

6.3. Von der Förderung der „Rückkehrfähigkeit“ bis zur Bereicherungsthese – Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts

Als im Zuge der Arbeitsmigration nicht deutschsprachige Kinder in die Bundesrepublik kamen, war zunächst weder klar, ob sie ein Recht hätten ihre Sprache, die Sprache der Minderheit, zu lernen, noch ob sie der allgemeine Schulpflicht unterliegen und damit ein Recht hätten, die Sprache der Mehrheit zu lernen. In der Frage der deutschen Schulpflicht konnte man sich allerdings schnell einigen. Ihre Beschulung sollte laut einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 8.4.1976 erstens „einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik leisten“ und zweitens „die Wiedereingliederung in die heimatlichen Schulen“ ermöglichen. Den Kultusministerien wurde also eine Doppelstrategie empfohlen, die „Gastarbeiterkinder“ sollten sowohl integriert werden als auch ihre „Rückkehrfähigkeit“ erhalten bleiben. Da die Ausführung den einzelnen Kultusministerien überlassen blieb, wurde die Empfehlung nicht einheitlich umgesetzt, sondern je nach politischer Präferenz folgten unterschiedliche Maßnahmen. Muttersprachenunterricht wurde nur in einigen Bundesländern in die Regelschule integriert. In anderen Bundesländern wurde muttersprachlicher Unterricht ausschließlich als Zusatzunterricht unter Aufsicht der jeweiligen Generalkonsulate angeboten. Mangels eines einheitlichen Konzepts können vier Formen des institutionalisierten muttersprachlichen Unterrichts unterschieden werden:

- 1) Der muttersprachliche Unterricht wird auf Grundlage bilateraler Abkommen in Verantwortung der jeweiligen Konsulate außerhalb der regulären Schulzeit am Nachmittag durchgeführt.
- 2) Muttersprachlicher Unterricht wird in nationalhomogenen zweisprachigen Klassen durchgeführt.
- 3) Der muttersprachliche Unterricht findet unter deutscher Schulaufsicht mit von den Kultusministerien erstellten Lehrplänen sowie finanziert durch die Kultusministerien außerhalb der normalen Schulzeit statt.
- 4) Der muttersprachliche Unterricht ist in den Regelunterricht (am Vormittag) integriert.

Nur für bestimmte Nationalitäten bzw. für bestimmte Sprachen wurde in bestimmten Schulen und Klassen muttersprachlicher Unterricht eingeführt. Der Schwerpunkt der Umsetzung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz lag in allen Bundesländern eindeutig bei dem Bemühen, die „Defizite“²⁹ in der deutschen Sprache zu beheben.

Allen Maßnahmen war gemeinsam, dass sie nur die offiziellen Sprachen der „Anwerbeländer“ unterrichteten. Dies wird vielfach in der Literatur kritisiert: „Es ist eine Verleugnung sprachlicher Realität, von der Nationalsprache des Herkunftslandes auszugehen und nicht von der tatsächlichen Familiensprache der Schüler.“ (Reich 1992) Einzelne Wissenschaftler (u.a. Boos-Nünning und Meyer-Ingwersen) wiesen zwar schon frühzeitig darauf hin, dass die Staatssprache eines Landes nicht unbedingt identisch mit der Mutter- und Familiensprache ist, aber der Mehrheit der im Bildungsapparat Beschäftigten dürfte diese Tatsache zunächst unbekannt gewesen sein. Darauf wurde man erst gestoßen, als kurdische Migranten - selbstbewusst und bewusster geworden durch die Ereignisse in ihrem Herkunftsland - begannen, sich nachdrücklich für die Anerkennung ihrer „Identität“ einzusetzen. Seit den 90er Jahren ist allgemein bekannt, dass eine große kurdische Minderheit in Deutschland lebt. Meyer-Ingwersen (1995) sieht den entscheidenden Grund für die

²⁹ Zur Defizitthese s. Abschnitt 1.2.3. *Integrationstheorien und Defizitthese.*

weiterhin eher ablehnende Haltung der Kultusbürokratien in der Rücksichtnahme gegenüber dem türkischen Staat: „Es wäre naiv, die Situation ausschließlich mit der Ignoranz der Beteiligten oder mit dem Fehlen personeller und curricularer Voraussetzungen für den Kurdischunterricht zu erklären. ... das entscheidende Hemmnis liegt in der Tendenz der zuständigen Kultusbeamten, in der Frage des Kurdischunterrichts auf ein Einvernehmen mit der türkischen Seite zu warten.“

Zunächst wurde muttersprachlicher Unterricht weniger als Bildungsgut im Interesse der Migrantenkinder gesehen, sondern Herkunfts- und Aufnahmeland forderten und nutzten ihn als politisches Instrument. Damanakis (1990) stellt fest, „dass der derzeitige Status des muttersprachlichen Unterrichts und seine Handhabung als politisches Instrument gewissen ökonomischen und politischen Interessen des Aufnahme- und Herkunftslandes dient.“ Auch wenn zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland erhebliche Interessenkollisionen bestünden, werde von beiden Seiten der muttersprachliche Unterricht politisch funktionalisiert, pädagogische Gründe würden dabei in den Hintergrund treten.

„... obwohl der muttersprachliche Ergänzungsunterricht ein Unterrichtsangebot für die Regelklassenschüler ist – d.h. für die Migrantenkinder, die in dem deutschen Schulsystem eingegliedert sind, in der Regel in der Bundesrepublik geboren und aufgewachsen sind und mit hoher Wahrscheinlichkeit dort ihr ganzes Leben bleiben werden - wird er aus dem Rückkehrgedanken abgeleitet und legitimiert ...“ (Damanakis 1990, S. 88)

Damanakis weist daraufhin, dass dieser Gedanke zu Ende gedacht, auch eine Aufhebung des muttersprachlichen Unterrichts legitimieren könne, nämlich dann wenn die Rückkehr nicht mehr möglich oder intendiert ist. Von Seiten der deutschen Industrie war die Arbeitsmigration zunächst nur auf Zeit gedacht. Turnusmäßig sollten die „Gastarbeiter“ zurückkehren und andere nachrücken. Auch als dieses Rotationsprinzip längst gescheitert war und die Familienangehörigen nachgezogen waren, blieb die Ideologie der Ausländerpolitik noch lange dem Rückkehrgedanken verhaftet. Würde man zugeben, dass die Migranten dauerhaft in der Bundesrepublik bleiben, müsste statt einer Ausländerpolitik eine Einwanderungspolitik betrieben werden, die dieser Tatsache Rechnung trägt. Auch die Herkunftsländer argumentieren mit der Rückkehrfähigkeit. Sie wollen aus politischen Gründen nicht eingestehen, dass die Mehrheit der Auswanderer nicht zurückkehren will. Die Ausgewanderten sollen als politische Mobilisierungsmasse weiterhin zur Verfügung stehen.

Zwei Organisationsmodelle stehen für diese Politik der Funktionalisierung des muttersprachlichen Unterrichts: Das Modell der nationalhomogenen Klassen in Bayern und des in Konsulatsverantwortung durchgeführte muttersprachliche Ergänzungsunterricht.

