesprochen und ihre Zustimmung zu unserem Konzept als einem ersten möglichen, praktischen Schritt signalisiert bekommen.

Einrichtung einer islamischen Religionskunde als ordentliches Unterrichtsfach (unabhängig vom muttersprachlichen Ergänzungsunterricht), vergleichbar mit dem christlichen Religionsunterricht, das allen muslimischen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Teilnahme eröffnet und keine Gruppe ausschließt. In diesem Fach sollten die Schülerinnen und Schüler Informationen über ihre religiöse Tradition erhalten, die ihnen helfen können, eine islamische Identität in einer nichtmuslimischen Umwelt zu entwickeln. Auf diese Weise wird ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben mit Andersgläubigen möglich. Das vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest für die Grundschule und Sekundarstufe I erarbeitete Curriculum ist dabei eine wichtige Grundlage. Dort heißt es, die islamische Religionskunde habe „einen Beitrag zu leisten, insbesondere den in Deutschland geborenen Generationen von Muslimen die islamische Tradition in ihrer Geschichte, Ethik und Religion bewußt zu machen und dem einzelnen mit Hilfe dieser Tradition Orientierungen aufzuzeigen; einen Beitrag zu leisten zur Entwicklung einer islamischen Identität in einer nichtmuslimischen Umwelt; einen Beitrag zu leisten zu einem guten Zusammenleben zwischen Muslimen und Christen, insbesondere zwischen Türken und Deutschen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung.“

- Bei sprachlich homogenen Lerngruppen sollte der Unterricht im Sinne bilingualer Angebote in der Muttersprache erfolgen (türkisch oder arabisch), bei sprachlich gemischten Gruppen auf deutsch.
- Das Fach islamische Religionskunde muß stattfinden, wenn in der Jahrgangsstufe einer Schule eine entsprechende Lerngruppe vorhanden ist. Es können jahrgangs- oder schulübergreifende Lerngruppen gebildet werden.

- Eine Abmeldung aus der islamischen Religionskunde durch die Eltern bzw. die Schülerinnen und Schüler ist möglich. Dabei sollten die entsprechenden Verfahren des christlichen Religionsunterrichts angewendet werden.

- Diese Vorstellungen können kurzfristig verwirklicht werden, wenn in erster Linie die in der Bundesrepublik Deutschland ansässigen Pädagogen, die an Hochschulen ein islamisches Theologiestudium absolviert haben und die türkischen MEU-Lehrerinnen und Lehrer die durch Fortbildungsmaßnahmen des Landesinstitutes in Soest die Lehrbefähigung zur Erteilung dieses Unterrichtsfaches besitzen, als Lehrkraft für den Islamunterricht eingesetzt werden. Diese Lehrer sollten die Zustimmung der nächstgelegenen islamischen Gemeinde finden.

- Einrichtung eines Lehrstuhles für islamische Theologie an einer Hochschule in NRW, an dem Lehrerinnen und Lehrer für islamische Religionskunde ausgebildet werden.

- Einrichtung einer Fachberatung für das Unterrichtsfach islamische Religionskunde bei den Bezirksregierungen. Bei der Besetzung sollten vor allem Lehrerinnen und Lehrer, die dieses Fach unterrichten, berücksichtigt werden.

ZU DEN AUTOREN

Gabriele Behler,
Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes
Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning,
Fachbereich 2 Erziehungswissenschaften, Ausländerpädagogik
an der Universität Essen

Norbert Burger, MdL,
Oberbürgermeister der Stadt Köln

Dr. Klaus Gebauer,
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, betreut seit 1979
im Auftrag des Kultusministeriums des Landes NRW die Entwicklung
eines Curriculums für die religiöse Unterweisung von Schülern
islamischen Glaubens

Prof. Dr. Ingrid Gogolin,
Institut für Schulpädagogik der Universität Hamburg, Vorsitzende
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften

Tayfun Keltok,
Vorsitzender der LAGA NRW

Sanem Kleff,
Bundesausschuß für Multikulturelle Angelegenheiten der GEW, Berlin

Hannelore Küpers,
wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Wirtschafts-
wissenschaft der Universität Bremen, Koordinatorin des Projekts IbiS

Ludger Reiberg,
pädagogischer Leiter der RAA Köln.