

Christa Röber

Ausländerkinder verändern die Grundschule

„Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit . . .” (Art. 2 GG), „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich” (Art. 3 GG).

„Zwei Drittel der ausländischen Schüler in der Bundesrepublik haben nach einer Repräsentativerhebung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung Probleme in der Schule und bedürfen daher der Hilfe. Wie das EG-Büro in Bonn am Montag über die in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Erhebung ferner bekanntgab, besuchen drei Viertel der ausländischen Jugendlichen im schulpflichtigen Alter die Hauptschule. Aber nur die Hälfte erreiche den Abschluß. Von den ausländischen Schülern möchten 83 Prozent eine Berufsausbildung aufnehmen. Aber nur knapp ein Viertel der ausländischen Jugendlichen wird tatsächlich ausgebildet . . . (AP. 14.180, zitiert nach Frankfurter Rundschau, 15.1.80).

Ghettobildung innerhalb der Schule:

Allen, die Ausländerkinder unterrichten, ist deren Chancenungleichheit im Bildungsbereich schon lange bekannt. Seit Beginn der 70iger Jahre haben die einzelnen Länderregierungen in unterschiedlicher Art und Weise auf deren Existenz in deutschen Schulen reagiert. So wurden sie alle oder zum größten Teil (entsprechend der prinzipiellen politischen Haltung der Integration der „Gastarbeiter“ gegenüber) entweder in Nationalitätenklassen (Bayern, teilweise in Baden-Württemberg) oder in ein- bzw. mehrjährigen Vorbereitungsklassen von den deutschen Schülern isoliert, um sie die deutsche Sprache zu lehren (Nordrhein-Westfalen 2 bzw. 4-6 Jahre, Hamburg 1-2 Jahre, Berlin in manchen Bezirken 1-2 Jahre, Hessen 1 Jahr, Niedersachsen 1 Jahr, Schleswig-Holstein 1 Jahr).

Lediglich in Bremen sind die ausländischen Kinder in die deutschen Regelklassen integriert. Dort unterrichtet ein zweisprachiges Lehrerteam die Kinder in Deutsch und Mathematik zunächst getrennt, in allen anderen Fächern aber gemeinsam, bis genügend Sprachkenntnisse bei allen vorhanden sind. Ähnliche Versuche gibt es auch in Niedersachsen, Hessen und Berlin. Sie wurden mit dem Ziel eingerichtet, die Zahl der in Sonderklassen isolierten ausländischen Schüler immer mehr zu reduzieren (vgl. Frankfurter Rundschau, 9.11.78 und 22.2.79).

Nationalitätenklassen

Die Bildung von Nationalitätenklassen, in denen *„der Muttersprache die Stellung der Erstsprache, dem Deutschen die Stellung der Zweitsprache eingeräumt wird”* (der bayrische Kultusminister Hans Maier in Deutsch lernen, 2/79, 80), begründen die Kultusbehörden vor allem mit der Vorbereitung der Kinder auf *„die evtl. Rückkehr in die Heimatländer”* (Erlaß des Kultusministeriums Baden-Württemberg vom 11.12.75). Kultusminister Maier geht wie sein Kollege in Baden-

Württemberg davon aus, daß „erfahrungsgemäß“ die Hälfte der ausländischen Arbeiter die BRD wieder verlassen (vgl. a.a.O., 79).

Diese Zahl steht jedoch im Widerspruch zu anderen Untersuchungen über den Verbleib in der BRD, die zum einen zu anderen Ergebnissen kommen, zum anderen auf die Diskrepanz zwischen dem auf Befragung angegebenen Verweilwunsch und der tatsächlichen Verweildauer der ausländischen Familien hinweisen.¹ Denn die sich ständig verändernden politischen Konstellationen – sowohl in Deutschland z.B. in bezug auf die Vergabe der Arbeitserlaubnis² als auch in den Herkunftsländern – und die Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage in den südlichen Ländern machen es vielen Wanderarbeitern kaum möglich, ihre Prognosen einzuhalten. Hinzu kommt eine mit zunehmender Aufenthaltsdauer in Deutschland wachsende Gewöhnung an die hiesige Lebensweise, vor allem an die „westdeutsche Konsum- und Freizeitkultur“ (Der Spiegel, 25.10.78), die zugleich eine Entfremdung von den in mancher Hinsicht schwierigeren Bedingungen in den südlichen Ländern bedeutet.

Gespräche mit Lehrern in den sog. Entsendeländern, vor allem in der Türkei, lassen immer wieder erkennen, daß der muttersprachliche Unterricht in den deutschen Schulen noch nicht einmal auf inhaltlichem Gebiet in der Lage ist, den Kindern bei der Rückkehr den problemlosen Übergang in die dortigen Schulen zu verhelfen: Bildung, die wie in vielen südländischen Schulen allein als Summe von angelerntem kognitiven Wissen definiert wird, kann in den deutschen Schulen auch von ausländischen Lehrern nicht ausreichend vermittelt werden.