In den bayerischen nationalhomogenen Klassen wurden ausschließlich türkische Schüler in einer Klasse zusammengefasst und zweisprachig unterrichtet. Da die Schüler kaum Kontakt zu Deutsch sprechenden Schülern hatten, lernten sie wenig Deutsch und wurden in ihrer Integration nachweislich stark behindert. Das bayrische Modell wurde heftig kritisiert, da darin eine Segregation der ausländischen Kinder gesehen wurde und da der Lernerfolg gering war. In dieser Maßnahme kam offensichtlich dem Rückkehrgedanken die höchste Priorität zu, der Gedanke der Integration wurde hingegen vernachlässigt.

In den sechs Bundesländern Baden-Württemberg³⁰, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein wurde muttersprachlicher Unterricht auf Grundlage bilateraler Abkommen von den jeweiligen Konsulaten außerhalb der regulären Schulzeit am Nachmittag eingeführt. In diesem Modell haben die Konsulate der Herkunftsländer die Schulaufsicht über den Unterricht. Die Lehrer werden für einige Jahre aus den Herkunftsländern abgeordnet. Es kommen die Curricula der Herkunftsländer zur Anwendung. Von diesem Modell rückten nach und nach einige Bundesländer ab. Aber immer noch erteilen in der Bundesrepublik etwa 500 von der türkischen Bot-

³⁰ Zum „Konsulatsunterricht“ in Baden-Württemberg s.a. Abschnitt 6.4.5. *Kein muttersprachlicher Unterricht - Das „Modell“ Baden-Württemberg.*

schaft abgestellte Lehrer knapp 200.000 Kindern türkischer Staatsbürger muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.³¹

Dieses Modell dient sowohl den Interessen des Herkunftslandes als auch denen des Zuzugslandes. Es dient aber nicht unbedingt den Interessen des Einwandererkindes. Das Herkunftsland kann „seine“ Schüler mit seiner Ideologie indoktrinieren, ohne befürchten zu müssen, mit der deutschen Schule in Konflikt zu kommen; das Zuzugsland spart erhebliche Kosten.³²

Die ausländischen Lehrer, die in Konflikten zwischen den deutschen Lehrern und den Migrantenfamilien vermitteln könnten, sind nicht ins Kollegium integriert. Da sie nur wenige Jahre in der Bundesrepublik bleiben, verfügen sie über wenig Sprachkompetenz. Die Lehrpläne und Schulbücher sind in den Herkunftsländern entstanden, sie entsprechen nicht der Lebenswelt der Migrantenkinder. Schülern aus der Türkei werden die gleichen nationalistischen reaktionären Lerninhalte wie im türkischen Bildungswesen vermittelt. Das hat zur Folge, dass nur Eltern, die die türkische Staatsideologie mehr oder weniger akzeptieren, ihre Kinder in den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Türkisch schicken. „Widerstand gegen die Indoktrination aus Ankara regt sich auch bei den Betroffenen. In hessischen Schulen etwa besuchen kurdische Kinder den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht nicht, weil alawitische Eltern ihre Kinder nicht dem Einfluss der meist sunnitischen Lehrer und den reaktionären Lehrbüchern aussetzen wollen.“ (Spiegel 43/1998)

Weder der Unterricht in nationalhomogenen Klassen noch der „Konsulatsunterricht“ zielt auf die Interessen der Kinder. Keines der beiden Modelle wird heute noch ernsthaft pädagogisch vertreten. Der Konsulatsunterricht findet zwar in vielen Ländern weiterhin statt; er wird heute aber v.a. mit Kostengründen gerechtfertigt. In vielen Bundesländern existieren muttersprachlicher Unterricht unter deutscher Schulaufsicht und Konsulatsunterricht nebeneinander wie z.B. in Bremen und Hamburg. Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen haben den muttersprachlichen Unterricht konsequent unter deutsche Schulaufsicht gestellt, die Lehrer werden von der Schulbehörde angestellt und es wird der Lebenswelt der Migrantenkinder angepasstes Lernmaterial entwickelt.

Das Motiv der Rückkehrfähigkeit gilt nach vielerlei Kritik als überholt. Zweifelhaft ist nicht nur die politische Absicht, Einwanderer als mobile Arbeitskraftreserve zu betrachten, der man sich bei Bedarf rasch entledigt. Muttersprachlicher Unterricht erfüllt auch nicht die gewünschte Funktion: einige Stunden Unterricht in der Woche in der Herkunftssprache belassen das Kind nicht in einem Zustand, als wäre es im Herkunftsland geblieben und aufgewachsen. Das Kind wächst unter den sozialen, sprachlichen und kulturellen Bedingungen der Bundesrepublik auf. Die Sozialisation findet hier statt. Heute besuchen vorwiegend Migrantenkinder der dritten Generation deutsche Schulen, die das Herkunftsland ihrer Großeltern kaum einmal gesehen haben.

Die Motive und Begründungen für den muttersprachlichen Unterricht wandelten sich im Laufe der Zeit. Die Theorien, die die Defizite in der deutschen Sprache bei den Migrantenkindern in den Vordergrund stellten, wurden zunehmend kritisiert. Der Defizitthese folgte die Kulturkonfliktthese (oder Differenzthese).³³

Muttersprachlicher Unterricht wurde von Vertretern dieser These als Chance gesehen, dass sich das Kind positiv mit seiner Herkunft und Muttersprache identifizieren und dadurch der vermutete Kulturkonflikt abgeschwächt werden könnte. Ursula Boos-Nünning (1983) argumentiert in einem viel zitierten Aufsatz unter impliziter Bezugnahmen auf diese Theorie für „Muttersprachlichen

³¹ Der *Spiegel* 43/1998 schreibt dazu: „Was sich als harmloser muttersprachlicher Ergänzungsunterricht für 193.343 türkische Kinder in Deutschland ausgibt, ist in Wahrheit ein politischer Skandal. ... Nach Auskunft der türkischen Botschaft in Bonn hat die Türkei insgesamt 497 Lehrer abgestellt, damit der in Deutschland lebende Nachwuchs eigener Landsleute den heimatlichen Idealen verbunden bleibt.“

³² Hierzu u.a. der *Spiegel* 43/1998: „Doch Alternativlösungen scheitern bisher an den Kosten: Zwar bildet die Universität Essen seit drei Jahren Anwärter für den Türkischunterricht aus. Für die Einstellung der deutschen Lehrer aber haben die Bundesländer kein Geld.“

³³ Zur Diskussion um die Kulturkonfliktthese s. Abschnitt 1.2.4. *Kulturkonfliktthese*.

