Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 81 (1994)
Heft: 7-8: Deutschdidaktik

Artikel: Veränderte Lernsituation in der multikulturellen Gesellschaft : Perspektiven und Konsequenzen für den Deutschunterricht

Autor: Oomen-Welke, Ingelore

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530971

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Ingelore Oomen-Welke

Veränderte Lernsituationen in der multikulturellen Gesellschaft

Perspektiven und Konsequenzen für den Deutschunterricht

Ingelore Oomen-Welke zeigt auf, dass interkulturelles Lernen bedeutet, sich mit fremden Sinnwelten auseinanderzusetzen. Unter Didaktikern und Erziehungswissenschaftlern in Europa besteht Übereinstimmung darin, dass das Lernen in den multikulturellen Gesellschaften unreflektiert interkulturell ist und reflektiert interkulturell sein muss.

Ein literarisches Beispiel

Im Kapitel «Zürich» seiner Jugendbiographie «Die gerettete Zunge» (1977) hat Elias Canetti manches von dem, was ich Ihnen heute zur Veränderung des Lernens vortragen will, schon vorgedacht. Frau Canetti, geborene Arditti, die Gnädige Frau, kommt mit ihren Söhnen 1916 von Wien nach Zürich, wo für sie alles fremd ist. Der Kulturkontrast der benachbarten österreichischen und schweizerischen Welt wird geschildert aus der Perspektive der Canettis:

Wie Elias Canetti den Kulturkontrast zwischen Wien und Zürich erlebte...

- Die Möglichkeiten der Einflussnahme auf administrative Entscheidungen, die vorher in Wien bestanden hatten, wenn man «aus guter Familie» war, sind in Zürich und Bern nicht vorhanden. Frau Canetti möchte ihren Sohn Elias in der höheren Schule unterbringen, da er in Wien bereits nach der vierten Klasse den Übergang ins Realgymnasium geschafft und dort ein Jahr erfolgreich gearbeitet hat. Die Schweizer aber bestehen auf der sechsjährigen Primarschule: «...und wenn wir wieder so einen Direktor verliessen, war die Mutter verzweifelt. ‹Wollen Sie ihn nicht prüfen?› hatte sie bittend gefragt. ‹Er ist seinem Alter voraus.› Aber eben das war es, was man nicht gern hörte: ‹Wir machen keine Ausnahmen.›»
- Dazu ist der Ton in Zürich ein anderer als in Wien: «Die Antwort war knapp und bestimmt die gleiche, da sie ohne ‹Gnädige Frau› oder sonstige Wiener Höflichkeiten gegeben wurde, erschien sie uns grob.» (S.160)
- Nicht nur der Ton, auch die Sprache selber befremdet Frau Canetti in Zürich. Während Elias sich diskret bemüht, die Sprache seiner Mitschüler zu erlernen, wacht seine Mutter über die Reinheit der Sprache und lässt nur «Sprachen mit Literaturen» gelten: «(Sie) war besorgt, dass ich mein ‹reines› Deutsch verderben könnte und als ich in meinem Eifer den Dialekt, der mir gefiel, zu verteidigen wagte, wurde sie böse und sagte: ‹Dazu habe ich dich nicht in die Schweiz gebracht, damit du verlernst, was ich dir über das Burgtheater gesagt habe. Willst du vielleicht so sprechen wie das Fräulein Vogler?› Das war ein scharfer Hieb...» (S.162)

Das Kapitel fährt fort mit der Beschreibung unterschiedlicher Orientierungsmuster und Weltdeutungen, die hier aufeinanderprallen. Stellvertretend für weitere Schulbeispiele mag folgendes stehen:

■ Verschieden sind die Lernweisen, die sich in der Kantonsschule Rämistrasse ereignen: «In Zürich hatte sich Billeter, der Lateinprofessor, einmal darüber aufgehalten, dass ich zu rasch aufstreckte, wenn etwas zu beantworten war; als ich einem etwas langsamen Luzerner Jungen, Erni, mit der Antwort zuvorkam, bestand er darauf, dass Erni sich selbst auf die Antwort besinne, ermunterte ihn und sagte: ‹Denk nur nach, Erni, du kommst schon drauf. Wir lassen uns nicht alles von einem Wiener Juden wegnehmen.›» (S. 240). Elias ist weit davon entfernt, dies für eine rassistische Äusserung zu halten, vielmehr sucht er bei sich nach Verursachern für seinen Eifer des Sichhervortuns und macht das Rasche des Spanischen, seiner ersten Muttersprache, zusammen mit dem Bestehenwollen vor der Mutter aus, mit der Gespräche Schlag auf Schlag ablaufen, beides Sozialisationsfaktoren also. Er erkennt, dass dieses selbe Verhalten, das er der Mutter gegenüber zeigen muss, vor der Schulklasse auf die Mitschüler befremdlich wirkt. Unter den Lehrern lehnen diejenigen, die an der gerechten Beteiligung der gesamten Klasse Interesse haben, sein schnelles Reagieren ab, während andere Lehrer dadurch den Stoff oder ihr eigenes Unterrichtsgeschick bestätigt finden. Die Selbstdefinition der Lehrperson und ihr Interesse bestimmen also die Reaktion auf das Schülerverhalten.

Was Elias Canetti über seine Zürcher Zeit erzählt, scheint mir wesentliche Punkte interkulturellen Lernens zu berühren, nämlich die Verschiedenheit der Sinnwelten, die Sprachvariation, die Kultureme als sichtbare Verhaltenseinheiten mit zugehöriger kulturspezifischer Deutung (Oksaar 1988, Oomen-Welke 1993). Daran knüpfe ich an, indem ich Lernstile verschiedener kultureller Gruppen der gegenwärtigen europäischen Gesellschaften und schliesslich die Ansatzpunkte eines differentiellen Deutschunterrichts aufzuzeigen versuche.

Kulturelle Faktoren des Lernens und bevorzugte Lernsituationen

Frau Canetti wusste genau, dass der von ihr gewählte Weg, ihrem Sohn Elias in Lausanne die deutsche Sprache beizubringen, nämlich Vorsprechen, Abfragen, schnelles Voranschreiten und, bei Fehlern, Beschimpfungen, der richtige war; darüber hatte sie keinen Zweifel, ebensowenig über die Inhalte, nämlich die tradierte und moderne Literatur. Das war ihre subjektive Lerntheorie.

Wir bemühen uns um Inhalte, die sowohl traditionsorientiert als auch sozialrelevant sind.

Wir alle wüssten auf Befragen vermutlich ungefähr anzugeben, welchen Theorien des Lernens wir heute mehrheitlich folgen, welche *wir* überwunden haben, auch wenn es in der Praxis anderer Lehrender einige überholte Relikte noch geben mag, und wir wissen, welche Ideen des Lernens sich als Irrwege erwiesen haben. Unser neues Bild des Lernens ist das des selbstverantwortlichen, problemlösenden, die Wirklichkeit strukturierenden Individuums. Unsere Inhalte sind sowohl traditionsorientiert als auch aktuell sozialrelevant. Ähnliches gilt für alle Lehrpersonen in den Schulen.

Die Theorien, die parallel zu wissenschaftlichen Erkenntnissen den Individuen als Rationalisierungsmechanismen für das Handeln in Situationen zur Verfügung stehen, werden oft als «subjektive Theorien» bezeichnet

(z.B. Groeben 1986), sind also abgegrenzt von den objektiveren wissenschaftlichen Theorien. Darin sind durch Konventionen gebildete «Rahmen» wirksam, nach denen wir «Begebenheiten» deuten (Neisser 1979, darin Goffman 1974). Unser professionelles Handeln begründet sich vermutlich im Spannungsverhältnis zwischen subjektiver und wissenschaftlicher Theorie. Grund genug, Meinen und Wissen zum Lehrhandeln im Deutschunterricht zum Thema zu machen, wo subjektive Theorien der unterrichtlich Handelnden wirken. Dieses Kapitel gliedert sich in die Unterpunkte Lerntraditionen in einigen Kulturen, Zusammensetzung der Schulklassen heute, unterschiedliches Verhalten beim Lernen.

