Ingrid Gogolin

Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule

WAXMANN

Zur Autorin

Ingrid Gogolin, Dr. phil., Dipl. Päd., Jahrgang 1950, studierte zunächst an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss (Lehramt für die Sekundarstufe I mit den Fächern Deutsch (als Zweitsprache) und Englisch). Nach dem 2. Staatsexamen: Diplomstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Gesamthochschule Essen. 1980 bis 1986 wissenschaftliche Mitarbeiterin in Forschungsprojekten am Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik der Universität Gesamthochschule Essen, anschließend Hochschulassistentin mit dem Gebiet interkulturelle Erziehung an der Universität Hamburg. Seit 1994 ist sie Professorin am Institut für Schulpädagogik der Universität Hamburg.

Ingrid Gogolin

Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule

Waxmann 2008
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Als Habilitationsschrift auf Empfehlung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg gedruckt mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Internationale Hochschulschriften, Bd. 101
Die Reihe für Habilitationen und sehr gute
und ausgezeichnete Dissertationen

Print-ISBN 978-3-8309-2098-4
E-ISBN 978-3-8309-7098-9
https://doi.org/10.31244/9783830970989

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 1994
2., unveränderte Auflage 2008

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Umschlagbild: Der hermetische Drache, aus: Kurt Seligmann,
Das Weltreich der Magie. 500 Jahre geheime Kunst, Stuttgart 1958, S. 114

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber zu klären.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT XI

EINLEITUNG 1

ERSTES KAPITEL

Sprachliche Pluralisierung der Schule als Aspekt einer »kulturellen Modernisierung«. Einführende Betrachtung

»Das Bildungswesen der Zukunft« 5
Migrationen, ethnische Differenzierung, Modernisierung 8
Sprachliche Pluralisierung in der »modernen Schule« 14
Allgemeine sprachliche Bildung 17
Die sprachliche Lage der heutigen Schule 24
Forschung über Lehrerarbeit 27
Monolingualer Habitus 30
Abschnitte und Abbildungen 35

ZWEITES KAPITEL

Erster heuristischer Abschnitt:
»Zu Natur gewordene Geschichte« -
Über die Grundlegung des monolingualen Habitus der Lehrerschaft 41

In groben Strichen:
Die Karriere des Deutschen im Bildungswesen des 19. Jahrhunderts 44

Erste Station: Deutsch im Vormärz
»Hebel der Modernisierung« 49
»Die naturgemäße Methode« 51
»Das ausländische Idiom« 53
»Die trennenden Unterschiede beseitigt« 55
»Das Hochdeutsche zu lehren« 57

»Der Schwerpunkt liegt aber eben im Deutschen« - Veranschaulichung an Robert Heinrich Hieckes Konzept vom deutschen Unterricht 60
»Lectüre« 62
»Deutsche Grammatik« 63
»Aufsatzlehre« 64
»Tiefes Wissen« 65
Das Vorbild des Lehrers 65

Zweite Station:
»Deutsche Bildung« im Kaiserreich - Hebel der Restauration 69

»Das Leben war ihm immer das erste, und das Denken das zweite« 71
»Endlich die Deutschheit« - Abkehr von formaler Bildung 72
»Der deutsche Michel« - Werterziehung als sprachliche Bildung 73
»Der einigende Boden« - Strukturelle Konsequenz 76
»Der Sieg des Naturverfahrens« - Didaktische, methodische Konsequenzen 78
»Nicht länger vom Mutterboden getrennt« - Fremdwörter, Fremdsprachen, Mundart 81

»Der Lehrer als Sprachgärtner« 86
»An den Polen wird ein gutes Werk vollzogen« - Utraquistische Schulen 90
»Die Länge des Weges vom Wollen zum Vollbringen« - Noch kurz von der ersten Deutschdidaktik in der BRD 94
Vergessen der Geschichte 100

DRITTES KAPITEL

Zweiter heuristischer Abschnitt:
»Der Konsens über den Sinn der Praktiken und der Welt« - Geäußerte pädagogische Meinung über die »multilinguale Schule« 105

Die »Welt des Alltagsverstands« 108

Erste Abbildung:
»Herrschende Redeart« über die multilinguale Schule 111
»Spekulative Prämissen« - die Konstruktion der Skalen 114
Sätze über die »multilinguale Schule« 121
Erprobung des Instruments 123

Ergebnisse der Befragung:
Wie Hamburger Lehrerinnen und Lehrer die »multilinguale Schule« sehen 124
Kennzeichen der Stichprobe 124
Der Trend: Auf die »multilinguale Schule« eingestellt 130
Zusammenhänge 134
Verleugneter monolingualer Habitus oder »multilingualer Zeitgeist«? . . 141

Zweite Abbildung:
Pädagogischer Alltagsverstand vom Begriff »Zweisprachigkeit« 145

»Allgemeines« und »spezielles pädagogisches« Verständnis von Zweisprachigkeit - zur Methode der Untersuchung 146
Erhebung und Stichprobe 147
»Allgemeines Verständnis« von Zweisprachigkeit:
Einträge in allgemeine Nachschlagewerke 149
»Das Nebeneinander verschiedener Sprachen« 151
»Pädagogisches Verständnis« von Zweisprachigkeit - Pädagogische Nachschlagewerke 155
Pädagogisches Verständnis laut Lexika:
Bewertung, Behandlung von Zweisprachigkeit 158
Die Ansichten pädagogisch Gebildeter über Zweisprachigkeit
Konstruktion des »Wörterbuchs« 164
Was »Zweisprachigkeit« den Gefragten bedeutet -
Im Studium 168
Zum »Räumlichen«: wenige Antworten 170
Im Schwergewicht: Individuelle Zweisprachigkeit 172
»Im alltäglichen Leben«
Zweisprachigkeit nach der Ansicht Studierender 179
Was praktische Erfahrung ausmacht 181
Bereit und nicht bereit? 185