Unterricht als Hilfe im bikulturellen Sozialisationsprozess“. Die Migrantenkinder hätten sich von den Werten und Normen des Heimatlandes entfernt, „ohne den deutschen Werten näher“ gekommen zu sein. Aus dieser Problematik resultierten psychische und Lernschwierigkeiten. „Die Sozialisation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik wird von zumindest zwei Kulturen mit in wesentlichen Bereichen von einander abweichenden Wert- und Normsystemen bestimmt.“ (Boos-Nünning 1983, S. 3)

Um den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu beschreiben, den ausländische Kinder zwischen zwei Werte- und Normsystemen durchlaufen, bezieht sich Boos-Nünning auf die Theorie des symbolischen Interaktionismus³⁴. Diese Theorie geht davon aus, dass eine soziale Rolle ein Produkt komplexer verschiedenartiger Anforderungen darstellt. Die Schwierigkeit besteht weniger darin, erzwungenen Verhaltensvorschriften nachzukommen, sondern Rollennormen, die einen großen Verhaltensspielraum lassen, zu erfüllen und sie gleichzeitig mit dem Selbstbild in Einklang zu bringen. Dafür ist ein hohes Maß an Ich-Identität erforderlich. Diese lässt sich definieren als ein Ausbalancieren der verschiedenen zum Teil widersprüchlichen Erwartungen der sozialen Umwelt einerseits und der personalen Erwartungen andererseits. Im Herkunftsland werden andere Erwartungen an die einzunehmende Rolle gestellt als in der Bundesrepublik. „In den ländlich geprägten Regionen der Herkunftsländer ist wegen des hohen Anteils direkter und formaler Kontrolle und der damit zusammenhängenden Ausprägung einer externalisierten und konventionellen Moral, mehr repressiven Rollen sowie der Bedeutung partikularer Normen mit geringem Interpretationsspielraum ein geringeres Maß an Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz notwendig.“ (ebd., S. 7) Identitätsprobleme treten dort weniger auf. Vom Migrantenkind wird deshalb mehr Ich-Identität gefordert als von einem Kind, das im Herkunftsland lebt. Von ihm wird erwartet, dass es im Zuzugsland handlungsfähig ist und zugleich die Werte der Migrantenkultur aufnehmen und bejahen kann. Es wird aber auch ein höheres Maß an Ich-Leistung als von deutschen Kindern verlangt.

Auf Grundlage dieser Theorie fordert Boos-Nünning: „Ausländische Kinder müssen befähigt werden, das Wertsystem der Bundesrepublik und das des Heimatlandes gegeneinander abzugrenzen und die entsprechenden Normen situationsspezifisch sinngemäß und zweckmäßig anzuwenden.“ (ebd., S. 5)

Damit das möglich ist, müsse die Entwicklung einer bikulturellen Persönlichkeit Bildungsziel werden. Da die ausländischen Kinder vielfach nur marginal die Sprache und Kultur des Herkunfts- und Zuzugslands erwerben könnten, reduziere sich ihre kommunikative Kompetenz mit der Folge psychischer Probleme. Muttersprachlicher Unterricht sei ein wichtiges Medium, um die sprachliche Kompetenz zu vermitteln.

Eine ganz klare Absage erteilt Boos-Nünning der Rückkehrproption: „Der Unterricht im Aufnahmeland, und zwar auch der muttersprachliche Unterricht und selbst die eigene nationale Schule, können ausländische Kinder, die unter weitgehend anderen sprachlichen, sozialen und psychischen Bedingungen aufwachsen als die Gleichaltrigen im Heimatland, nicht auf eine Rückkehr vorbereiten.“ (ebd., S. 8) Plädiert wird für einen muttersprachlichen Unterricht, der nicht die Funktion hat, die Werte der Herkunftskultur zu konservieren, sondern die Schüler zu einem Leben im Aufnahmeland befähigt.

³⁴ Die Theorie des symbolischen Interaktionismus misst der Sprache als zeichenhafter Sinnvermittlung große Bedeutung bei. Nach Anselm Strauß (referiert nach Brumlik 1973, S. 70 f.) ist Sprache Mittelpunkt von Identität. Die Benennung von Dingen als „Bedingung der Möglichkeit subjektiver Weltkonstitution“ ist stets auch mit der Einsicht verbunden, dass dasselbe Wort verschiedenes bedeuten kann. Der Sprecher muss sich also festlegen, muss Klassifizieren und Kategorisieren. Er muss Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft stets bewerten. Sprache ist ein Handlungsakt, der von den Einstellungen und Perspektiven des Individuums abhängt, das sie benutzt. Nach Mead (referiert nach Boos-Nünning 1983, S. 7) kommt Sprache auch deshalb eine hohe Bedeutung zu, weil sie nicht nur Mittel zur Kommunikation ist, und nicht nur Objekte und Situationen symbolisiert, sondern auch zu den Mechanismen gehört, die Situationen und Objekte erst schaffen. Sprache ist demnach nicht nur Form für Inhalte, sie bringt auch eine Vielzahl tiefgehender persönlicher Erfahrungen kultureller Eigenart mit sich.

Das Bildungsangebot soll die Funktion erfüllen, die Familienkommunikation, die Selbstdarstellung der Minderheitengruppe im Aufnahmeland, die Verbindungen zu Verwandten im Herkunftsland und die Entwicklung der Herkunftskultur im Aufnahmeland zu stärken.

Boos-Nünning (1983, S. 8 f.) sieht dieses Konzept bereits in den „Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen“ von 1977 berücksichtigt. Danach sollen muttersprachlicher Unterricht und Landeskunde das Ziel haben,

- den Schüler zur Kommunikation innerhalb seiner ethnischen Gruppe in der Bundesrepublik zu befähigen,
- dem Schüler Hilfen zur Bewältigung seiner Situation als Angehöriger einer ethnischen Minderheit zu geben,
- dem Schüler die weiteren Verbindungen zum Herkunftsland und seiner Sprache und Kultur zu ermöglichen und
- ihn mit zunehmendem Alter mehr und mehr die nationalen Eigenarten mit ihren sozialen und geschichtlich bedingten Unterschieden im Vergleich zur deutschen Kultur und Gesellschaft verstehen lassen.

Boos-Nünning weist ausdrücklich daraufhin, dass die Umsetzung dieser Ziele die Integration des muttersprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht, die Berücksichtigung der tatsächlichen Familiensprache der Schüler, die Integration und Gleichstellung der ausländischen Lehrer sowie der Lebensrealität der Migrantenkinder entsprechendes Unterrichtsmaterial erfordert. Diese Forderungen, gegen die von keiner Seite pädagogische Einwände vorliegen, sind bis heute nur in wenigen Bundesländern an wenigen Schulen erfüllt. Boos-Nünning hat vor mehr als 15 Jahren alles Notwendige zur Begründung und Konzeption muttersprachlichen Unterrichts sowie zur Legitimation dieses Unterrichts in kurdischer Sprache vorgetragen. Die bildungspolitischen Forderungen sind nach wie vor aktuell und die meisten Bundesländer noch weit von deren Umsetzung entfernt.³⁵

Etwa zur gleichen Zeit meldete sich die Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantverbände (BAGIV) mit einem „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“³⁶ zu Wort. Grundintention des „Memorandums“ ist es, über die gesetzliche Verankerung und Gewährleistung muttersprachlichen Unterrichts hinaus eine bilinguale und bikulturelle Erziehung mit entsprechenden neuen Lehrinhalten zu erreichen. Gleich zu Anfang betonen die Autoren, dass es nicht ihr Ziel sei, „ihre sprachliche Eigenheit vor dem Zerfall zu bewahren“, sie wollten aus der Muttersprache kein „exotisches Museumsstück machen“. In den Mittelpunkt stellen sie das Wohl des Kindes. Die

³⁵ Die Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 enthält weitreichende Forderungen. (Die Bildungsrealität ist davon aber noch weit entfernt.):