Hauptgrund für das Scheitern vieler Kinder nach ihrer Rückkehr ist der starke psychische Druck, dem sie ausgesetzt sind. Denn auch, wenn die Schüler in Nationalitätenklassen vor der „germanisierenden Integration“ (Maier, a.a.O., S. 79) bewahrt werden könnten, strömten außerhalb der Schule, während des längsten Teils des Tages also, „deutsche“ Einflüsse auf der Straße, in Warenhäusern, aus dem Fernseher auf sie ein. Vor der außerschulischen Sozialisation kann sie auch der ausländische Lehrer in Deutschland nicht bewahren, und sie ist mehr als die „germanisierende Integration“ in der Schule für die häufig beschriebenen Identitätskrisen der Kinder und Jugendlichen und für die Konflikte innerhalb der Familien verantwortlich.³ Beides wird nur in den seltensten Fällen mit der Rückkehr ins Heimatland beseitigt – im Gegenteil, diese Probleme werden häufig erst dort sichtbar und belasten dann die Kinder und ihre Familien unerträglich. Viele Kinder mußten gegen ihren Willen Deutschland verlassen, denn dadurch, daß sie weniger als ihre Eltern von dem Leben ihrer Heimatländer geprägt sind, haben sie sich mehr als sie „deutschen“ Einflüssen geöffnet, „deutsche“ Werte und Normen, Verhaltensweisen und Bedürfnisse übernommen.⁴

Die Schule in Deutschland kann nur – wenn überhaupt – auf die Reintegration vorbereiten, indem sie zur Identitätsbildung der ausländischen Kinder und Jugendlichen beiträgt, ihnen ihre Situation als Italiener, Spanier, Türken in der BRD verständlich und anerkennbar vermittelt und sie dabei vor der assimilierenden kritiklosen Übernahme „deutscher“ Lebens- und Verhaltensformen bewahrt. Gleichzeitig muß sie intensiven Kontakt zu den Eltern aufnehmen und versuchen, ihnen bei der Bearbeitung der zwangsläufigen Veränderungen innerhalb der Familien Vertrauen erweckend und erklärend zu helfen. In bezug auf diese Ziele ist das Isolieren in Nationalitätenklassen sicher der falsche Weg.

Vorbereitungsklassen

Die Vorbereitungsklassen waren eingerichtet worden, „um die ausländischen Schüler zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer ihres Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland leisten. Außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.“ (Erlaß des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen vom 24.5.76, Hervorhebung von mir.) Innerhalb der Stundentafel für Schulen in NRW ist zur Erreichung dieses Ziels im Grundschulbereich, ausgehend von der gleichen Anzahl muttersprachlicher und deutscher Stunden, ein allmähliches Anwachsen des deutschen Anteils vorgesehen, begleitet von 2 bzw. 3 Stunden gemeinsamen Unterrichts.

Die Realität der seit 1976/77 bestehenden Klassen zeigt jedoch, daß die Durchführungsbestimmungen weit von den hoch gesteckten Zielen entfernt bleiben. Denn in Verkennung der Folgen für die Schüler, denen der Erwerb des Hauptschulabschlusses nach einem langen Verbleiben in den Vorbereitungsklassen nicht mehr möglich ist, haben viele ausländische Eltern, aber auch – aus welchen Gründen auch immer – deutsche Lehrer Kinder in sie eingeschult, die aufgrund ihrer vorher erworbenen deutschen Sprachkenntnisse die Regelklassen hätten besuchen können. Zahlreiche Schüler, die die Vorbereitungsklassen entsprechend dem ursprünglichen, auch kaum zu rechtfertigenden Ziel, die deutsche Sprache von deutschen Schülern isoliert zu erlernen, besuchen, haben diese Fähigkeit auch nach mehreren Jahren noch nicht erreicht. Sie werden daher nicht, wie im Erlaß vorgesehen, in die Regelklassen umgeschult. Die deutschen Lehrer ziehen sich immer mehr aus den Vorbereitungsklassen zurück. Der gemeinsame Unterricht findet nur sehr selten statt (vgl. die Ergebnisse einer unveröffentlichten Untersuchung aus der Stadt Köln, die Prof. Peter Kühne von der Sozialakademie Dortmund in einem Vortrag anläßlich des Jahres des Kindes zitiert, abgedruckt in Frankfurter Rundschau, 24.11.79).

Intensivkurse

Auch die in manchen Ländern praktizierte isolierende sprachliche Hilfe in einjährigen Vorbereitungsklassen oder Intensivkursen hat sich als wenig wirksam erwiesen, weil sie die Kinder aus ihren Klassengemeinschaften herauslöst statt sie zu integrieren und ihnen bei der starken Gewichtung des sprachlichen Bereiches sachliche und mathematische Inhalte vorenthält, die für ihr schulisches Fortkommen wichtig sind. So bedeutet der Sprachkurs in der Regel ein Jahr Verlust und damit Überalterung und ist ebenfalls Ursache für das Nichterreichen des Hauptschulabschlusses.

Das Ziel dieser Kurse ist es laut der Erlasse, den Kindern in einem Jahr die deutsche Sprache zu vermitteln – ohne daß jedoch definiert wird (bzw. aufgrund der noch mangelnden sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Studien definiert werden kann), wann der Kurs für die einzelnen Kinder als erfolgreich anzusehen ist und inwieweit der Erfolg allein von sprachtechnischem Vermögen, inwieweit von pädagogisch-psychologischen Kriterien abhängt. Die aufgrund der

didaktischen Hilflosigkeit vieler Lehrer häufig angewandte Drillmethode aus dem Fremdsprachenunterricht sowie die fast ausschließlich auf die direkte Methode aufbauenden Schulbücher⁵ sind sicher nicht geeignet, den Schüler in ihrer sozialisationsbedingten Ängstlichkeit oder Aggressivität zu helfen und neue Schulmotivation aufzubauen.⁶

● **Daher lautet die erste Forderung:**

„Ausländische Kinder werden in Regelklassen gemeinsam mit deutschen Kindern unterrichtet und erhalten zusätzlich einen festgelegten Unterrichtsanteil in ihrer Muttersprache.