Schul- und Lerntraditionen in einigen Kulturen

Konzepte des Lernens und Bilder von Lernenden sowohl als subjektive als auch als wissenschaftliche Theorien entwickeln sich in der Tradition der betreffenden Kulturen. Wenn nun Kulturen sich nicht nach aussen abschliessen, sondern in Kontakt kommen, nehmen die Lerntraditionen Einflüsse von aussen auf oder orientieren sich sogar überwiegend an einer vermeintlich höherwertigen Lerntradition. Hier wären die höheren Schichten Roms zu nennen, die ihre Kinder von gebildeten griechischen Sklaven unterrichten liessen, ferner Europa mit seiner lateinischen Lehrtradition vom Mittelalter bis in die Neuzeit oder, bis ins letzte Jahrhundert, die englischen oder französischen Gouvernanten. In unserem Jahrhundert ist es eher üblich, dass wohlhabende Bildungsbeflissene ihre Kinder in Schulen und Universitäten der Länder schicken, von denen sie sich die beste Bildung und die besten Karrierechancen versprechen: England, Frankreich, die USA, gelegentlich die Schweiz, bei Stipendienvergabe auch Deutschland.

Wenn Kulturen miteinander in Kontakt kommen, nehmen die Lerntraditionen Einflüsse von aussen auf.

Andererseits versuchen geschlossene Minderheiten in verschiedenen Ländern, ihre Lerntraditionen durch Minderheitenschulen und sog. Auslandsschulen aufrecht zu erhalten. Neben solchen wie den deutschen Auslandsschulen, die sich auch den einheimischen Schülern des betreffenden Landes öffnen, gibt oder gab es in Deutschland geschlossenere Systeme wie griechische Lyzeen oder japanische Schulen und vor allem die Schulen für Kinder kanadischer, britischer, US-amerikanischer, sowjetischer und französischer Militärangehöriger. Insbesondere zeigen letztere, dass die eigene Schultradition mit den je eigenen Sozialisationswerten ohne Abstriche durch die Auslandssituation bewahrt werden soll, weil sie als wertvoll gilt und nicht hinterfragt wird. Ähnliche Werterhaltungen lassen sich auch bei regional übergreifenden Kooperationen im Bildungssystem (bei Schul- und Hochschulkooperationen) feststellen, sei es zwischen den deutschen Bundesländern, sei es im Kontext Europa, weil jede Gruppe die Errungenschaften des eigenen Systems für besonders valide und ausserdem für übertragbar hält. Was uns nicht zur Frage wird, wie hier die Lerntraditionen, können wir nicht reflektieren. Man nimmt es als gegeben und selbstverständlich an, nicht als gemacht bzw. entstanden und daher veränderbar.

Die Bewertung der Lerntraditionen samt den zu lernenden Inhalten ist am deutlichsten zu erkennen in den Missionsschulen und den Schulen der Ko-

lonialmächte in den (ehemaligen) Kolonien. Bis vor einigen Jahren war es üblich, dass diejenigen in Missionsschulen zu einer europäischen Bildung, das heisst zu den Kulturtechniken, Zugang fanden, die vorher zum christlichen Glauben der entsprechenden Konfession konvertierten. Hier dominierte also das konfessionell-christliche Element. Es gab laizistische oder säkulare Entsprechungen: In den Schulen der Kolonialmächte, zum Beispiel in den französischen Schulen Westafrikas, die auch noch Jahre nach der Unabhängigkeit der westafrikanischen Staaten in Lehrplänen und Lehrmitteln von Frankreich abhängig blieben, war es die civilisation française, die als verbindliche Kultur galt. Französischunterricht wurde als «Muttersprache» erteilt. Inhaltlich lernten Generationen junger Schwarzafrikaner in den Schulen ihres eigenen Landes, im Senegal, in der Elfenbeinküste usw. im französischsprachigen Geschichtsunterricht französische Geschichte: Vercingétorix, Jeanne d'Arc; und im Geographieunterricht die Einteilungen des Massif Central, und insgesamt lernten sie, ihre Vorfahren seien die Gallier gewesen: «nos ancetres, les Gaulois», einfach weil die tradierten Inhalte und die für Frankreich entwickelten Lehrbuchtexte erstarrt beibehalten statt der Zielgruppe angepasst wurden.

Die genannten Lehr-/Lernsituationen sollten deutlich machen, dass es von der Situation abhängt, ob eine Lehr-/Lerntradition angemessen ist oder nicht. Ein guter Grund, die Zielgruppe unserer deutschunterrichtlichen Bemühungen, die Schülerinnen und Schüler, genau in den Blick zu nehmen.

Die Zusammensetzung der Schulkassen heute

Schweiz:

Vom Vorhandensein ausländischer Schüler in Schweizer Schulklassen am Anfang des Jahrhunderts war im einleitenden Text die Rede. Statistische Angaben über Schulbesuch von Kindern anderer Herkunft liegen mir für den Kanton Zürich vor. Zunächst einmal ist interessant, dass in der offiziellen Informationsbroschüre des Kantons in allen Rubriken die Ausländer eigens berücksichtigt sind. Der Ausländeranteil beträgt in der Primarstufe, also Klassen 1 bis 6, durchweg über 22 Prozent, in Sonderklassen über 50 Prozent, in der Sekundarstufe I um 24 Prozent. In der Stadt Zürich ist der Ausländeranteil nur am Zürichberg unter 30 Prozent, sonst liegt er höher, bis zu 72 Prozent in Zürich-Limmattal.

Unter den ausländischen Nationen in der Primarschule sind Italien mit 30 Prozent und das ehemalige Jugoslawien mit 26 Prozent der ausländischen Schüler am stärksten vertreten, doppelt bis dreimal so stark wie der türkische Anteil mit 11 Prozent. Spanische Schüler machen 7 Prozent aus. Deutsche und Österreicher werden interessanterweise gemeinsam veranschlagt, mit 4,7 Prozent.

Bei den fremdsprachigen Muttersprachen dominiert das Italienische mit 30 Prozent der nichtdeutschen Muttersprachen, gefolgt von Südslawisch mit 21 Prozent und Türkisch mit 11 Prozent sowie Spanisch mit 10 Prozent.

Deutschland:
Zunächst zur *Arbeitsmigration*. In Westdeutschland ist eine echte Einwanderungssituation entstanden, insbesondere seit den migrationshemmenden Massnahmen in den siebziger Jahren, die jedoch entgegen den politischen Intentionen eher zu einer Verfestigung des Aufenthaltes ausländischer Arbeiterfamilien führten. Beobachtet wird die aus den klassischen Einwanderungsprozessen bekannte Ballung einzelner ethnischer oder nationaler Gruppen in Stadtteilen, die die Funktion einer «Kulturschleuse» erfüllen (Bade 1992, S. 397; Cohn-Bendit/Schmid 1992). Die Probleme und Widersprüche politischer Konzepte im Umgang des Staates mit Einwanderergruppen, etwa «die Ermutigung ethnischer Gruppen, sich als solche kollektiv zu organisieren und ihr Gewicht im Staat geltend zu machen», oder, im Gegenteil, die Verringerung der Gruppendifferenzen durch Vergabe uniformer oder symmetrischer Leistungen an alle Mitglieder der Gesellschaft, führen Brumlik/Leggewie in Bade 1992 aus. Für die Schule entstehen entsprechend, pauschal gesagt, zwei Konzepte, das herkunftslandbezogene multikulturelle Konzept des toleranten Zusammenlebens bei Betonung der Diversität und das interkulturelle bis integrative Konzept bis hin zur Homogenisierung differenter Gruppen. Letzteres wird oft auch als egalitär bezeichnet.

Die Ballung einzelner ethnischer oder nationaler Gruppen in Stadtteilen wirkt als «Kulturschleuse».