„Für zweisprachige Schülerinnen und Schüler trägt die Muttersprachenkompetenz in erheblichem Maße zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Das Angebot in den Herkunftssprachen orientiert sich methodisch-didaktisch an der Lebenswirklichkeit der hier lebenden Kinder und Jugendlichen und räumt monokulturellen, -nationalen oder -ethnischen Inhalten keinen Platz ein. Eine Abstimmung mit den übrigen Fachcurricula und ein Höchstmaß an Kooperation unter den beteiligten Lehrkräften ist anzustreben. Organisatorisch sollte dieser Sprachunterricht nach Möglichkeit - soweit hierfür die Voraussetzungen gegeben sind - stärker mit dem Regelunterricht verzahnt werden: z.B. durch Einbindung in die reguläre Schulzeit und die Möglichkeit der Teilnahme auch für andere Schülerinnen und Schüler. Ziel muss es sein, Mehrsprachigkeit zu erhalten und zu schaffen.“

Mit Rücksicht auf bestimmte Bundesländer wird der Tenor der Empfehlung weiter unten eingeschränkt:

„Sofern der muttersprachliche Unterricht in der Verantwortung der diplomatischen und konsularischen Vertretungen der Herkunftsstaaten liegt: Förderung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit im Sinne dieser Empfehlung zwischen den beteiligten deutschen Schulen und den Institutionen der Herkunftsstaaten.“

³⁶ In: Deutsch lernen 1/1983. Eine überarbeitete und erweiterte Fassung, in der auch die Stellungnahmen verschiedener Kultusministerien sowie Diskussionsbeiträge über das „Memorandum“ dokumentiert werden, erschien zwei Jahre später: Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West (BAGIV) (Hg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten. Tagungsakten der Evangelischen Akademie Rheinland-Westfalen in Mühlheim/Ruhr. Hamburg 1985.

Muttersprache trage „wesentlich die gesamtpsychische Entwicklung und die Sozialisation des Kindes, denn eine ausreichende emotionale, gesellschaftliche und kognitive Entwicklung vollzieht sich in enger Bindung an die Sprache, an die Muttersprache.“ Die habe eine wichtige Funktion bei „der Stabilisierung der individuellen Identität des Kindes; sie bedingt die Entwicklung der Basispersönlichkeit jedes Kindes.“ Die Muttersprache sei „familien- und gruppeninternes Kommunikationsmittel“; als solche diene sie „der täglichen Herstellung und Wiedererneuerung der kulturellen Identität“ (BAGIV 1983, S. 79).

„Die besondere Gewichtung der Muttersprache darf aber nicht zur schulischen und gesellschaftlichen Separation (‘Segregation’ oder auch ‘Apartheid’) unserer Kinder führen. Vielmehr soll deren Partizipationsfähigkeit an zwei Sprachen und Kulturen angestrebt, gefördert und erreicht werden. Allein eine solche Partizipationsfähigkeit kann den komplexen Sachverhalt der ‘Integration’ der ausländischen Kinder bewirken; denn ‘Integration’ heißt nicht gesellschaftliche Eingliederung sprachloser Ausländerkinder.“ (ebd., S. 78) Mit bikultureller Bildung verbinden die Autoren Zielsetzungen wie Abbau von Vorurteilen, Entdeckung von universalen Werten in den verschiedenen Kulturen und einen kritischen Kulturvergleich.

Vorgeschlagen werden zwei eigentlich konkurrierende Modelle: Erstens eine Aufnahme der Muttersprache ausländischer Kinder in den Fächerkanon der deutschen Schule, also die pädagogische, schulorganisatorische, methodisch-didaktische Einbettung in den Gesamtrahmen der Schule und zweitens bilinguale Klassen mit sprachhomogenen Gruppen. Die erste Forderung deckt sich weitgehend mit dem, was Boos-Nünning in dem oben besprochenen Aufsatz formulierte, und was beispielsweise die GEW unter dem Stichwort „integriertes Gesamtkonzept“ zur gleichen Zeit forderte. Die zweite Forderung zeigt eine Verwandtschaft zum bayerischen Modell der nationalhomogenen Klassen. Obwohl sich die Autoren des „Memorandums“ ausdrücklich gegen eine Segregation aussprechen, nehmen sie eine zeitweise Separation der Kinder in Kauf.

Im „Memorandum“ benutzte Begriffe wie „kulturelle Identität“ und „Basispersönlichkeit“ lassen allerdings auf einen statischen Kulturbegriff schließen, der von der Unveränderbarkeit und damit letztendlich auch der Unvereinbarkeit der Kulturen ausgeht. Bei allem Verständnis für die Forderungen der Migrantenorganisationen sind Theorien bedenklich, die von der Notwendigkeit „der Bewahrung der kulturellen Identität“ ausgehen. Sie wollen die Gesellschaft nicht verändern, sondern beharren auf einer Unveränderlichkeit der verschiedenen Kulturen. Es sollte aber berücksichtigt werden, dass zum Zeitpunkt der Entstehung des „Memorandums“ die heute als überholt geltende Kulturkonflikt-Hypothese zahlreiche Verfechter an deutschen Universitäten fand.

Das „Memorandum“ ist ein historisches Dokument, mit dem sich die Immigrantenvverbände in dem Umfang das erste Mal und leider auch das einzige Mal selbst zu Wort gemeldet haben. Allein schon die Tatsache, dass hier nicht nur *eine* nationale oder ethnische Gruppe *ihr* Recht auf *ihre* nationale Identität fordert, sondern Migrantengruppen sich kollektiv gegen die assimilative deutsche Dominanz zur Wehr setzen, zeigt, dass hier sehr wohl ein kulturübergreifendes Bewusstsein entstanden ist. Das „Memorandum“ stellt auch einen Fortschritt gegenüber den offiziellen Statements der Herkunftsländer dar, die bikulturelle Erziehung v.a. mit dem angenommenen Rückkehrwunsch begründen.

Das „Memorandum“ ging an alle Kultusministerien. Die Stellungnahmen dokumentieren, wie wenig man sich dort mit der Frage des muttersprachlichen Unterrichts beschäftigte. Stellvertretend für die Reaktionen auf das „Memorandum“ sei hier aus der Antwort der damaligen Berliner Senatorin für Schulwesen, Jugend und Sport Hanna-Renate Laurien zitiert (BAGIV 1985, S. 70): Danach „überwiegen nach wissenschaftlichen Erhebungen die Meinungen, dass bei ausländischen Schulkindern nicht von einer bilingualen Fähigkeit ausgegangen werden kann.“ Ein bilinguales Konzept sei unter gewissen Voraussetzungen für eine konkrete Kategorie von Kindern (Diplomatenkinder bzw. Oberschichtskinder) möglich, es sei aber für Kinder der Arbeitsmigranten unrealisierbar, weil die nötigen Rahmenbedingungen nicht vorhanden seien. Da der Dominanz der Zweitsprache Vorrang gebühre, werde in Berlin ein neues Verfahren zur Einschätzung des

Sprachstandes entwickelt. Es solle die Zuordnung von Schulanfängern in eine entsprechende Lerngruppe ermöglichen. Mit einer ausgewählten Schülergruppe mit eindeutiger muttersprachlicher Dominanz werde versuchsweise der Alphabetisierungsprozess in der Muttersprache durchgeführt.