Bei Fördermaßnahmen ist ein Höchstmaß an gemeinsamer Lern- und Sozialerfahrung zu gewährleisten. Alle separierenden Vorbereitungsformen auf Dauer werden abgelehnt, da die Praxis der Vorbereitungsklassen (u.ä.) nicht zu den erwünschten Erfolgen geführt hat.“

Den Regelunterricht ergänzende Fördermaßnahmen

Fördermaßnahmen sind in vielerlei Gestalt denkbar. Sie sollten abhängig gemacht werden vom Alter der Schüler, ihrem Ankunftsalter in der BRD, ihrer schulischen und vorschulischen Bildung vor dem Eintritt in die deutschen Regelklassen und von dem Prozentsatz der ausländischen Schüler in der Klasse.

Soweit die Förderklassen vorwiegend der Vermittlung oder Verstärkung der deutschen Sprachkenntnisse dienen, müssen mehr als bisher die in der spezifizierten Sprachforschung aufgestellten Postulate berücksichtigt werden. Zwar scheint diese Forschung sich noch in der Phase einer Kritik an der gegenwärtigen Praxis zu befinden, ohne ihr konkrete Hilfen in Form von erprobten Curricula geben zu können, jedoch hat sie bereits für die praktische Arbeit wichtige Ergebnisse wie z.B. folgende erzielen können:

- die Sprachkurse müssen so aufgebaut sein, daß die Selbsttätigkeit der Schüler gefördert wird; ein Mittel zu diesem Zweck kann der Sprachkontrast sein (vgl. R. Neumann, a.a.O., 30⁷);
- da sprachliche Entwicklung zugleich geistige Entwicklung ist, muß die Sinnhaftigkeit der Sprache Ausgangspunkt der Arbeit sein (vgl. H. Schwenk, „Deutsch als Zweitsprache“, Diskussion Deutsch 9. Jg., Heft 39 (Febr./März 1978, 37-40);
- wichtiger als die linguistische Kompetenz in der Sprachenbeherrschung ist die kommunikative Kompetenz, „also die Fähigkeit, im situationsgebundenen Umgang mit Partnern sowohl soziale wie individuelle Identität zu erlangen“ (Wolff, a.a.O., 43).

Spracharbeit ohne den Versuch, gleichzeitig soziale und psychische Störungen zu therapieren, wird sprachliche Behinderungen nie völlig abbauen können: „Das allgemeinste Ziel eines sprachtherapeutischen Bemühens müßte es demnach sein, sozialeemotionale Barrieren und künstliche Planung für Ausländerkinder zu reduzieren, d.h. Lernsituationen zu schaffen, die in Analogie zum Erstspracherwerb wieder eine situativ-kommunikative Steuerung des Lernprozesses erlauben“ (ebd., 52).



Grundsätzlich muß bei jedem Förderunterricht berücksichtigt werden, daß die Fördermaßnahmen eine weitere schulische Belastung für die Kinder neben Schularbeitenhilfen, dem muttersprachlichen Unterricht und der häufig zusätzlichen religiösen Unterweisung sowohl für die moslemischen als auch für die katholischen Schüler sind – ganz zu schweigen von der für Deutsche oft unvorstellbaren häuslichen Arbeitsbelastung vieler Kinder, besonders der türkischen Mädchen. Der Förderunterricht sollte daher keine Fortsetzung der noch häufig anzutreffenden motivationstötenden Paukschule sein. Ihm müssen durch eine möglichst starke Reduktion der Schülerzahl (4-8 Schüler wie z.B. in Dänemark), durch die Vermeidung eines häufigen Lehrerwechsels und durch eine gute materielle Ausstattung, besonders mit Spielen und ansprechenden Büchern, die Chancen gegeben werden,

- Enttäuschungen, Ängste und Aggressionen der Schüler therapierend aufzufangen und abzubauen,
- Vertrauen zu der neuen Umgebung und zum sehr Ungewohnten zu wecken,
- Erfolgserlebnisse durch individuell zugeschnittene Anforderungen und individuell festgestellte Lernfortschritte zu vermitteln,
- den Schülern Mut zum Deutschsprechen machen.

Diese „Lernziele“, die in der kognitiv ausgerichteten Schule oft übersehen werden, sind bei den meisten ausländischen Kindern Bedingung für erfolgreiches schulisches Lernen – gleichgültig, ob sie erst vor kurzem in die BRD kamen, schon länger hier leben oder hier geboren sind. Die Schwierigkeiten vieler Kinder

sind nicht, wie von zahlreichen Lehrern vermutet, vorrangig sprachlicher Art; denn es ist erwiesenermaßen für Kinder, besonders für jüngere Kinder, nicht sehr schwierig, eine zweite Sprache zu erlernen, wenn sie mit der Sprache und der Welt, die durch sie vermittelt wird, positive Bezüge verbinden. Darum bedarf es in gleichem Maße der Beachtung der emotionalen und sozialisierenden Bedingungen von Unterricht wie der lerninhaltenlichen, um den Schülern bei der Überwindung des großen Grabens zwischen den beiden Welten zu helfen. Ohne überlegtes pädagogisches Vorgehen kann das primäre -Ziel der Identitätsfindung nicht erreicht werden, und ohne eine eigene Identität wächst die Gefahr, daß diese bei den zahlreichen extremen religiösen und politischen Gruppierungen gesucht wird.