Über den Anteil der Kinder dieser Arbeitsmigranten in Schulen liegen für Westdeutschland Angaben vor; seit Mitte der 60er Jahre ist er ständig gestiegen. Ende der 80er Jahre lag er für die allgemeinbildenden Schulen Westdeutschlands bei 10 Prozent der Gesamtschülerzahl, mit Schulartschwankungen – zwischen über 15 Prozent Migrantenkindern in Sonderschulen und unter 4 Prozent in Gymnasien.

Zwei weitere Gruppen finden sich in Ost und West, also im gesamten Deutschland. Es sind dies Aussiedler und Flüchtlinge, unter den letzteren die Asylsuchenden.

Die *Flüchtlinge* differieren am stärksten nach Herkunft, Bildung, Schicht und Integrationswillen. Hauptherkunftsländer der Flüchtlinge in Deutschland waren 1990 Rumänien, Jugoslawien, die Türkei und der Libanon, Vietnam und Polen, die Quoten wechselten je nach politischer Aktualität. Die Gesamtzahl der gegenwärtig in Deutschland befindlichen Asylsuchenden mag etwa eine Million betragen.

Ihre Kinder sind in Deutschland, je nach Bundesland, teils schulpflichtig, teils in den Schulen «geduldet». Das heisst, sie werden aufgenommen, obwohl sie nicht schulpflichtig sind; zählen aber nicht für Deputatszuweisungen.

Die Gesamtzahl der nach Deutschland zurückgekehrten *Aussiedler* von 1950 bis 1990 betrug knapp 2,5 Millionen. Ihre Familiengeschichten waren vielfältig, oft waren sie aus dem ehemaligen Siedlungsgebiet geflohen und danach deportiert und als Minderheit verdächtigt und unterdrückt worden. Homogenisierende Beschreibungen werden, wie bei allen diesen Grup-

pen, den Einzelschicksalen nicht gerecht. Aussiedler, selbst sofern sie nicht Deutsch sprechen, sind meist hochgradig integrationswillig, da sie ja unter anderem mit dem Ziel gekommen sind, als «Deutsche unter Deutschen» zu leben. Sie bringen vielfach eine altdeutsche Tradition mit, die sich von der in Deutschland gelebten in ähnlichem Masse unterscheidet wie die zitierte österreichische von der schweizerischen. Von 1980 bis 1989 kamen aus Osteuropa ca. 800 000 Aussiedler nach Westdeutschland, dann allein 1989 und 1990 je knapp 400 000. Hauptherkunftsländer waren der polnische Bereich mit fast 60 Prozent, der sowjetische Bereich mit 17 Prozent, Rumänien mit 14 Prozent. In den Schulen finden wir also gegenwärtig die Kinder von ca. 1,6 Millionen Aussiedlern.

Die Kinder all dieser Familien finden wir heute in deutschen Schulklassen: etwa 10 Prozent Kinder von Arbeitsmigranten, etwa 3 Prozent Kinder von Aussiedlerfamilien, etwa 2 Prozent Kinder von Flüchtlingen. Insgesamt machen sie 15 Prozent der Schüler in Deutschland aus. Sie sind daher ein Teil, fast ein Sechstel, der Zielgruppe des Deutschunterrichts, bislang in der Deutschdidaktik aber weitgehend übersehen. Es sei hier betont, dass die Verhältnisse sich in absehbarer Zeit nicht ändern werden: Mitteleuropa und Deutschland werden in Zukunft Ziel erheblicher Wanderbewegungen aus dem Mittelmeerraum und aus Osteuropa bleiben. (Brumlik/Leggewie 1992 in Bade). Aus egoistischen Gründen – diese Menschen müssen bei uns etwas lernen, und wir müssen von und mit ihnen lernen – hat das entscheidende Fach Deutsch sich darum zu kümmern.

Es ist für die Arbeit im multikulturellen Klassenzimmer notwendig, Erkenntnisse über die Lerntraditionen der Herkunftsländer der Kinder zu gewinnen.

Für die pädagogische Situation im Klassenzimmer, den Überlegungen folgend, ist es zunächst einmal notwendig, Erkenntnisse über die Lerntraditionen der Herkunftsländer der Schüler zu gewinnen, weil, wie oben gesagt, die Traditionen und die gewohnten Systeme die Alltagstheorien der Menschen bestimmen, und das über lange Zeit. Die Erforschung der Geschichte der Ruhrpolen hat gezeigt, dass sich die Herkunftskultur oft eben nicht in zwei bis drei Generationen erledigt. Gleichzeitig besteht aber, wie schon in den genannten statistischen Angaben, die Gefahr, dass wir die betreffenden Gruppen in unserer Wahrnehmung vorschnell homogenisieren. Wenn wir ein paar Erkenntnisse über die kulturellen oder ethnischen Gruppen gewonnen haben, assimilieren wir diese an unsere subjektiven Theorien und legen deren Struktur simplifizierend über die Individuen. Mit anderen Worten: Es ist wichtig zu wissen, welche Einstellungen und Verhaltensweisen bei Gruppen einer bestimmten Region oder Ethnie erwartbar sind. Solche Erwartungen können aber nicht normativ an einzelne Kinder oder gar an alle ausländischen Kinder als Rahmen der Verhaltensinterpretation angelegt werden, damit man daraus Bewertungen ableite. Selbst wenn Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern aus zugewanderten Familien in der Wahrnehmung der Lehrpersonen genau gleich aussehen wie die der einheimischen Kinder, ist es fahrlässig, auf gleiche Verursachungen zu schliessen. Darüber hinaus ist in vielen Familien der Übergangsprozess im Gange, sie befinden sich in der «Kulturschleuse» oder schon ein Stück weiter, was uns die Einschätzung der wirkenden Faktoren besonders erschwert.

Wir bewegen uns hier in einem schwierigen Feld. Einerseits wissen wir um die grossen Varianzen von Individuen und Gruppen innerhalb von kulturellen Gemeinschaften, andererseits brauchen wir ordnende Denkschemata zur Unterscheidung und auch zur Orientierung unserer Wahrnehmung kulturgeprägten Verhaltens, wie es in der Schule und beim Lernen zum Ausdruck kommt. Die Überdifferenzierung hilft uns ja so wenig wie die Homogenisierung, kommunikative oder lernbezogene Probleme zu erkennen und zu lösen. Wir müssen versuchen, eher kulturell geprägtes Verhalten von eher individuellem zu unterscheiden und darüber zu reflektieren, ehe wir angemessen handeln können.

Lern- und Unterrichtsverhalten

Die Bewertung des Lern- und Unterrichtsverhaltens in den Schulen durch Familien, Schüler und Lehrpersonen folgt den jeweils herrschenden Traditionen und zum Teil Moden. Das hängt auch mit den Rollendefinitionen und der privaten und professionellen Selbstdefinition von Lehrpersonen zusammen, wie ich an anderer Stelle ausgeführt habe (Oomen-Welke 1993). Lehrpersonen haben Eigeninteressen, wie in Canettis Erinnerungen schon gesehen.

Die Bewertung der Lernnormen und des Unterrichtsverhaltens folgt Traditionen und Moden.

Unsere eigene Diskussion über die Art und die Formen des Lernens und über die Lernenden ist von Hochwertwörtern und Abwertungen durchsetzt, die oft eher den politischen Konsens der einen und die Ausgrenzung der anderen Seite herbeiführen wollen. Tendenziell abgewertet wird gegenwärtig – mit geringen Modifikationen – das repetitive, mimetische oder reproduktive Lernen. Tendenziell hochgehandelt werden sog. «transformative Ansätze» (Gardner 1993, S. 154f), das sind als kritisch oder als kreativ etikettierte Lernweisen und eigenaktive Konstruktionen. Dabei wird der eigene Erkenntnisstand des Beurteilenden als Schwellenniveau gesetzt, oft ohne dass die eigene kulturelle Bedingtheit angemessen berücksichtigt und damit als nur beschränkt gültig eingestuft würden. Reproduktives Lernen in anderen Gesellschaften wird schnell mit konservativen bis reaktionären politischen Tendenzen korreliert und abgewertet. Wir übergeneralisieren unseren letzten progressiven Kenntnisstand und beanspruchen dafür weltweit Gültigkeit – nos ancetres, les Gaulois. Dazu noch ein Beispiel aus Afrika:

■ Im postkolonialen Afrika werden Kinder zum Lernen in Klassenzimmern versammelt und mit europäischen Lehrverfahren beschult, auch beim Sprachenlernen. Die meisten von ihnen, zumindest in den Städten, kommen bereits mehrsprachig – wegen der verschiedenen Sprachen der Stämme, die gemischt in den Städten leben – zur Schule, wo der Unterricht in einer europäischen Sprache als Unterrichtssprache stattfindet. Auf diese mehrsprachigen Kinder wendet man dann im Fremdsprachenunterricht die für die europäischen Monolingualen entwickelten Fremdsprachlehrverfahren an, Deutsch als Fremdsprache usw. Soeben erst beginnen afrikanische Kollegen, aus der Kritik an dieser Situation wieder eigene Lernweisen zu suchen.