In der Stellungnahme der Senatorin wird auf die grundlegende Absicht des Memorandums, die Forderung nach einer bilingualen Erziehung, nicht eingegangen. In der Verwechslung von Ursache und Wirkung wird aus der Tatsache, dass der Erwerb bilingualer Kompetenz nicht zum Katalog der Bildungsziele gehört, der Umkehrschluss gezogen, dass dies nicht möglich sei. Da Elitekinder vielfach mehrsprachig gefördert werden, so die Logik des Schreibens, sind bei ihnen die Voraussetzungen für ein bilinguales Konzept vorhanden. Dass der „Dominanz der Zweitsprache Vorrang gebührt“, bedarf für die Schulbehörde weder einer pädagogischen, ideologischen noch politischen Begründung. Sie hält offensichtlich alle anderen als ihre eigenen Ansatz für nicht erwähnenswert. Schließlich zeigt der Hinweis auf den muttersprachlichen Alphabetisierungsversuch, dass Muttersprachenunterricht nur als Vehikel bei der Alphabetisierung der Kinder angesehen wird, die über nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen.

Verschiedene Psychologen und Pädagogen sehen einen engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Denkens und der Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen sowie der Entwicklung der (Mutter)Sprache. Piaget und Wygotski gehen von einer Wechselwirkung zwischen Sprach- und Denkentwicklung im Hinblick auf die kindliche Entwicklung aus. Nach Wygotski sind die Worte nicht einfach die Umsetzung der Gedanken, sondern das Denken entwickelt sich durch die Verwendung sprachlicher Mittel. „Der Gedanke drückt sich nicht im Wort aus, sondern erfolgt durch das Wort.“ (Wygotski 1977, S. 301) Er sieht Sprechhandlungen als eine Steuerung der Wahrnehmung. Sprache und Begriffe werden bei Wygotski als „kognitive Ordnungsmittel“ interpretiert. Nach Wygotski soll sich die schulische Sprachförderung an den Erfahrungen der Schüler orientieren. Daraus kann geschlossen werden, dass zumindest der Erstunterricht die bisherige Sprachentwicklung also die Erstsprache berücksichtigen sollte. Die Erstsprache sollte sich ungestört neben der Mehrheitensprache entwickeln können. Ausländischen Kindern ist aber oft an beiden Sprachen – an der Familiensprache und der Sprache des Aufnahmelandes – nur eine marginale Teilhabe möglich.

„Die Verdrängung der Muttersprache durch die Zweitsprache vor Erreichen dieser altersgemäßen muttersprachlichen Entwicklungsstufe, also ein Vordringen der Zweitsprache auf Kosten der Muttersprache, birgt die Gefahr einer doppelseitigen Halbsprachigkeit (Semilingualismus) in sich ...“ (Baur/Meder 1992) Das Phänomen, dass das Individuum zwar in zwei (oder auch mehr) Sprachen an der Kommunikation teilnehmen, aber keine dieser Sprachen altersgemäß adäquat anwenden kann, ist oft bei Migrantenkinder beobachtet worden. Für kurdische Migranten sollte statt dem Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“, bei dem nur von zwei Sprachen – nämlich die Sprache des Herkunfts- und des Zuzugslandes – ausgegangen wurde, der Begriff „mehrfache Halbsprachigkeit“ verwendet werden. Die meisten kurdischen Migranten beherrschen mindestens drei Sprachen: einen kurdischen Dialekt, die Sprache des Herkunftslandes (Türkisch, Arabisch usw.) und Deutsch bzw. eine andere europäische Sprache, je nachdem in welches Land sie immigriert sind. Sie sprechen aber vielfach keine Sprache „richtig“ d.h. entsprechend elaboriert wie andere Angehörige der gleichen sozialen Schicht. Wenn man mit Wygotski davon ausgeht, dass eine Interdependenz zwischen Denken und Sprechen besteht, heißt das, dass kurdische Kinder noch mehr als andere Migrantenkinder in ihrer kognitiven Entwicklung benachteiligt sind.

Steinig weist auf den Unterschied zwischen Oralität – Hören und Sprechen – und Literalität - Lesen und Schreiben - hin. Während das oral geprägte Denken kaum eine reflexive Distanzierung einer einmal in Gang gesetzten Handlung erlaubt, führte die Entwicklung der Schrift „zu einem kommunikativen und kognitiven Umbruch, der das Denken und Handeln der Menschen tiefgrei-

feld änderte.“ (Steinig 1998, S. 14) Steinig legt die Vermutung nahe, dass der individuelle Erwerb von Sprache, Lesen und Schreiben ähnlich wie die historische Entwicklung von der gesprochenen Sprache zur Schrift in Schüben und Entwicklungssprüngen verläuft. Die schulischen Defizite der Migrantenkinder, die sowohl in ihrer Familiensprache als auch in der Zweitsprache Deutsch festzustellen sind, führt Steinig darauf zurück, „dass die eigentliche Hürde, um schulisch erfolgreich zu sein und in unserer Gesellschaft zu Ansehen und Macht zu kommen, in erster Linie darin besteht, dass der Übergang von einem oralen Habitus zu einem literalen Habitus gelingt. Wird dieser Übergang bereits vorschulisch im Elternhaus angebahnt, kann er in der Schule ohne größere Probleme vollzogen werden.“ Migrantenkinder haben hierfür schlechtere Voraussetzungen, da ihre Herkunftsgesellschaft in weit größerem Maße oral geprägt ist als die deutsche. Nach dieser Theorie sind kurdische Schüler wiederum stärker benachteiligt als deutsche aber auch als andere Kinder mit Migrationshintergrund, da ihre Kultur vor allem oral geprägt ist. Das Verbot der kurdischen Sprache hat in der Türkei allen Kurdischsprechern - ganz gleich welcher Schicht sie angehören - über Generationen hinweg den Sprung zur Literalität verschlossen.

Während die Kulturkonfliktthese „das Leben zwischen zwei Kulturen“ für die psychischen Probleme der Migrantenkinder verantwortlich macht, interpretieren verschiedene Ansätze interkultureller Pädagogik die Multikulturalität als Bereicherung.

„Bi- und Multikulturalität wird in der Ausländerpädagogik ja häufig als etwas Bedrohliches gesehen, das zu Anomie und Entfremdung führen soll. Die Stärken, die aus der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, aber auch aus den Handlungsmöglichkeiten zweier Kulturen erwachsen können, treten unter solchen implizit monokulturellen Prämissen gar nicht ins Blickfeld.“ (Nestvogel 1991, S. 109)

Die Sprachwissenschaftler Phillipson und Skutnabb-Kangas haben die Bereicherungsthese in zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen aus dem Blickwinkel von Minderheiten begründet. Die Ergebnisse ihrer Arbeit formulieren sie in einer „Deklaration der sprachlichen Menschenrechte“:³⁷

1. Jede soziale Gruppe hat das Recht, sich positiv mit einer oder mehreren Sprachen zu identifizieren und die Identifikation von anderen akzeptiert und respektiert zu wissen.
2. Jeder Mensch hat das Recht, die Sprache(n) seiner Volksgruppe vollständig zu erlernen.
3. Jeder Mensch hat das Recht, die Sprache(n) seiner Volksgruppe in jeder offiziellen Situation zu gebrauchen.
4. Jeder Mensch hat das Recht, zumindest eine der offiziellen Sprachen des Landes, in dem er lebt, nach eigener Wahl vollständig zu erlernen.“

Für uns (Deutsche) als Angehörige der sprachlichen und kulturellen Mehrheit in der Bundesrepublik sind diese Menschenrechte so selbstverständlich, dass wir gar nicht darüber nachdenken müssen. Wir haben unsere Muttersprache vollständig erlernen können, wir dürfen und können sie jederzeit anwenden, so dass sich nur für wenige die Notwendigkeit ergibt, Kompetenzen in anderen Sprachen zu erwerben. Unsere Muttersprache ist mit der offiziellen Sprache des Landes identisch, so dass die Ausbildung der Kompetenz der Muttersprache in der schulischen und außerschulischen Sozialisation mit der Ausbildung der Kompetenz der Landessprache identisch ist. Was für uns als Mehrheitsangehörige eine einfache Angelegenheit ist, stellt sich für Minderheitenangehörige als komplexer Prozess dar. Das zeigt auch die reichhaltige Literatur über den Zweitspracherwerb, die versucht, das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache zu beschreiben (Klein 1992).