Hilfen im Regelunterricht

Es wäre illusorisch, diese pädagogisch therapeutische Hilfe allein von den relativ wenigen Förderstunden zu erwarten. Jede Schule, jeder Lehrer, jede Klasse mit



ausländischen Schülern muß sich auf deren Teilnahme am Unterricht einstellen. Dazu gehört

- das Bemühen um die gruppensdynamische Aufnahme der Kinder in die Klasse
- eine starke Differenzierung bis hin zur Individualisierung im Unterricht
- die Berücksichtigung der Schüler in der inhaltlichen Planung, d.h. ein Hervorkehren handwerklicher oder Schülerelbsttätigkeit ermöglichender Arbeiten auch in den Sachfächern,
- eine gute Veranschaulichung, die Aufnahme spanischer, griechischer, türkischer Perspektiven in Geschichte, Geographie und Literatur⁸
- eine intensive Zusammenarbeit auch mit den deutschen Eltern,
- vor allem das Erkennen der Chancen im sozialen Bereich, die durch die Aufnahme der ausländischen Kinder in die Klasse entstehen.

● **Daher lauten zwei weitere Forderungen:**

„Für die Regelklassen sind besondere Maßnahmen erforderlich. Große Teile des Unterrichts müssen von zwei Lehrern gemeinsam gestaltet werden, um Zweisprachigkeit zu gewährleisten und um ausreichende Möglichkeiten zusätzlicher Förderung zu haben. Um das Ziel sozialer Integration zu erreichen, ist der Einsatz von Sozialpädagogen unabdingbar. (Doppelzählung der ausländischen Kinder bei der Lehrerzuweisung.)“

„Bei der Revision der Rahmenrichtlinien in den einzelnen Bundesländern muß die Existenz ausländischer Kinder in deutschen Schulen zur Kenntnis genommen werden.

Neu aufgenommen werden muß Deutsch als Zweitsprache und Muttersprachenunterricht.“

Chancen für eine neue pädagogische Arbeit

Sowohl Kultusbehörden, Lehrer als auch Eltern müssen erkennen, daß die Anwesenheit ausländischer Kinder in deutschen Regelklassen keinen Nachteil für die deutschen Schüler darstellt.

Die Besinnung auf all das, was die ausländischen Kinder schon im Grundschulalter „können“, zeigt ihren Vorsprung vielen deutschen Kindern gegenüber: Sie haben im Haushalt und Familie schon früh Aufgaben übernehmen müssen, so daß sie auf handwerklichen, organisatorischen und Verantwortung verlangenden Gebieten deutschen Kindern oft überlegen sind; viele von ihnen – türkische Kurden und Araber sowie diejenigen, die in Gebieten außerhalb der jeweiligen Hochsprachen aufgewachsen sind – lernen mit dem Deutschen eine zweite Fremdsprache; alle, auch die in der BRD geboren sind, erwerben die deutsche Sprache nicht mit der Primärsozialisation und entwickeln daher im kommunikativen Bereich besondere Strategien zum Verstehen und zum Reflektieren von Sprachhandlungsvorgängen.

So „verfügen sie über mehr Sprache und eine höhere Sensibilität für Sprachliches . . . Ich meine, wenn der Deutschunterricht diese Möglichkeiten nutzt, würden die Kinder und die Lehrer großen Gewinn daraus ziehen. Die unverzichtbare Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die ausländischen Kinder wegen der

Nichterreichung einer unerreichbaren Leistungsnorm im Bewußtsein ihrer Mitschüler nicht ständig abqualifiziert, sondern als echte Partner gesehen werden" (Schwenk, a.a.O., 42).

In einem größeren, schulpolitischen Rahmen betrachtet, könnten die ausländischen Kinder in unseren Schulen zu einer (schon 1919 bei der Gründung der Grundschule intendierten) Demokratisierung der Gesellschaft beitragen, zu der das Zusammentreffen von Kindern unterschiedlicher Sozialschichten gehört. Dieses noch lange nicht erreichte politische Ziel muß heute noch ergänzt werden durch die Vorbereitung auf das Leben in der multinationalen Gesellschaft, die die bundesrepublikanische geworden ist und unzweifelhaft bleiben wird. (1985 werden 10% der Menschen in der BRD Ausländer sein, heute sind es schon 6%). Es kann nur angestrebt werden durch die frühe Zusammenführung deutscher und ausländischer Kinder, bei der auf beiden Seiten Verständnis für die Kultur der anderen erworben werden muß. Wieder zeigt sich, daß in der sich verändernden Gesellschaft Schule nicht an den gleichen Prinzipien haften kann, die vor Jahrzehnten galten. So muß sich auch ihr Katalog der Grundkenntnisse und -fertigkeiten ändern, zu dem „der richtige Umgang mit Ausländern“ und mit Behinderten genauso gehört wie z.B. „*ein entzaubertes Verhältnis zur Technik, zur Wissenschaft, zur Ökonomie, zur Jurisprudenz, zur Medizin*“ (H. v. Hentig, „Die Reform der Schule war nicht radikal genug“, Teil 2, b:e, 12. Jg./1979, Heft 11, S. 32).

Das den deutschen Eltern klarzumachen, deren Kinder vom Numerus clausus und vom Lehrstellenmangel bedroht scheinen, ist keine einfache Aufgabe. Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß z.B. 1978 in Nordrhein-Westfalen jeder zweite deutsche Bürger die Rückkehr der Ausländer in ihre Heimatländer wünscht. Nur 5% der 40% Befragten, die ausländische Nachbarn haben, pflegen Kontakt zu ihnen.⁹

Die Untersuchungen zum Verhältnis zwischen ausländischen und deutschen Kindern in der Schule zeigen häufig Ähnlichkeiten zu denen der Erwachsenenbefragungen. So ergab eine Erhebung über die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen deutschen und griechischen Kinder, daß „*81 Prozent der deutschen Kinder . . . es begrüßen [würden], wenn die griechischen Kinder auch nach der 6. Klasse weiterhin ihre eigene getrennte Schule besuchen würden . . . , und 58 Prozent der deutschen Kinder würde es etwas ausmachen, wenn es neben einem Griechen sitzen müßte*“ zitiert nach Kühne, in Frankfurter Rundschau, 24.11. 1979).