Viele unserer globalen Wertungen muss man nämlich insofern als eurozentrisch betrachten, als sie die aktuellen Lernweisen der sozialen Mittel- und Bildungsschicht aus den nordwestlichen Industrieländern unkritisch zur Norm erheben und nicht berücksichtigen, dass Schüler aus anderen sozialen und kulturellen Gruppen auf andere Weise lernen: Vorstellungen von als normal angesehenem Kommunikations- und Lernverhalten differieren zwischen und sogar innerhalb von Kulturen im grossen wie im kleinen. Das betrifft das ganze Lernumfeld. Ich verweise nochmals auf Oksaars Kulturemtheorie 1988.

Die Ergebnisse einer Art ethnographischer Lern- und Unterrichtsforschung in den USA können auf Europa übertragen werden.

Inzwischen hat der «ethnographic approach to classroom analysis», eine Art ethnographische Lern- und Unterrichtsforschung, ein Licht auf gängige Lernweisen in anderen Kulturen und Ethnien geworfen. Die Ergebnisse genauer Untersuchungen von Lernweisen stehen in Gegensatz zu den Ausgangshypothesen und zu gängigen subjektiven Theorien von Lehrenden (McLaughlin und Matute-Bianchi in Oksaar 1987). Sie sollen, obgleich in USA gewonnen, auf Europa und auch speziell auf Deutschland übertragbar sein.

Danach schienen auf den ersten Blick beim Englischlernen in USA schwächere eingewanderte Schüler Fortschritte im mündlichen Sprachgebrauch zu machen, wenn sie vielfältige Interaktionsmöglichkeiten mit englischen Muttersprachlern hatten. Das entsprach den Hypothesen. Bei genauerer Betrachtung galt dies aber nicht für alle Kinder in gleicher Weise; es galt in weitaus höherem Masse für Hispanos als für chinesische Kinder. Im Gegenteil, chinesische Kinder nutzten die Schülerinteraktionen nicht so besonders zum Lernen, jedoch kamen sie schnell voran in Klassen mit geringem Lautstärkepegel und wenn Lehrpersonen sie zur Arbeit anhielten, also im lehrergesteuerten Unterricht. Gruppenarbeit brachte ihnen weitaus weniger Erfolg als den Hispanos. Dies wird als Hinweis darauf verstanden, dass die Lernsituation im Aufnahmeland von weitaus grösserer Bedeutung ist, als bislang angenommen. Eine Lernsituation, die anknüpft an eine kulturgeprägte subjektive Theorie der Lernenden darüber, wie Lernen überhaupt vonstatten gehe und was Lernrahmen sind, verspricht eher Lernerfolg.

Im Kontext solcher Untersuchungen ist man auf besondere Lernweisen ethnischer und kultureller Gruppen gestossen, von denen ich ein paar Tendenzen nenne, um Ihnen eine Vorstellung zu geben:

- Indianische Kinder eines Reservats in Oregon beteiligten sich nicht am normalen Unterricht, weil es nicht zu ihrem kulturellen Selbstbild gehörte, allein vor der Klasse zu sprechen. In der Gruppenarbeit unterschieden sie aber nicht zwischen individuellen und Gruppenaktivitäten und beteiligten sich daher rege. Für sie war es einige Jahre lang nötig, oft in Gruppen zu arbeiten. – Wir kennen ähnlich aussehende Verhaltensweisen, vor allem von Mädchen, aus islamisch geprägten Ländern. Diese lassen sich nicht immer mit Gruppenarbeit einfangen. – Das individuelle Heraustreten einzelner Individuen aus Gruppen scheint überhaupt ein Angelpunkt zu sein.
- Kinder aus Hawaii hatten grosse Schwierigkeiten, in US-Schulen das

Lesen zu erlernen. Ethnographische Forschungen ergaben, dass in der Herkunftskultur ein überlappender Redestil üblich ist, mit in Gruppen gemeinsam erzählten Geschichten. Lehrpersonen in den USA wie bei uns sind nun jedoch gerade bemüht, überlappendes Reden im Klassenzimmer zu unterdrücken. Es wird allgemein als Disziplinverstoss wahrgenommen. Sobald allerdings diese Lernweise akzeptiert und in den Unterricht integriert wurde, seien beachtliche messbare Fortschritte der Schüler zustande gekommen.

Erfahrungsberichte aus Deutschland zum Sprachlernen mit Flüchtlingen oder Immigranten berichten ähnliche Beispiele; ich nenne hier Erwachsene: In bestimmten Gruppen meinten Frauen, man müsse sie schlagen, damit sie künftig Fehler vermieden (dies galt früher in Europa für das Lernen von Kindern). Andererseits darf eine Lehrperson Männer bestimmter Kulturen nicht kritisieren, wenn sie den Kurs fortsetzen will. Indirekte Aufforderungen werden oft nicht verstanden, z. B. «Im Buch steht dieser Text auf Seite 37.» und nichts geschieht. – Ein anderes Beispiel aus Europa: Gerade für das Sprachlernen hat die Suggestopädie Interesse gefunden. In bestimmten Phasen wird bei Musik gelernt, bei Musik, die nach Meinung des Schöpfers dieser Methode und seiner Jünger einer bestimmten euro-konventionellen E-Richtung entnommen sein sollte – nun lernen kulturelle Gruppen oder Altersgrupen jedoch bei je anderer Musik lieber. Dürfen sie das? Oder verhindern arabische Musik oder Rockmusik das Lernen?

Die Beispiele, die sich vermehren lassen, zeigen eine konfliktträchtige Spannung zwischen den subjektiven Theorien der Lernenden und der Lehrpersonen über das Verhalten und das Lernen.

Wenn Lehrpersonen einfach ihre Subjektive Theorie des Lernens durchsetzen, wird vielen Kindern das Lernen erschwert oder unmöglich gemacht.

Wenn die Praxis so bleibt, dass Lehrpersonen ihre Subjektive Theorie des Lernens durchsetzen, wird einer sehr grossen Zahl zugewanderter Schüler – und, bis dahin führte die Argumentation letztlich, auch einheimischer Schüler – das Lernen erschwert oder unmöglich gemacht. Besser wäre es, die Kräfte aufzuspüren, die das Lernen möglich machen und in Gang halten. Dabei wird sich für beide Seiten gleichzeitig herausstellen, dass es auch anders geht als zunächst gedacht und dass auch die Lehrperson davon profitiert. Freilich ist dieser interkulturelle gemeinsame Lernprozess für Lehrende (und Lernende) eine gewaltige Anstrengung, ein Stück von dem mühsam Erarbeiteten aufzugeben, das man für sich selbst und seine Welt als richtig erkannt hat. Am Ende steht im Idealfall, dass man mehrere Möglichkeiten kennt und einigen gern folgt.