Es gibt kein formuliertes Recht auf Erlernung der Muttersprache und es hängt vom Zufall ab, in welchem Bundesland und in welcher Stadt man lebt, ob eine Möglichkeit dazu besteht. In offiziellen Situationen kann die Muttersprache nicht verwendet werden. Minderheitenkinder haben wenig Möglichkeiten, sich positiv mit ihrer Muttersprache zu identifizieren. Die Mehrheitsgesell-

³⁷ s. Vorschlag von Skutnabb-Kangas (1992) für eine „Deklaration linguistischer Menschenrechte“.

schaft bietet keine Möglichkeiten, die Minderheitensprache aufzuwerten. Lediglich der letzte Punkt - Recht auf Erlernen der Mehrheitensprache - wird in der Bundesrepublik beachtet.

Skutnabb-Kangas und Phillipson gebrauchen den Begriff des Linguizismus. Das sind „Ideologien und Strukturen, die angewandt werden, um eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen (materiell wie immateriell) zwischen Gruppen, die auf der Basis von Sprache - d.h. ihrer Muttersprache - definiert sind, zu legitimieren, hervorzubringen und zu reproduzieren.“ (Phillipson 1992, S. 21)

Phillipson unterscheidet zwischen verschiedenen Strukturen des Linguizismus. Er „kann offen sichtbar sein, wenn etwa der Gebrauch der Sprache in Institutionen wie der Schule verboten ist. Linguizismus kann aber auch verdeckt sein, z.B. wenn bestimmte Sprachen, auch wenn sie nicht verboten sind, de facto in der Lehrerbildung, als Unterrichtssprache oder bei Entwicklungshilfemaßnahmen nicht benutzt werden.“ (ebd., S. 22) Ebenso kann das Verhalten des Unterrichtenden bewusst oder unbewusst linguizistisch sein.

Eine Folge des Linguizismus ist die monolinguische Ideologie, die v.a. in den westlichen und am Westen orientierten Ländern vertreten wird. Kaum ein Land auf der Welt ist tatsächlich monolingual.³⁸ In Großstädten wie Frankfurt stellen die Migranten einen Bevölkerungsanteil von annähernd 30 %. Allein diese Zahl zeigt, dass Deutschland ein mehrsprachiges Land ist. Die monolinguale Ideologie besagt aber, dass Deutschland „eigentlich“ einsprachig wäre, dieser Zustand sei unnatürlich verändert worden und wiederherzustellen.

In monolingual orientierten Ländern bedeutet Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Minderheit oft Armut und Ausschluss von Bildung. Um kommunizieren, partizipieren, verhandeln, sich für seine Interesse einsetzen und mitreden zu können, ist es für die Angehörigen der Minderheit notwendig, sich die Sprache der Mehrheit anzueignen. Die meisten kurdischen Migranten sind dazu in ihrer Lebensgeschichte zum zweiten oder dritten Mal gezwungen. Zunächst wurden sie in der Türkei durch manifesten Druck gezwungen, Türkisch zu lernen, nun sind sie in Deutschland gezwungen, Deutsch zu lernen.

In der Definition von Bilingualismus unterscheiden sich Mehrheit und Minderheit. In Europa wird Bilingualismus auf eine anspruchslose Kompetenzdefinition und die allgemeinste Funktionsdefinition reduziert. In Bezug auf die Minderheitensprache gibt es so gut wie keine bildungspolitischen Forderungen nach Ausbildung von deren Kompetenz. Skutnabb-Kangas zieht eine Definition vor, die sich auf Kompetenz, Funktion und Identifikation gleichermaßen bezieht und damit „sicherstellt, dass die Kinder die Chance haben, beide Sprachen zu lernen und zu verwenden, und zwar auf einem hohen Niveau, und dass sie sich positiv damit identifizieren können.“ (Skutnabb-Kangas 1992, S. 48)

Die von Skutnabb-Kangas formulierte Definition von Zweisprachigkeit ist entsprechend anspruchsvoll: „Bilingual ist, wer in zwei (oder mehr) Sprachen erfolgreich agieren kann, entweder in monolingualen oder bilingualen Gemeinschaften - im Einklang mit den soziokulturellen Anforderungen an die individuelle kommunikative und kognitive Kompetenz der Gesellschaften und des Individuums, und zwar auf dem gleichen Niveau wie MuttersprachlerInnen und wer sich positiv mit beiden (oder allen) Sprachgruppen (und Kulturen) identifizieren kann bzw. mit Teilen von ihnen.“ (ebd., S. 49)

Es sollte ein Ziel des Bildungssystems sein, den Individuen, deren Muttersprache nicht die offizielle Landessprache ist, zu helfen, damit sie zweisprachig werden, damit sie mit ihren Eltern sprechen können und etwas über ihre Geschichte und Kultur erfahren können. Ein demokratisches Land, das monolingual ist, so Skutnabb-Kangas, sollte zumindest die Kinder der Sprachminderheit zu bilingualen Individuen heranziehen. In den europäischen Staaten wird aber Bilingualismus selten zum Ziel erklärt. Minderheit und Mehrheit sind sich darin einig, dass die Minderheitenkin-

³⁸ Nach Skutnabb-Kangas (1992) ist Island als Land ohne autochthone Minderheiten und fast ohne Migranten eines der wenigen annähernd monolingualen Länder.

der die Mehrheitssprache lernen müssen. Mit der Meinung, dass die Minderheitenkinder auch in ihrer Muttersprache ausgebildet werden müssen, stehen aber die Minderheiten alleine da.

Skutnabb-Kangas kommt nach Analyse der Bildungsprogramme zu dem Ergebnis, dass die meisten europäischen Länder „die Bildung für Minderheitenkinder nicht so organisieren, dass diese erfolgreich zweisprachig werden können.“ (ebd.)

Ingrid Gogolin kommt zu ähnlichen Ergebnissen: In den westeuropäischen Einwanderungsländern verfolge sprachliche Bildung und Erziehung das Ziel der „Herstellung normgerecht monolingualer Kompetenz nach dem Modell der Einsprachigen“ (Gogolin 1988, S. 11).

Kinder ethnischer Minderheiten bringen eine „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ mit in die Schule. Ingrid Gogolin geht davon aus, dass „‘lebensweltliche Zweisprachigkeit’ die gesamte psychische und geistige Entwicklung des Kindes beeinflusst, mithin auch Auswirkungen auf die Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten und die Aneignung sachlichen Wissens besitzt, die durch schulisches Lernen erfolgen sollen. ... Die Kinder ethnischer Minderheiten treten mit der Bildungsvoraussetzung ‘lebensweltliche Zweisprachigkeit’ in die Schule ein. Einer Schule, die sich dem pädagogischen Grundsatz verpflichtet fühlt, die ‘Kinder da abzuholen, wo sie stehen’, erwächst die Aufgabe der Entfaltung und Förderung der Zweisprachigkeit.“ (ebd., S. 10) Diese Bildungsvoraussetzung wird von der Schule nicht nur ignoriert, sondern als Bildungshindernis angesehen. Dadurch würden Migrantenkinder „personal, sozial und politisch“ geschädigt. Gogolin fordert eine Bildungspolitik, in „der Zweisprachigkeit als normale und legitime Kompetenz gälte“ (ebd., S. 98).