Jedoch ergeben andere Soziogramme positivere Einstellungen der deutschen Schüler ihren ausländischen Mitschülern gegenüber, so daß die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen nicht miteinander in Einklang zu bringen sind. Die Stellung der ausländischen Kinder innerhalb der Klassen hängt demnach von den unterschiedlichen Bedingungen in bezug auf die Zusammensetzung der Klassen, deren Nationalität und dem „Klima“ in der Schule ab. Dennoch läßt sich verallgemeinern, daß die ausländischen Kinder in vielen Fällen isoliert sind und daß dafür die Ignoranz zahlreicher deutscher Kinder verantwortlich ist.

Um welche Chancen sich die Schule auf diese Weise bringt, wird deutlich, wenn aufgrund allgemeingültiger sozialpsychologischer Erkenntnisse bedacht wird, daß

„nur Kontakte zu deutschen Kindern und Jugendlichen . . . das für die ausländischen Schüler wichtige Lernen der deutschen Werte und Normen erleichtern“ können (U. Boos-Nünning. „Lernprobleme und Schulerfolg“, in: M. Hohmann (Hg.). Unterricht mit ausländischen Kindern, Düsseldorf, 1976).

Um die generell als feindlich zu bezeichnende Haltung eines Großteils der deutschen Bevölkerung zu ändern, reicht es sicher nicht aus, auf die noch immer vorhandene Abhängigkeit der deutschen Wirtschaft und damit letztlich des hiesigen Lebensstandards von der Gegenwart der Wanderarbeiter hinzuweisen.¹⁰ Es bedarf weitaus größerer aufklärerischer Arbeit anderer Qualität, um die zahlreichen, oft diffamierenden Vorurteile abzubauen.

Lehreraus- und -fortbildung

In ihrer ausführlichen Analyse der Ursachen für die schlechte Position vieler ausländischer Schüler weist U. Boos-Nünning auf die besondere Rolle hin, die dem Lehrer in diesem Zusammenhang zukommt (vgl. Boos-Nünning, a.a.O., S. 64-73). Voraussetzungen für ein pädagogisch regulierendes Eingreifen sind zum einen die Aufmerksamkeit des Lehrers für die sozialen Abläufe in seiner Klasse, zum anderen die Überprüfung seiner eigenen Einstellung den ausländischen Kindern und ihren schulischen Problemen gegenüber. Zwar sind keine allgemeinen Einstellungserhebungen bei Lehrern bekannt, jedoch kann für viele Lehrer aufgrund ihrer Hilfslosigkeit und Resignation angesichts des großen pädagogischen Problems eine Haltung angenommen werden, die U. Boos-Nünning als „Haltung der sozialen Distanzierung“ bezeichnet (a.a.O., 64). Diese Reserviertheit mag dazu beitragen, daß sich viele ausländische Kinder von deutschen Lehrern benachteiligt fühlen (vgl. ebd., 65).

Veränderungen auf diesem Gebiet sind nur durch eine umfassende, intensive Lehreraus- und -fortbildung denkbar.

● Darum lautet eine weitere Forderung:

„Prinzipiell müssen alle Lehrer und Erzieher in die zu institutionalisierende Fort- und Ausbildung für ausländische Kinder einbezogen werden. Dazu ist erforderlich, einen Studiengang an deutschen Hochschulen aufzubauen. Die Lehrerfortbildung muß unterrichtsbegleitend erfolgen.“

Neben der Vermittlung von Wissen über die kulturellen und sozialisierenden Bedingungen der Kinder und Information über die Ursachen der Arbeitsmigration gehören vor allem sprachdidaktische Inhalte in das Bildungsprogramm: *„Umfassende Kenntnisse über die deutsche Sprache, gute Kenntnisse über und praktische Fähigkeiten in wenigstens einer Muttersprache ausländischer Arbeiterkinder, Einsicht in den Sprachkontrast und seine Auswirkungen auf den Sprachlernprozeß, Kenntnisse von Zielen, Bedingungen und Methoden der Zweitsprachenvermittlung“* (Neumann, a.a.O., S. 31).

Weiterhin müssen die Lehrer mehr als bisher Formen und Methoden der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht, der Schülerbeobachtung, alternativer, mehr schülerbezogener Er- und Bearbeitungsformen von Inhalten sowie einer stärkeren Beachtung sozialer und emotionaler Bezüge im Unterricht ken-

nenlernen, wie sie z.B. in der Diskussion um die Reform der Grundschule schon lange diskutiert werden.

G. Pommerin hat, indem sie die besondere Situation der ausländischen Kinder analysiert und aus ihrer pädagogischen Notwendigkeiten folgert, eine große Anzahl übertragbarer Beispiele ausgeführt, an denen Lehrern Eindrücke möglicher Unterrichtsformen vermittelt werden können (G. Pommerin, Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kinder, Bochum 1977).

Da in Anbetracht der Komplexität und der Neuartigkeit dieser pädagogischen Aufgabe Lehrerfortbildung in dem herkömmlichen Sinne nicht ausreicht, hat die Arbeitsgruppe eine unterrichtsbegleitende Fortbildung, wie sie in Berlin lange üblich ist und in Hessen angestrebt wird, gefordert. (Vgl. auch die Vorschläge von L. Jung, „Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“, Diskussion Deutsch 9. Jg., Heft 39 [Febr./März 1978], 62-70).