Leider kann ich am Ende dieses Abschnitts nicht verschweigen, dass noch ein besonders irritierendes Ergebnis hinzukommt. Dass die Lehrpersonen methodisch und fachlich exzellent ausgebildet sind, scheint gar nicht so wichtig für den Fortschritt der Schüler zu sein, höchstens für die sachliche Richtigkeit. Als besonders lernfördernd hat sich in allen so angelegten Settings erwiesen, dass eine zweite Person als Helfer im Klassenzimmer war, die besonders aufmerksam auf die einzelnen Schüler einging, sich ihnen zuwandte und sie dadurch motivierte. Selbst wenn die Lehrperson durch-

schnittlich war, hat die sanft agierende Hilfsperson, sagen wir Unterrichtsassistenz, in den Gruppen Fortschritte bewirkt. Wie das kommt, das fragen wir noch: durch die Entlastung von der Gesamtgruppe, durch persönliches Angesprochensein, durch sachliche Hilfe, durch die Lernatmosphäre, durch das stärkere Eingehen auf die Lernerwartungen und durch Lernberatung, also gerade nicht durch das Durchsetzen eigener Verfahren der Lehrperson?

Differenzierung der Lernenden – Differentielle Deutschdidaktik als Ziel

Wohin bringt uns die Aufmerksamkeit auf Schülergruppen anderer Herkunft und mit anderer Lernerfahrung, und richtet sie sich etwa auch auf solche Gruppen, die gar nicht bei uns leben? Das wäre eigens zu diskutieren im Kontext einer europabezogenen Didaktik oder einer globalen Didaktik.

Im Augenblick sehe ich hier diese Punkte zur Reflexion anstehen:

- Bestätigung alter pädagogischer Weisheiten mit neuem Ansatz,
- Frage der Verallgemeinerung neuerer Erkenntnisse,
- Ausweitung der Aufmerksamkeit auf alle Zielgruppen,
- differentielle Deutschdidaktik.

Dazu im einzelnen:

«Den Schüler dort abholen…» – Alte Weisheiten in neuem Gewande

Eine alte pädagogische Weisheit war die, dass Sorge dafür zu tragen sei, beim Lehren an Bekanntes anzuknüpfen. Dieselbe Weisheit kam in den achtziger Jahren in frischer Formulierung in Mode: Das Kind sei dort abzuholen, wo es in seiner alltäglichen Lebenssituation stehe usw. Dass dies trotz allzu häufiger Wiederholung richtig ist, wissen wir alle. Es gilt für das Lernen allgemein und für das fachliche Lernen ganz besonders: kognitionsbezogene Unterrichtsforschungen haben erwiesen, dass – grob gesagt – diejenigen Schüler, die in betreffenden Gebieten Vorkenntnisse, Methoden und Begriffe erworben haben, den Einstieg in das systematische Lernen überhaupt und in die systematisch-methodische Erarbeitung eines Fachgebiets leichter schaffen, zum Beispiel in Physik. Schwierigkeiten macht es, die Schüler bei unfachlich gebildeten Begriffen und sog. Alltagsvorstellungen, ihren subjektiven Theorien über das Fachgebiet eben, abzuholen. Hier wird implizit der Schulerfolg von Akademikerkindern erklärt.

Vorkenntnisse, Methoden, Begriffe erleichtern den Einstieg in das systematische Lernen.

Aus anderen Untersuchungen wissen wir, dass Erinnerungen an Gelerntes nicht so sehr stofflich als atmosphärisch-situativ gespeichert sind. Wie das Lernumfeld war, spielt die entscheidende Rolle für das erste Erinnern. Wenn wir das ernst nehmen, müssen wir uns ein bisschen vom feldunabhängigen Lerner verabschieden (für den sich die meisten intellektuellen Männer halten, im Gegensatz zu den meisten Frauen) und unsere Umfeldsensibilität beim Lernen akzeptieren – dann natürlich auch die Umfeldsensibilität der anderen.

Was wir durch die ethnographische Unterrichtsforschung über Altbekanntes hinaus gewinnen, ist die Ausfüllung der Lücke, des Spaltes, der Klippe und wie dergleichen Metaphern sonst noch lauten könnten, zwischen dem Abholenden und dem Abzuholenden. Abzuholen sind natürlich einheimische Kinder mit anderen Lerntraditionen ebenso wie Kinder der zweiten und dritten Generation von Einwanderern, deren Eltern schon die Spannung zwischen den Lerntraditionen des Herkunfts- und Ziellandes ausgehalten haben, mehr oder weniger, man vergleiche die Quoten des Schulerfolgs, sowie alle anderen. Mit mehr ethnographischer Unterrichtsforschung können wir zwar nicht alle Lerntraditionen im Voraus erfassen und im Unterricht berücksichtigen. Wir können jedoch an Beispielen uns und die gegenwärtigen und zukünftigen Lehrpersonen schulen, aufmerksam zu sein, wo die Differenz der Erfahrung das Lernen einschränkt oder behindert und wo die Methode es begünstigt. Begünstigen oder hindern können Arbeitsformen, wie wir gesehen haben, oder die Ausrichtung auf bestimmte Kommunikationspartner, oder Interessen oder Materialien, die Geschwindigkeit des Ablaufs usw. Vielleicht liegt die Wirksamkeit der genannten Unterrichtsassistenten gerade darin, die Kluft zu überbrücken, damit abgeholt werden kann? Sobald wir also die Lücke zwischen dem allgemeinen Statement und der Praxis damit füllen, was Differenzen sind und wie sie wirken, ist die Maxime des Abholens nicht mehr so trivial.

Es gilt zu erkennen, wo die Differenz der Erfahrung, der Lerntradition das Lernen einschränkt und wo eine gewählte Methode es begünstigt.

Die Frage der Verallgemeinerung neuerer Erkenntnisse

Mit neueren Erkenntnissen meine ich die Kognitionsforschung und die Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse auf Bereiche, in denen sie noch stärker geprüft werden sollte. Da ich natürlich zugebe, diese Bereiche nicht zu überblicken, will ich dies als Frage fassen.

In der Terminologie Piagets und seiner Nachfolger kann ich ganz gut ausdrücken, was kritisch ist. Kaum haben wir Denker einen neuen Erfahrungsbereich kennengelernt, assimilieren wir ihn allzu gern an unsere vorhandenen Denkschemata, statt gleichzeitig unsere Schemata an den Gegenstand zu akkomodieren. Wir asssimilieren die Wahrnehmung des Verhaltens anderer an unsere Interpretationen, statt unsere Interpretationen gleichzeitig zu akkomodieren. Was ich beschreibe, ist ein ständiger unvollkommener Akkomodationsprozess, weil ich versuche, zu grosser Assimilation bewusst gegenzusteuern.

Zunächst einmal ist fraglich, ob sich die Ergebnisse der facettenreichen Kognitionsforschung über die Kulturen hinaus, in denen sie gewonnen sind, anwenden lassen. Während dies für das erste, das sensomotorisch genannte Stadium, noch plausibel scheinen mag, ist die Einteilung der späteren Stadien doch an westliche Zivilisationsvorstellungen angelehnt, wenn nämlich zwischen konkret-operational und formal-operational unterschieden wird. Howard Gardner 1991 (dt. 1993) beschreibt in seinem Buch «Der ungeschulte Kopf» den Einfluss unserer schulischen Intervention auf den kognitiven Entwicklungsprozess von Kindern, der ja gerade darin besteht, Kinder vom spontanen zum systematischen, formalen, wissenschaftlichen Lernen zu führen. Infolgedessen ist es kein Wunder, dass

Kinder nach mehreren Jahren des Schulbesuchs diesem Ziel ein Stück näher kommen. Wenn Kinder formal argumentieren können, formales Welt- und Fachwissen aufgehäuft haben, das für ihre konkrete Lebenspraxis meist ohne Bezug bleibt, dann haben sie nach unseren Schulkonzepten die gewünschten Fortschritte gemacht.