Die referierten Begründungen für eine Förderung von Mehrsprachigkeit sind pädagogisch kaum zu widerlegen. Dem steht eine bildungspolitische Realität gegenüber, die polemisch mit den Ausdrücken „geteilte Bereicherung“ und „elitäre Zweisprachigkeit“ umschrieben werden könnten. Anders als in den Herkunftsstaaten der Kurden, in denen administrative und Zwangsmaßnahmen die kurdische Sprache sanktionieren, diktiert im Westen der Markt die ungleiche Verteilung linguistischer Macht (Hassanpour 1996). Herrschende soziale Gruppen begründen die Bedeutung ihrer Sprache nicht mit der Mitgliedschaft in ihrer ethnischen Gruppe, „sondern tendieren dazu, ihre Sprache als ein Mittel zu betrachten, das mit Modernisierung und Wandel der zentralen Werte verbunden ist und das in verschiedenen ethnischen und kulturellen Kontexten verwendet werden kann.“ (Kummer 1990, S. 268)

In dieser Hinsicht argumentiert Micha Brumlik³⁹, der muttersprachlichen Unterricht zugunsten einer wirklich bilingualen Erziehung abschaffen will. Es sei nicht Aufgabe des demokratischen Staates, beliebige ethnische Identität zu garantieren, sondern den gleichen Wert der individuellen Freiheiten für alle durchzusetzen. Für Migranten sieht er keinen Anspruch auf eine staatliche Förderung ihrer Kultur. Die Migrationsentscheidung sei eine freiwillige gewesen. Einwanderer wüssten, auf was sie sich eingelassen hätten und dass die Einwanderung letztlich bedeuten würde, Deutsche zu werden. Ein Anrecht auf Schutz der ethnischen Identität bestehe hingegen für die Gruppen, die im Zuge historischer Ereignisse nicht freiwillig in den deutschen Staatsverbund integriert worden seien wie Sorben, Dänen, Friesen und Sinti und Roma. Auch Flüchtlinge, die kollektiv und gegen ihren Willen nach Deutschland gekommen seien, hätten einen Anspruch auf Wahrung ihrer kulturellen Identität.

Brumlik fordert, den Begriff der Nation jenseits der völkischen Definition neu zu denken. In der entstehenden „neuen deutschen Nationalkultur“ sei die deutsche Sprache als lingua franca zu sehen. Unter dieser Voraussetzung stellt er die bildungspolitische Forderung, den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos zu streichen. Statt dessen sei tatsächliche Bilingualität zu fördern. Lediglich für autochthone sprachliche Minderheiten sei weiter muttersprachlicher Unterricht und für Flüchtlinge ihre ethnische Identität stützende Maßnahmen durchzuführen.

³⁹ Micha Brumlik in einem Referat auf dem GEW-Kongress: „Kultur des Aufwachsens – Pädagogik auf dem Weg zum multikulturellen Europa“, 3.-5.12.1999 Berlin.

Ein Konzept wie das von Brumlik birgt die Gefahr, die „Zweiklassenpolitik“ der europäischen Bildungspolitik zu bestärken: „Lernen für Europa“ auf der Sonnenseite, die „Schule mit hohem Ausländeranteil“ auf der Schattenseite.

In einer Richtlinie des Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen werden europäische Integration sowie internationale Migration gleichermaßen als Voraussetzung für eine Bildungskonzeption benannt. Es wird gefordert, dass „angesichts noch zunehmender Mobilität innerhalb Europas, angesichts vermehrter ausländischer Wohn- und Arbeitsbevölkerung in den mittel- und westeuropäischen Industriestaaten und angesichts noch wachsender Internationalisierung in den Kontakten, die Europa auf allen Ebenen zu anderen Kultur- und Wirtschaftsräumen unterhält, ... es Aufgabe der Schule (ist), jungen Menschen die Bereitschaft und Fähigkeit zur internationalen Kommunikation innerhalb und außerhalb des eigenen Landes als Schlüsselqualifikation zu vermitteln.“

Marianne Krüger-Potratz (1993) hat die Umsetzung dieser Richtlinie untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass die Konsequenzen für Bildung und Erziehung, aber nur in getrennten Maßnahmen entweder in Hinblick auf ein vereinigtes Europa oder auf die Migranten gezogen werden. Während die „Europäisierung der Schulen“ verbunden mit einer qualitativen und quantitativen Erweiterung des Fremdsprachenangebots und vermehrten Austauschprogrammen bei Lehrern, Eltern und Schülern gleichermaßen hohes Prestige genießen, führen Wissenschaftszweige wie „Ausländerpädagogik“ oder „interkulturelle Erziehung“ ein Mauerblümchen-Dasein. „Förderangebote zur Integration ausländischer Kinder“ klingt nach nicht gerade zukunftsweisender Flickschusterei. Für Lehrer stellt sich die Tätigkeit in solchen und ähnlich lautenden Maßnahmen als wenig attraktiv dar, da sie wenig Ansehen versprechen. Im Rahmen der Europäischen Integration wird für eine Erweiterung des Fremdsprachenangebots und für die Einführung bilingualer Projekte geworben. Allerdings sind damit nur die Sprachen mächtiger Nationen gemeint: Englisch, Französisch, Deutsch, in geringerem Umfang Spanisch, Russisch, Chinesisch oder Japanisch. Selten orientiert sich das Angebot an den tatsächlich gesprochenen Sprachen wie Türkisch, Italienisch oder gar Kurdisch.

Genauso wenig wie die Politik hat die Pädagogik die europäische Integration genutzt, um kulturelle Stigmatisierungen wirklich aufzubrechen. Dies wird ganz deutlich in den zwei Pädagogiken: hier die kompensatorische Ausländerpädagogik und da „Lernen für Europa“. Es besteht vielmehr die Gefahr, dass die Ansprüche der Migranten aus Nicht-EU-Ländern durch die europäische Option endgültig beiseite geschoben werden. Ein neuer europäischer Nationalismus wird konstruiert, der eingewaschen und entledigt von der Verpflichtung zur Rücksichtnahme auf die deutsche Vergangenheit, alle Nichteuropäer um so nachhaltiger ausgrenzt. „Im übrigen steckt in dem Gedanken einer Europa-Erziehung die Gefahr eines neuen Nationalismus, der zwar die Grenzen der bisherigen Nationen überschreitet, dafür aber auf höherer Ebene eben solche Grenzen nach außen zieht. Jede Konzentration auf den territorialen, nationalstaatlichen und kulturellen Bereich dessen, was Europa jeweils meint ... grenzt in dieser neu angestrebten und in der darauf ausgerichteten Erziehung zu formierenden und zu festigenden Wir-Identität den Rest der Welt als Nicht-Europa aus.“ (Nieke 1995, S. 219 f.)