Bereits erprobte Programme liegen von mehreren Instituten und Organisationen vor (vgl. die Aufzählungen bei Thiel, a.a.O., S. 2, Jung, a.a.O., S. 64 und b:e, 11/1978, S. 49).

Als vorbildlich könnte das Bremer Modell der Lehrerfortbildung angesehen werden: Hier gibt es seit April 1978 für ausgebildete Lehrer ein einjähriges Kompaktstudium an der Universität, in dem neben Hilfestellungen für den Unterricht auch Grundkenntnisse in der türkischen Sprache vermittelt werden. In jedem Jahr werden 20 Lehrkräfte ausgebildet, die während des Kurses 6 Wochenstunden an Schulen mit hohem Ausländeranteil geben.

Als einzige *Hochschule* hat bisher ebenfalls die Universität Bremen einen fest verankerten Studiengang, der nicht von den zufälligen persönlichen Interessen einzelner Lehrender abhängig ist¹¹, eingerichtet. In ihm werden in acht Semestern Lehrer mit dem Spezialfach „Deutsch für Ausländer“ ausgebildet.

Zusammenarbeit mit Eltern

Bei der Aufzählung der Komplexe, die Lehrerbildung zu berücksichtigen hat, wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern noch nicht erwähnt. In der Vorbereitung auf sie muß deutlich werden, daß der Erfolg der unterrichtlichen Arbeit, die – bei ausländischen Kindern mehr noch als bei deutschen – zugleich auch immer sozialisierendes Umgehen ist und sein muß, eng mit der Anerkennung durch die Eltern verbunden ist.

● Daher lautet eine weitere Forderung:

„Die Mitarbeit der ausländischen Eltern in den Schulgremien ist durch rechtliche Bestimmungen sicherzustellen. Zu fördern ist die Zusammenarbeit zwischen deutschen und ausländischen Eltern im schulischen und außerschulischen Bereich.

Die ständige Information der ausländischen Eltern ist durch Informationen in der zuständigen Muttersprache sicherzustellen.“

Soll Integration auch durch die Schule stattfinden, soll sie weder Assimilation noch Germanisierung sein, vielmehr hat sie das Ziel, den Schülern in ihren Iden-

titätskrisen zu helfen, muß die Schule, der Lehrer, versuchen, Kontakte zur Familie des Kindes herzustellen.

Erfahrungen haben gezeigt, daß die meisten ausländischen Eltern aufgrund ihrer eigenen Sozialisation weitaus weniger an dem schulischen Fortkommen ihrer Kinder interessiert sind als viele deutsche Eltern. Durch die mangelnden Ausbildungs- und Sprachmöglichkeiten ihrer Frauen sind die Väter mit ihren Überstunden und ihren familiären Pflichten wie Einkaufen, Ärzte- und Ämterbesuche so stark belastet, daß sie für die schulischen Belange ihrer Kinder oft weder Zeit noch Kraft finden.

Es bleibt darum dem Lehrer nichts anderes übrig, als die Eltern in ihren Wohnungen aufzusuchen. Dabei erlebt er die Eltern nicht nur ganz anders als in der steifen, Ängste und alte Ressentiments weckenden Atmosphäre der Schule – Sprachprobleme lassen sich in den meisten Fällen mit Hilfe von Nachbarn oder deutsch sprechenden Kindern lösen –, er erhält zugleich Einblick in die oft für Deutsche unvorstellbaren Wohnbedingungen der ausländischen Familien.

Der persönliche Bezug, der auf diese Weise zu der Familie hergestellt wird, kann sehr bei der Bewältigung elementarer schulischer Aufgaben helfen, die auf Lehrer mit ausländischen Schülern zukommen:

- die Eltern über die Möglichkeiten und Pflichten des deutschen Schulsystems informieren;
- sie von der Notwendigkeit einer möglichst umfassenden schulischen Bildung aller ihrer Kinder, auch der Mädchen, zu überzeugen;
- bei ihnen Vertrauen zu wecken in die vielen, für sie ungewohnten Arbeitsweisen in den deutschen Schulen (Koedukation, Sportunterricht für Mädchen, Abkehr von der autoritär geführten Paukschule usw.).

Die pädagogische Arbeit in dieser notwendigen Intensität von einem Lehrer mit einem Deputat von 28 Stunden zu erwarten, ist nicht möglich.

● **Daher ist – neben der Einsetzung von Sozialpädagogen – zu fordern:**

„Zur Erfüllung der voranstehenden Forderungen sind den Schulen zusätzliche Stunden zur Verfügung zu stellen.“

Auflösung der Wohnghettos

Langfristig gesehen muß die Verteilung der zusätzlichen Arbeit, die durch die neuen Aufgaben auf einige Schulen zugekommen sind, noch tiefgreifender sein: Sie muß bei Auflösung der gegenwärtig überall anzutreffenden und beklagten Wohngebietskonzentration ausländischer Familien beginnen. Solange die sog. Ausländerghettos bestehen, werden einige Schulen extrem stark, einige Schulen kaum betroffen sein; solange einige Klassen einen übermäßig großen Anteil an ausländischen Schülern haben, können deren Lehrer nur resignieren, wie es heute schon häufig der Fall ist, und die notwendige besondere Hilfe verbleibt völlig.

● **Daher lautet eine weitere Forderung:**

„Um Ghettobildung und damit verbundene Überkonzentration ausländischer Schüler in einzelnen Schulen zu vermeiden, muß die Konzentration bestimmter

Ausländergruppen in einzelnen Stadtteilen durch geeignete kommunalpolitische Maßnahmen abgebaut bzw. verhindert werden. Schülertransport mit Bussen ist keine Lösung für den Abbau der Überkonzentration der ausländischen Schüler an bestimmten Schulen. Noch widersinniger erscheint es, wenn gegenwärtig durch Schülertransport schulische Ghettobildung erzeugt wird."