Vielleicht ist diese Unterscheidung zwischen konkret-operational und formal-operational nun gar nicht für alle Kulturen angemessen? Nur für schriftintensive Kulturen, hochtechnisierte Kulturen, Kulturen mit Entfremdung des Denkens vom Fühlen als Norm? Assimilieren wir andere Kulturen zu unrecht an unser neues Lernkonzept? Oder ist es wichtig, ein formal-operationales Stadium für alle Kinder herbeizuführen, weil nur auf dieser Grundlage wichtige Konstruktionen stattfinden können? Sind die Kinder aus anderen Kulturen retardiert, oder entwickeln sie sich anders? Man denke daran, dass wir den Begriff der Retardierung schon auf die Unterschichtkinder und die Kinder aus immigrierten Familien angewandt haben, in der Sprachentwicklung und in allen anderen Bereichen. Wollen wir dabei bleiben?

Mehr Zielgruppen im Deutschunterricht

Die Aufmerksamkeit auf Schülergruppen anderer Herkunft führt die Diskussion über Lernweisen heran an die alte soziolinguistische Diskussion über Schüler verschiedener *Schichten* und an die neue Diskussion über die Lernweisen der *Geschlechter*. «Die Fragen sind gleich, die Antworten verschieden.» Die neue Aufmerksamkeit besteht nicht darin, diese Gruppen jetzt gemeinsam zu verhandeln und ein übergreifendes, alles überdeckendes Konzept zu entwickeln, sondern vielmehr darin, danach zu suchen, wie sich Lernen auch für sie unterscheiden kann. Ja, genau das ist der Punkt: Wir gehen nicht von «dem Schüler» als Einheitlichem oder zu Uniformierendem aus, sondern von der Varianz der bisherigen Lernerfahrungen und der gegenwärtigen Lernbereitschaft.

Gibt es Inhalte und Methoden oder Situationen und Konstellationen, die das Lernen bestimmter Gruppen begünstigen?

Aus der Diskussion um das Lernen von Schichten und Geschlechtern möchte ich hier nur die Frage wiederholen, ob es nicht Inhalte und Methoden und sogar Situationen und Konstellationen gibt, die das Lernen bestimmter Gruppen begünstigen oder auch behindern. Es scheint ja von der Kognitionsforschung her plausibel zu sein, dass z. B. verfrühte Formalisierungen Lernen verhindern können.

Einige Ergebnisse der Unterrichtsforschung können als Beobachtungsraster dienen, an dem Lehrpersonen und Lehramtsstudenten ihre Aufmerksamkeit schulen. Beobachten macht aufmerksam, die Reflexion der Beobachtungen relativiert eigene Vorstellungen, eben die Subjektiven Theorien des Lernens. Ein paar solcher Rasterfragen seien hier vorgeschlagen; sie thematisieren gemeinhin als selbstverständlich angenommene Verhaltensweisen in der Unterrichtskommunikation und relativieren sie. Die Fragen sind erst zur Frage geworden durch das Studium verschiedener Lerngruppen, ethnischer und soziokultureller.

■ Wie interagiert die Lerngruppe untereinander und mit der Lehrperson? Reagieren manche Schüler nur lehrerzentriert, oder nehmen sie untereinander Impulse auf? Welche Typen von Aufgaben verhandeln sie in der Schülergruppe, welche mit der Lehrperson? Reden sie frei vor mehreren Personen? Welche Gruppengrösse scheint für die Schüler eher annehmbar?

■ Wie beachten welche Schüler Reihenfolgen bei der Gesprächsführung? Beteiligen sich die Schüler überhaupt an Unterrichtsgesprächen? Haben sie ein überlappendes Gesprächsverhalten, sowohl mit der Lehrperson als auch mit Gleichen, mit einem von beiden? Welche Reihenfolgen beachten sie/beachten sie nicht: Hierarchie, zeitliche Folge der Meldungen, andere, keine erkennbaren?

■ Wie zeigt sich Konkurrenzverhalten?
Zeigen bestimmte Schüler ein eher helfendes, ein eher sachorientiertes, ein eher rivalisierendes Verhalten bezüglich Leistung/bezüglich Lehrperson/bezüglich Gruppe? Erwarten sie für Fehler gedemütigt zu werden, oder dürfen Fehler nicht manifest werden? Differiert das nach Geschlecht und Alter?

■ Reagieren die Schüler schnell oder eher langsam? Können und wollen die Schüler der Forderung nach schnellem Reagieren, wie sie bei uns meist gilt, entsprechen?

■ Was tun die Schüler während des Unterrichts, gibt es Nebentätigkeiten? Bleiben die Schüler an ihrem Platz, oder gehen sie herum und verhandeln anderes? Folgen sie den Ausführungen der Lehrperson, oder beschäftigen sie sich mit eigenen Gegenständen?

■ Wie gehen sie mit Unterrichtsmaterial um?
Werden die Materialien intentionsgemäss verwendet oder nicht oder nur teilweise? Variiert das nach der Art der Materialien, nach ihrer Menge oder nach anderen Situationsfaktoren? Werden sie sorgfältig oder nachlässig behandelt? Was geschieht mit den Arbeitsergebnissen/Produkten?

■ Akzeptieren die Schüler Methoden und Inhalte?
Gehen die Schüler eher auf lehrerzentrierte oder gruppenzentrierte Methoden ein? Geht von ihnen eine Tendenz zur Reproduktion oder zur Problematisierung aus? Arbeiten sie eher selbständig oder nach genauer Anweisung? Verhält sich das bei allen Inhalten gleich?

■ Welche Rolle spielen Schrift, Textsorten und formalisierter Schriftverkehr für die Schüler und ihre Herkunftskultur?
Welche Wertschätzung von Schriftstücken erwarten wir von Schülern, z.B. aus Afrika, die einen vom Onkel geschriebenen Zettel anstelle einer Geburtsurkunde vorlegen?

Damit sind nur die aus unserer Perspektive auffälligeren Aspekte angeführt und in unserer Weise formuliert. Vielleicht ist das Wesentliche unserer Aufmerksamkeit noch verborgen.

Daraus ergibt sich ein ziemlich differenziertes Bild der Lernsituation, und es taucht die Frage auf, wie diese noch bewältigt werden soll. Sind Lehrpersonen in multikulturellen Klassenzimmern überhaupt noch handlungsfähig? Vielleicht werden sie es gerade dadurch, dass sie kulturelles Verhalten von individuellem Stören unterscheiden lernen und damit ihre Wahrnehmung differenzieren. Dann erst können sie bei den Schülern Verhaltensalternativen aufbauen helfen, zum Beispiel auch die bei uns präferierten.

Und: Möglichst vielfältiger Unterricht verspricht am ehesten, in multikulturelle Klassen viele Schülerinnen und Schüler, jeden von Zeit zu Zeit wieder, besonders anzusprechen. Vielfalt ist aber nicht zu verwechseln mit Aktionismus.

Differentielle Deutschdidaktik als Weg

Die Lehrperson steht also vor dem Problem, für unterschiedliche Schüler die richtigen Lernziele, das geeignete Material, die richtige Lernform und -situation zu finden, aber dennoch die Differenzierung nicht zur Auflösung des gemeinsamen Unterrichts ausufern zu lassen.

Wir kommen nicht umhin, so denke ich, uns einer differentiellen Didaktik anzunähern, einer Didaktik also, die die Varianten und Differenzen des Lernens und der Lernenden im Deutschunterricht von vornherein in ihr Konzept einbezieht, statt sie als Störung der am Schreibtisch erdachten Entwürfe zu betrachten. Wie soll das gehen?

Es ist wichtig, dass Kinder ihre Beobachtungen und Meta-Reflexionen im Unterricht äussern können.