Ausgehend von den referierten Thesen können die Gründe für die Legitimation des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch (MUK) in vier Punkten zusammengefasst werden:

1. Anerkennung der kurdischen Minderheit. MUK stärkt die kurdischen Migranten und Migrantinnen in der Bundesrepublik. Er macht deutlich, dass die türkische Bildungspolitik gegenüber den Kurden hier nicht fortgeführt wird. MUK markiert eine deutliche Korrektur der langjährigen Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik. Durch die institutionelle Anerkennung der kurdischen Muttersprache wird die kurdische Kultur aufgewertet und Minderheitensprachen vergleichbarer Größe gleichgestellt. Damit wird in der deutschen Bildungspolitik ein Stück

Ungleichbehandlung abgebaut. Die kurdischen Migranten haben zumindest symbolisch die Möglichkeit, ihr kulturelles Kapital - nämlich ihre Sprache - zu transferieren und zu institutionalisieren.

Das Schulwesen transportiert eine Ideologie der Hierarchisierung von Sprachen – „richtige“ Sprache: Deutsch; „erlaubte“/zur Kenntnis genommene Sprachen: Türkisch, Italienisch usw.; Nicht-Sprachen: Kurdisch usw. Durch eine Berücksichtigung aller Sprachen im schulischen Rahmen wird diese Hierarchie - auch für deutsche Kinder wahrnehmbar - korrigiert. Damit wird implizit auch ein bisschen Ethnozentrismus abgebaut und auch in Hinblick auf die Mehrheitschüler ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung geleistet.

2. Verbesserung der Lernsituation kurdischer Kinder. Im Interesse der Schülerinnen und Schüler kann der muttersprachliche Unterricht „dazu beitragen, alle sprachlichen Fähigkeiten des Kindes für den Gesamtprozess seines Lernens fruchtbar zu machen.“ (Reich 1992) Die Gefahr der „mehrfachen Halbsprachigkeit“ wird reduziert.

Die Einführung des MUK ist ein „Zugehen“ auf die kurdischen Eltern, mit dem sie sich in ihren Werten ernst genommen fühlen und im Gegenzug mehr Offenheit für andere Bildungsziele entwickeln können.

3. Stärkung der Familienkommunikation. Kompetenz in der Muttersprache stärkt die Familienkommunikation, da weibliche sowie ältere Familienmitglieder in vielen Fällen weder die deutsche noch die türkische Sprache beherrschen. Eine differenzierte Kommunikation innerhalb der Familie ist Voraussetzung für den Zusammenhalt der Familie wie auch zur Reflexion von Generationenkonflikten.

4. Herstellung einer realen Verbindung zur kurdischen Bevölkerung in Kurdistan. Muttersprachliche Kompetenz ist die Voraussetzung, um reale - nicht mythische - Verbindungen zum Herkunftsland aufrechtzuerhalten. Sie dient der Kommunikation mit in der „Heimat“ verbliebenen Angehörigen und Freunden und verschafft den Zugang zu schriftlichen Medien. Dadurch wird eine Auseinandersetzung mit der Situation als Angehöriger einer ethnischen Minderheit sowie Verständnis für die Ungleichzeitigkeit der Entwicklung, Modernitätsdifferenz sowie historisch bedingte Differenzen möglich.⁴⁰

Bei der Konzeption von MUK müssen folgende Aspekte beachtet werden:

- Das Recht des Kindes auf Bildung in seiner Familiensprache darf nicht von der jetzigen oder ehemaligen Staatsangehörigkeit der Eltern abhängig gemacht werden, „sondern allein vom Sprachbekenntnis der Eltern, das - entsprechend allen fortgeschrittenen Minderheitenregelungen - keinerlei Kontrolle unterliegen darf.“ (Reich 1992, S. 83)
- MUK muss in das Schulleben integriert werden, d.h.
 - er muss in Koordination mit dem Regelunterricht erfolgen, da er sonst in Konkurrenz zu diesem gerät;
 - er muss möglichst während der regulären Schulzeit am Vormittag stattfinden;
 - er sollte an der gleichen Schule stattfinden, in der auch der übrige Unterricht stattfindet;
 - es sollten Möglichkeiten gefunden werden, um für die deutschen Schüler erlebbar zu machen, dass es eine kurdische Sprache gibt.⁴¹

⁴⁰ „Wir brauchen Bilinguale als MittlerInnen. Diejenigen, die bi-irgendetwas sind (bilingual, bidialektal, bikulturell) waren gezwungen, zwei verschiedene Sprachen, Dialekte, Kulturen von innen anzusehen. Es ist einfacher für uns Bilinguale, beide Seiten zu verstehen.“ (Skutnabb-Kangas 1992, S. 63).

⁴¹ Reich (1992) schlägt eine vielsprachige Gestaltung des Schulanfangs vor: Zum Beispiel durch das Vortragen von Liedern oder Gedichten in den Sprachen der Kinder, die eingeschult werden, soll die tatsächliche Vielsprachigkeit der Schüler den deutschen Schülern bewusst gemacht werden und den zweisprachigen Schülern signalisiert werden, dass ihre Sprache nicht ausgeschlossen ist.

- Die Lehrkräfte für den MUK müssen vollständig in das Lehrerkollegium integriert sein. Das setzt eine feste - unbefristete - Anstellung von der Schulbehörde sowie ausreichende Deutschkenntnisse voraus. Nur so kann der Lehrer oder die Lehrerin eine Brücke zu den kurdischen Eltern sein, bzw. nur so können interkulturelle Ansätze und Projekte entwickelt werden. Um die bestehenden Statusunterschiede zwischen verbeamteten „richtigen“ Lehrern und Muttersprachenlehrern auch hinsichtlich der Vergütung sukzessive abzubauen, sollten bevorzugt zweisprachige, biculturelle Bewerber, die ein Lehramtsstudium absolviert haben, eingestellt werden.
- Auf keinen Fall dürfen Eltern oder Schüler vor die Situation gestellt werden, zwischen Englisch und Kurdisch wählen zu müssen.
- Die Mehrbelastung durch muttersprachlichen Unterricht in der Grundschule muss durch Anerkennung der erworbenen Sprachkenntnisse im Sekundarbereich kompensiert werden.⁴²
- Angleichung der rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen zwischen den Bundesländern in Bezug auf den MUK.
- Optimale Aufklärung der kurdischen Eltern.
- Einbeziehung der kurdischen Migrantenverbände bzw. Selbsthilfeorganisationen in die Konzeption von MUK.
- Außerhalb der Schule: Förderung des MUK in der Erwachsenenbildung z.B. durch Angebote der Volkshochschulen oder durch Förderung von entsprechenden Angeboten der Migrantenorganisationen.
- An den Universitäten muss die Kurdologie gefördert, sozialwissenschaftliche Untersuchungen über die kurdische Minderheit in Deutschland durchgeführt und eine Didaktik des MUK etabliert werden. Zu deren Aufgaben gehört es, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die der Lebenswirklichkeit der kurdischen Schüler gerecht werden, sowie kurdischsprachige Lehrerinnen und Lehrer auszubilden.

⁴² „Wenn, wie es scheint, eine gewisse Mehrbelastung in der Grundschule nicht völlig zu vermeiden ist, dann verlangt dies eine um so entschiedener Kompensation durch volle Anerkennung der erworbenen Sprachkenntnisse im Sekundarbereich. Nur wenn es diese formelle Anerkennung gibt, wird der Sonderstatus der Migrantensprachen, der eine Quelle der Benachteiligung ist, aufgehoben.“ (Reich 1992).