Forderung nach Gesamt- und Ganztagschulen

Als in den 60iger Jahren die Diskussion um die Chancengleichheit des westdeutschen Bildungssystems begann, waren sich alle pädagogischen und politischen Gruppen einig darüber, daß Gesamtschulen und Ganztagschulen wirkungsvolle Mittel zu einem Chancenausgleich darstellen. Angesichts der immer größer werdenden Zahlen ausländischer Schüler mit deren in der bisherigen pädagogisch-psychologischen Forschung unbekanntem Sozialisationsdefiziten muß gesagt werden, daß die Chancenungleichheit in den deutschen Schulen während der letzten Jahrzehnte noch nie so groß war wie jetzt. Diese Tatsache kann daran deutlich werden, daß der Maßstab in der Diskussion der 60iger Jahre *das Abitur* und die Studienmöglichkeiten war, während heute für die ausländischen Kinder *der Hauptschulabschluß* als anzustrebendes Ziel gilt.

• Daher ist die letzte Forderung bedeutungsvoller denn je:

„Wie auch für deutsche Schüler ist die Einführung der integrierten Gesamtschule und der Ganztagschule, insbesondere für ausländische Schüler, die am besten geeignete Maßnahme zur Herstellung von Chancengleichheit.

Intensive Zusammenarbeit mit Eltern ist gerade auf diesem Gebiet vonnöten.“

Vor einigen Jahren fragte ein Teilnehmer eines Lehrerfortbildungskurses über die Arbeit mit ausländischen Schülern einen Regierungsvertreter, ob er sich noch nicht überlegt habe, daß die Einstellung einiger neuer Lehrer heute weniger koste als die Einstellung einiger hundert Polizisten in ein paar Jahren.

Dieses Argument sollte jedoch nicht das einzige für eine Optimierung der schulischen Bedingungen ausländischer Kinder und ihrer Lehrer sein.

Anmerkungen

1. Während in einer Repräsentativ-Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeit im Frühjahr 1972 festgestellt wurde, daß nur 20% der befragten ausländischen Arbeitnehmer die Absicht hatten, für immer in der BRD zu bleiben, und die meisten nur 3-4 Jahre hier bleiben wollten, waren es 1974 47% der Ausländer (in Baden-Württemberg), die anlässlich einer Umfrage des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung in Baden-Württemberg angaben, nicht zurückkehren zu wollen. 41% konnten keinen festen Termin nennen (vgl. Frankfurter Rundschau 4.7.79).
Aus diesen wie aus ähnlichen empirischen Untersuchungen kann geschlossen werden, daß mit zunehmender Zeit in der BRD der Wunsch nach der Rückkehr immer geringer wird (vgl. auch: bmbw werkstattbericht 13, programm zur eingliederung ausländischer arbeitnehmer und ihrer familien, Bonn 1978, S. 39).
2. *„In der Praxis sind die Ausländer dem Gutdünken der Ausländerbehörden ausgeliefert, da der Ermessungsspielraum (Generalklauseln) sehr weit ist und in der Regel für den Ausländer ungünstig ausgenutzt wird. Des weiteren sind Ausländer von den Wahlen zur Volksvertretung ausgeschlossen. Politische Betätigung unterliegt den Generalklauseln von § 6 (2) des Ausländergesetzes. Auch das Recht auf freie Meinungsäußerung ist ein-*

geschränkt. Besonders einschneidend wirken sich die Regelungen des Nachzugs von Familienangehörigen auf die Situation der Familie und ihrer einzelnen Mitglieder aus. Verheiratete Männer und Frauen sind gezwungen, als „Lediggehende“ in der BRD zu wohnen und zu arbeiten. Es können Wartezeiten beim Nachzug der Familienangehörigen entstehen, die nach deutschem Recht Ehescheidungen ermöglichen. In der Praxis wird grundsätzlich erst nach 3 Jahren, bei Arbeitern aus Anwerbeländern frühestens nach einem Jahr ein Nachzug der Familienangehörigen gestattet und das nur bei Nachweis ausreichenden Wohnraums. So wird der besondere staatliche Schutz von Ehe und Familie, den Art. 6 GG auch dem Ausländer zubilligt, praktisch sehr stark eingeschränkt.“ (Thiel, a.a.O., 9-10). Vgl. zur rechtlichen Lage der ausländischen Arbeiter auch S. Neufert, „Soziale Auswirkungen der Ausländergesetzgebung“, in: H. Müller (Hrsg.), Ausländerkinder in deutschen Schulen, Stuttgart 1974, 16-26.