Zunächst einmal nimmt der differentielle Ansatz das ernst, was Kinder schon wissen und was sie sich dazu überlegt haben. Sie sind ja auf dem Wege, sich ihre Welt zu strukturieren, um sie für sich übersichtlich und orientierend zu gestalten, und natürlich bilden sie, aus erwachsener Perspektive gesehen, sog. «Schülervorstellungen» oder «Fehlauffassungen» aus, man kann auch sagen «Übergangshypothesen». Diese Hypothesen sind nützlich als temporäre – und als nützlich müssen wir sie behandeln!! –, doch müssen sie weiterentwickelt und an die Sachverhalte der Welt, der Kultur, auch des Faches, akkomodiert werden. Dazu ist es wichtig, dass Kinder im Unterricht Gelegenheit erhalten, ihre Beobachtungen und Meta-Reflexionen zu äussern, auch die Kinder mit nicht-standardsprachlichen Varianten und die mit anderer Muttersprache. Das gilt in besonderem Masse für den Deutschunterricht. Hier werden wir feststellen, dass metasprachliche Reflexionen sich meist festmachen an Wortbedeutungen und an beobachtbaren Formen und an Vergleichen (Ossner 1989). Besonders für das Vergleichen sind andere Sprachen willkommen, auch wenn die Lehrperson dabei ihre Kontrollfunktion ablegen muss. Andere Sprachen und auch die Schrift wirken als das zweite System, das erst das Vergleichen ermöglicht (Januschek/Papproté/Rohde 1979). Der Sprachunterricht, ja,

auch die Kinder selbst tragen Material bei, das die Überlegungen sowohl bestätigt als auch weiterführt. Übrigens gibt es für den Anfangsunterricht Deutsch, hauptsächlich für den Schriftspracherwerb, dazu schon überaus brauchbare Beispiele, an denen gesehen werden kann, dass es geht. Der Primat der Wortarten und Satzglieder entfällt allerdings.

Nicht nur Texte aus andern Kulturen lesen, sondern fremde Perspektiven auf Texte der eigenen Kultur zulassen!

Im Lese- und Literaturunterricht ist es üblich, Texte aus verschiedenen Kulturen einzubeziehen und solche, die andere Perspektiven eröffnen und den andern, Fremden, als Person zeigen. Hier ist der weitergehende Vorschlag, abweichende Deutungen zum Beispiel innerhalb des Deutschkanons zuzulassen, auch wenn es schwerfällt. Beispiel: «Der alte Mann in Bichsels bekannter Geschichte ‹Ein Tisch ist ein Tisch› ist selbst schuld, weil er eigensinnig allein leben will, statt zu seinen Kindern zu ziehen», beharrt ein türkischer Junge. – Können wir das vorerst so stehen lassen, oder beharren wir auf unserer Deutung – Nos ancetres, les Gaulois? Wir kommen ja nicht mit jedem Schritt bis ans Ziel, sondern erst mit dem letzten; oder war vielleicht doch der Weg das Ziel?

Ich brauche nicht mehr zu betonen, dass im differentiellen Deutschunterricht alle Kinder etwas zu sagen haben: Deutschsprachige und Mehrsprachige, Jungen und Mädchen, Kinder aus allen Milieus. Differenzierung ergibt sich dabei quasi von selbst. Die Unterrichtskunst besteht darin, von Zeit zu Zeit zu sammeln und festzuhalten, was gelernt wurde. Das kann für Gruppen von Kindern Verschiedenes sein.

Dadurch dass ihre Beobachtungen und Überlegungen gefragt und wichtig sind, werden die Kinder aufmerksamer auf Inhalte, auf Texte, auf Sprachliches. Die Fülle des Materials, über das die Kinder sprechen wollen, macht es nötig, dass Ordnungen hergestellt werden, es wird also gewissermassen systematisiert und auch geplant, worüber der Unterricht in welcher Reihenfolge handeln soll. Auch hier können die Inhalte differenziert werden, wenn zum Beispiel eine Gruppe sich mit der Höflichkeit in der Sprache, eine andere mit verschiedenen graphischen Systemen, eine dritte mit Berufsbezeichnungen beschäftigt.

Viel von dem, was ich als Ansatzpunkte einer differentiellen Deutschdidaktik nennen könnte, steckt schon im Konzept des «anderen Grammatikunterrichts» 1978 und in der «Grammatik in Situationen» 1979 von Boettcher und Sitta. Das Konzept setzt ein bei den jetzigen Lebenssituationen und -erfahrungen der Schüler, die sich in Sprache manifestieren, und führt zu künftiger Sprachpraxis, Sprachreflexion und Sprachbewusstheit. Das ist die Meso-Ebene der Sozialökologie mit den Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen sich die Person aktiv beteiligt (Bronfenbrenner 1979, dt. 1981, S. 41f.). Boettcher/Sittas Konzept bezieht die Rahmen der Situationen ein, ordnet Sprachäusserungen zu und postuliert eine Rangfolge für die Behandlung sprachlicher Probleme. Ganz konkret wird auf der Unterrichtsebene gezeigt, was ablaufen kann und wie dabei Grammatik gelernt wird. Hier liegt genau der Ansatzpunkt, der oben gemeint war: bei den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Der

mutige Ansatz hat sich nicht durchgesetzt, teils weil wir Rezipienten, gefangen in kulturellen Lerntraditionen der Systematik und der Vollständigkeit, ihn nicht aufnehmen konnten, teils weil Lehrpersonen eine gewisse Angst befiel, auf so nicht Vorbereitetes ad hoc reagieren zu müssen. Trotzdem wissen wir, dass Schülerinnen und Schüler ohnehin viel vergessen, vor allem von gelernten Fakten, die nicht mit Situationen und eigenen Reflexionen verzahnt sind. Wenn wir jedoch auch an erlebte Situationen und Reflexionen anknüpfen, die die einzelnen Schüler oder Gruppen beitragen, dann haben wir eine grössere Chance, Aufmerksamkeit wachzuhalten und Wissensbestände zu erweitern.

Erst wenn Lernende Orientierungen gewonnen haben, sind sie zu eigenaktivem Lernen fähig.

Mit diesem differentiellen Ansatz geben wir nicht jede Systematik auf. Dies ist kein Plädoyer für einen spontanen ad-hoc-Unterricht ohne Vorbereitung. Besprochenes wird wieder aufgenommen und wieder präsentiert, es wird in Abständen strukturiert und gesichert, und es wird eher behalten, weil es die Antwort auf eigene Fragen der Schülerinnen und Schüler ist. Eine Hauptaufgabe bleibt es, Schülerinnen und Schüler Orientierungen lernen zu lassen an Werten, innerhalb sozialer Strukturen, in den Inhalten, in den Lernprozessen selbst. Erst wenn sie Orientierungen gewonnen haben, sind viele Schüler zu eigenaktivem Lernen fähig, weil sie sich nicht mehr im unübersichtlichen Detail gefangen fühlen.

Wenn man das Konzept eines differentiellen interkulturellen Deutschunterrichts akzeptiert hat, entnehme man die Inhalte den deutschdidaktischen Publikationen: Im Lichte des differentiellen Ansatzes ist vieles von dem, was vorliegt, bestens brauchbar und für die differentielle Orientierung ausbaubar. Vielleicht bringen wir mit dem differentiellen Ansatz die Lehrpersonen wieder mehr ans Lesen von Fachpublikationen. Was bedeutet, dass diese auch leserfreundlich geschrieben sein sollten.

Realisierungschancen einer differentiellen Didaktik

Selbst wenn Sie den Gedankengang, den ich hier vorgetragen habe, in einigen Punkten bedenkenswert finden, werden Sie die Frage wiederholen, ob ein solches Konzept nicht irreal hohe Ansprüche an Lehrpersonen stelle und schon deshalb scheitern müsse. Denn der wesentliche Punkt aller unserer Bemühungen muss die Befähigung von Lehrpersonen sein, Sinnvolles in ihre jeweilige Praxis umzusetzen. Gerade da sind aber viele Konzepte auf der Strecke geblieben, nicht als Konzepte, sondern als durchsetzbare Praxis. Dazu nicht im einzelnen. Nur das Faktum, dass motivierte Junglehrpersonen nach drei bis fünf Jahren normalerweise zum traditionellen Unterrichtsstil zurückkehren, sei genannt.

Nach einer belgischen Untersuchung aus Leuven (Vandenberghe in Janssens/Loly-Smets 1994, S. 76/77), deren Ergebnisse sofort einleuchten, sind ungefähr folgende Bedingungen für die Implementation neuer Konzepte und Methoden im Bildungsbereich nötig:

- Lokale Teams, zum Beispiel an Schulen, deren Mitglieder sich über die Ziele und die Probleme der Realisierung verständigen, sich gegenseitig

Mut machen, Materialien austauschen und Erfahrungen berichten. Einzelkämpfer resignieren nämlich nach kurzer Zeit.