3. Auf die kritiklose und realitätsferne Aufnahme hiesiger Lebens- und Wertvorstellungen hat der griechische Diplom-Pädagoge Andreas Zografon hingewiesen, der Aufsätze von Schülern einer 6. Nationalitätenklasse über ihr Leben mit 18 Jahren analysierte. Während die Mädchen von Fremden, Parties und Coca Cola schwärmen, denken die Jungen fast nur an Autokäufe.
„Wenn ich 18 bin tan keich zum Beruf süle tan mach auto mechanike . . . Tan kech zum Griechenland tan mach noch 3 Kinter. Tan pinich kluklich.“ Dazu H. Müller, Universität Frankfurt: „. . . Die Kinder sind von Sprachlosigkeit betroffen, die zum Wirklichkeitsverlust nach außen und zur Ich-Schwäche nach innen führt“ (zitiert nach: Frankfurter Rundschau, 21.12.1978).
4. Auf die Stellung der ausländischen Familien „zwischen den Welten“ weisen die Autoren eines b:e-Aufsatzes über Ausländerkinder hin: „Die ausländische Familie bildet nicht selten eine Insel innerhalb der deutschen Gesellschaft. Dabei handelt es sich nicht um eine „reine türkische oder italienische Ausländerfamilie, sondern eher um einen neuen Typus von Familie – die Gastarbeiterfamilie, die häufig von Erinnerungen und Traditionen aus der Heimat lebt, ohne an dem Entwicklungsprozeß, der in den Herkunftsländern stattfindet, weiter teilzunehmen. Man sollte gegen das Mißverständnis vorgehen, daß es sich hierbei nur um eine türkische, italienische oder griechische Familie handelt. Es handelt sich um einen Typus von Familie, der weder mit der Familie im Heimatland noch mit der einheimischen Familie im Aufnahmeland vergleichbar ist. Da die ausländischen Familien in der Bundesrepublik an dem Wandel in den Heimatländern nicht mehr partizipieren können, merken sie nicht, daß die einst erlernten Verhaltensstrategien nach einer möglichen Rückkehr keine Gültigkeit mehr haben.“
U. Akpinar u.a. „Sozialisationshilfen für Ausländerkinder“, b:e, 11.79, 1978, Heft 11, 41)
5. Vgl. zur Kritik des herkömmlichen Sprachunterrichts z.B. W. Thiel, „Rahmen für ein künftiges Curriculum für ausländische Schüler“, Diskussion Deutsch, 9. Jg., Heft 39 (Febr./März 1978), 2-15; R. Neumann, „Zweisprachenerwerb und Beschulungsmodell“, ebd., 15-33; G. Wolff, „Sprachprobleme ausländischer Arbeiterkinder“, ebd., 43-58“, G. Neuner, „Reden lernen – Überlegungen zur Interpretation von Gestik und Mimik in den Deutschunterricht mit Gastarbeiterkindern“, Deutsch lernen 0/75, 17-19; R. Göbel, „Überlegungen zu einem Modell für den Deutschunterricht“, ebd., 20-35.
6. Die Ursachen und Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen spanischer Kinder werden ausführlich dargestellt in H.-P. Schmidtke, Förderung verhaltensauffälliger Ausländerkinder, Düsseldorf 1978.
7. Seit einigen Jahren werden auch für den wenig vorgebildeten Lehrer gut verständliche Sprachvergleiche angeboten: U. Neumann/H.H. Reich, Türkische Kinder – deutsche Lehrer, Düsseldorf 1978; Publikation ALFA (Hrsg.), Sprachvergleiche Griechisch – Dt., Italienisch – Dt., Portugiesisch – Dt., Türkisch – Dt., Düsseldorf 1976/77
8. Gute Beispiele für solch einen integrativen Unterricht für Schüler aller Jahrgänge enthält die Broschüre „Ausländer in unserer Stadt“, Arbeitsberichte aus dem Modellschulprogramm der UNESCO, hg. v. Dt. UNESCO-Kommission, Bonn, 1977. Ein Beispiel für die Berücksichtigung der Ausländerkinder im Mathematikunterricht gibt A. Ottmann, „Integration von Sachfachern in den Sprachunterricht für Ausländerkinder – mit Bei-

spielen aus dem Mathematikunterricht", Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 1976, 392-404, und W. Heil u.a., „Mathematikunterricht mit ausländischen Jugendlichen: Darstellung einer Unterrichtseinheit zum Winkelbegriff“, Deutsch lernen 2/79, 12-42.

9. Weitere Ergebnisse dieser Befragung des NRW-Innenministeriums: 38% der Befragten wollen sogar die hier geborenen Kinder der ausländischen Arbeiter zurückschicken, und nur 13% sprechen sich für deren Einbürgerung aus. Vgl. Frankfurter Rundschau, 5.3.1979. 1974, zur Zeit der wirtschaftlichen Rezession, machten bei einer Repräsentativbefragung 54% „zu viele Gastarbeiter“ für die Arbeitslosigkeit verantwortlich. „Das Verhältnis von deutschen und ausländischen Arbeitern ist von starken Vorurteilen und geringer Information gekennzeichnet“ (Thiel, a.a.O., S. 11).
Thiel zitiert weiterhin eine Repräsentativbefragung des Contest-Instituts vom Oktober 1974. Weiterhin berichtet er von einer Befragung deutscher und ausländischer Arbeiter durch Maria Borris, nach der 74% der Ausländer noch nie einen deutschen Kollegen besucht habe und 76% noch nie besucht wurden. Die ebenfalls zitierte Repräsentativfrage der Wickert-Institute von 1974 brachte ähnliche Ergebnisse.
10. Noch heute gilt für viele Bereiche mit hoher Arbeitsbelastung und niedrigen Löhnen die „arbeitsmarktpolitische Notwendigkeit“ der Ausländerbeschäftigung“, die H.M. Schleyer feststellte (H.M. Schleyer, Das soziale Modell, Stuttgart 1974, S. 331; vgl. auch Kühne a.a.O.).
11. Solche sporadisch angebotenen Veranstaltungen zum Thema „Ausländerpädagogik“ gibt es jetzt „schon“ an mehreren Hochschulen. Ein Beispiel für so eine universitäre Einführung in die Problematik mit starkem Praxisbezug beschreibt B. Eberle-Rost in „Praktika mit Gastarbeiterkinder“, Diskussion Deutsch, 9. Jg., Heft 39 (Febr./März 1978, 71-76).