- Sozial-emotionale Unterstützung, etwa durch Schulleiter, die diese Teams sanft kontrollieren. Übrigens ist die Fortbildung von Schulleitern ein Thema europäischer Arbeitsgruppen in der Lehrerbildung (RIF 3, vgl. Oomen-Welke 1993).
- Eine regionale Leitstelle, die ein gewisses Know-how hat und die formelle und informelle Berichte entgegennimmt und zumindest so tut, als würde sie eine sanfte Kontrolle ausüben. Sie muss auch Rückmeldungen geben, damit Kommentare aus der Praxis nicht «höheren Orts» ungehört verhallen.
- Beachtung der Ergebnisse aus der Praxis in der Fortschreibung der Konzepte.

Wenn wir Veränderungen in Schule und Unterricht erreichen und sichern wollen, brauchen wir also eine fachdidaktisch-organisatorische Infrastruktur, wir brauchen die Meso-Ebene, also eine dem Handelnden zugängliche und überschaubar-orientierende Ebene, und wir brauchen eine direktive Stelle, die sammelt, auswertet und entwickelt. Sie können das selbst auf die Instanzen im Lehrerbildungsbereich projizieren. In der Schweiz gibt es offensichtlich im Rahmen der lokalen Autonomie und Fortbildung solche brauchbaren Strukturen. In Deutschland existieren sie wegen der föderalen Struktur manchmal frei, manchmal als Pädagogischer Tag oder ähnliches, eher aber unverbindlich und punktuell. Pädagogische Teams sind in Deutschland schon wegen der Kluft zwischen den Lehrergenerationen schwieriger, auch wenn sie in einzelnen Fällen entstehen. Trotz alledem...

Aber auch für den inhaltlich-fachlichen Bereich sollten wir die Realisierungschancen abschätzen. Was wird von Lehrpersonen gefordert? Fachkompetenz mit Blick über den Tellerrand (statt fachlicher Borniertheit), permanente Weiterbildung und Sensibilität für Kinder und Jugendliche. Oder Stützlehrpersonen, Unterrichtsassistenz, Tandemunterricht. Eigentlich ist das nicht zuviel verlangt.

Lernen zu sehen, dass manches anders ist als das uns Selbstverständliche...

Das Wohin unseres Weges spielt eine Rolle. Natürlich allgemein zu Verantwortung und Handlungsfähigkeit und gemeinsamer friedlicher Zukunft, im Deutschunterricht zu sensiblerem Sprachgebrauch, zur Sprachreflexion, kommunikativer Ethik, zum selbständigen Umgang mit Literatur und anderen Texten usw. Aber auch dazu zu sehen, dass manches anders ist als das uns Selbstverständliche, dass manches auch anders geht, dass das andere und der andere interessant und vielleicht ein alternatives Modell ist. Das gilt gegenseitig, für männliche und weibliche, hiesige und andere, gruppenspezifische und individuelle Lernweisen. Die Maxime lautet: «Dem andern zugestehen, was man selbst möchte. Global denken und lokal handeln» (nach DLZ 1992).

Deswegen stellen wir an die Lehrpersonen auch fachliche Anforderungen. Ich formuliere diese hier von der Sprachdidaktik her. Lehrpersonen brau-

chen Kenntnisse über Sprache und Sprachen und über das Funktionen von Sprachen in Verwendungszusammenhängen. Sie müssen die Spracheinheiten und deren Zusammenspiel kennen. Sie müssen über Direktheit und Indirektheit des Sprechens und dessen Angemessenheit reflektieren. Und sie müssen wissen, dass das deutsche Organisationsprinzip weder in Syntax noch in Topikalisierung noch in Pragmatik das einzig Mögliche ist, damit sie die interessanten Beiträge anderer Kinder erkennen und die deutschsprachigen Kinder zur Reflexion führen. Demgegenüber verlieren formale Syntaxtheorien an Gewicht.

«Sprachaufmerksamkeit» ist nicht nur Stoff für die Kinder, sondern auch Lernziel für sie selbst.

Im Unterricht müssen sie aufmerksam auf den Sprachgebrauch und die metasprachlichen Reflexionen der Kinder sein, denn «Sprachaufmerksamkeit» ist ja nicht nur Stoff für die Kinder, sondern auch Lernziel für sie selbst. Sie müssen fähig sein zu erkennen, was sofort besprochen werden kann und was besser auf morgen oder nächste Woche verschoben wird, zu welchem Problem sie selbst Informationen sammeln, zu welchem die Schülerinnen und Schüler. Sie wissen nicht alles, aber sie sind an vielem interessiert und können auf die Interessen der anderen eingehen, usw. Von Zeit zu Zeit sammeln und strukturieren sie das gewonnene Sprachwissen gemeinsam mit den Kindern oder Jugendlichen.

Damit entfernen wir uns auch ein bisschen von der herkömmlichen Unterrichtsvorbereitung durch minutiöse Planungen. Statt dessen spezifizieren wir Prinzipien des offenen Unterrichts auf den gemeinsamen Deutschunterricht in multikulturellen Klassen mit Jungen und Mädchen.

Ist es nicht wert, darüber weiter nachzudenken?

Literatur

«Daten und Fakten zur Ausländersituation» 1988, 1990. Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen. Bonn.
«Die Schulen im Kanton Zürich 1992/93», hg. v.d. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Broschüre. Zürich.
«Differenzieren – Individualisieren» 1992. Praxis Deutsch 108.
Aebli, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie; Bd II: Denkprozesse. Stuttgart, Klett-Cotta.
Bade, Klaus J. (Hrsg. 1992): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland – Migration in Geschichte und Gegenwart. München, C.H. Becksche Verlagsgbuchhandlung.
Bajohr, Ulrike (1992): Dem Fremden zugestehen, was man selbst möchte; in: Deutsche Lehrerzeitung 10/92, S. 1.
Boettcher, Wolfgang/Sitta, Horst (1978): Der andere Grammatikunterricht. München, Urban & Schwarzenberg.
Boettcher, Wolfgang/Sitta, Horst (1979): Grammatik in Situationen. Praxis Deutsch 34.
Bronfenbrenner, Urie (1979): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung – Natürliche und geplante Experimente. Dt. 1981. Stuttgart, Klett Verlag.
Canetti, Elias (1977): Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. Fischer-TB 2083. 1979.
Gardner, Howard (1991): Der ungeschulte Kopf – Wie Kinder denken. Dt. 1993. Stuttgart, Klett-Cotta.
Groeben, Norbert (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen, Francke Verlag.

Vandenberghe, R. (1993): The RIF-Subnetworks from an innovation perspective; in: Janssens, S./R. Loly-Smets (1994): Report on the R.I.F. – European Symposion '93 of the Network of Teacher Training Institutions. K.U. Leuven/I.S.P.L. Liège. S. 71–77.
Oksaar, Els (1988): Kulturemtheorie – Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Beiträge aus den Sitzungen der Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften e.V. Hamburg Jg. 6 Heft 3. Hamburg.
Oomen-Welke, Ingelore (1992): Interkulturelle Aspekte als neue Anstösse für den Sprachunterricht; in: Interkulturell 3/4. S. 42–63.
Oomen-Welke, Ingelore (1993): Deutscher Unterricht als (inter)kulturelle Praxis; in: A. Bremerich-Vos (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt a. M., Diesterweg Verlag.
Oomen-Welke, Ingelore/Christoph von Rhöneck (Hrsg. 1988): Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. TBL 327. Tübingen, Narr Verlag.
Ossner, Jakob (1989): Sprachthematisierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen; in: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40. S. 25–38.
Reich, Hans H./Wittek, Fritz (Hrsg. 1984): Migration Bildungspolitik Pädagogik. Publikation alfa 16. Essen/Landau, Selbstverlag.
Reich, Hans H. (1993): Die Entwicklung interkultureller Curricula; in: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 9. S. 419–423.