VIERTES KAPITEL

Letzter heuristischer Abschnitt:
»Die Praxis ist der Ort«
Näherung an den sprachlichen Habitus der Lehrerschaft einer Schule . . 187

Im Schulfall 190
Porträt: »Die Faberschule« 192
Schulgeschichte 192

Das schulische Umfeld heute 199
Die Schülerschaft 201
Pädagogisches Personal 204
Vielsprachigkeit und das »Interkulturelle« 207
Von außen betrachtet 209

Bei der Arbeit gesehen und gefragt: Lehrerinnen und Lehrer
Zunächst: zur Methode 210

Gestalten des sprachlichen Habitus
Besprochene Themen 216
Themenmatrix 217

Geäußerte Haltungen
»In meiner Klasse gibt es...« - Gesprächseröffnungen 219
»Die einzige Sprache« 223
»Das verhindert eine Spracherziehung« 224
»Wenn ich meiner Vision Ausdruck gebe« 227
»Das sind so die Gegebenheiten« 229
»Die ausländischen Kinder hier« 232
Schlüssel und Riegel 234

Der Konsens über die Funktionen von Sprachen in der Schule 236
»Wenn sie sich gegenseitig helfen« 237
»In erster Linie das Klima« 240
»Wenn richtig gearbeitet wird« 242

Der Konsens über die Möglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern
»Und da fehlt es mir einfach« 245
»Kleinschrittig vorgehen« 249

Die Strategien der Bewältigung von Komplexität 253

BEMERKUNGEN ZUM SCHLUSS 258

Großstadt, Grundschule 258
Habitus in Praxis 263
»Auf die Innovationskraft der Lehrer gesetzt« 265

Verzeichnis der Literatur 267

ANHÄNGE 293

I. ZUM ZWEITEN HEURISTISCHEN ABSCHNITT, ERSTE ABBILDUNG

Anhang 1: Fragebogen »Einstellungen zur multilingualen Schule« 295
Anhang 2: Statistische Verfahren, ergänzende Tabellen (Ulrike Popp) 305

II. ZUM ZWEITEN HEURISTISCHEN ABSCHNITT, ZWEITE ABBILDUNG

Anhang A: Übersicht über die untersuchten allgemeinen Lexika und Nachschlagewerke 325
Anhang B: Übersicht über die untersuchten allgemeinen Lexika und Nachschlagewerke, ediert vor 1945 327
Anhang C: Übersicht über die untersuchten pädagogischen Lexika und Nachschlagewerke 329
Anhang D: Beispiele für TEXTPACK-Routinen 333
Anhang E: Wörterbuch »Zweisprachigkeit«, Studierende der Erziehungswissenschaft und Lehrkräfte 335
Anhang F: Vergleich der Inhalte: Studierende, Lehrkräfte 341

III. ZUM LETZTEN HEURISTISCHEN ABSCHNITT

Anhang I: Beispiel einer Transkription nach der Originalversion (Auszug) 351

VORWORT

Die vorliegende Arbeit nimmt sich vor, einen Beitrag zur Diskussion darüber zu leisten, wie sich sprachliche Bildung und Erziehung in einer Einwanderungsgesellschaft vollzieht und wie sie sich vollziehen sollte. Das Interesse dabei gilt den alltäglichen Umständen des Unterrichtens in der Einwanderungsgesellschaft, zumindest in ihren urbanen Zentren: der Situation nämlich, in der die meist mehrsprachigen Kinder aus eingewanderten Familien und die überwiegend einsprachigen Kinder aus einheimischen, nichtgewanderten Familien gemeinsam unterrichet werden. Die Arbeit entstand im Kontext eines Forschungsschwerpunktprogrammes der DFG, das den Titel »Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung - FABER« trägt.[1]

Im Rahmen dieses Schwerpunktprogammes wurde ein Einzelprojekt mit dem Titel »Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen« gefördert, in das meine Untersuchung eingebettet ist (angesiedelt am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; vgl. Gogolin & Neumann 1991). Dieses Projekt konstituierte sich zunächst aus insgesamt drei selbständigen Studien, die in einer abschließenden Forschungsphase zu einer »Schul- und Stadtteilfallstudie« zusammengeführt werden. Parallel zu meiner hier vorgelegten Untersuchung, die sich primär auf Haltungen und Handlungsweisen der Lehrerschaft in der »multilingualen Schule« richtet, wurden Studien über sprachliche Erziehung in Arbeitsmigrantenfamilien (betreut von Ursula Neumann) und über kindliche Interaktion und sprachliche Praxis außerhalb von Unterricht und Familie (betreut von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann) erarbeitet. Zum besseren Verständnis desjenigen Teils des Projekts, der der Gegenstand meiner hier präsentierten Untersuchung ist, stelle ich nachfolgend kurz das Gesamtprojekt vor.

---

1 Der vollständige Text des Antrags an die DFG auf Einrichtung des Schwerpunktprogrammes »FABER« ist abgedruckt in der Zeitschrift Deutsch lernen, Heft 1/ 1990.

Projekt: »Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen«

Im Gesamtprojekt geht es uns um die Untersuchung des »Zusammenspiels« zwischen Schule und Familie, den primären Institutionen sprachlicher Sozialisation, im Hinblick auf die Frage der sprachlichen Bildung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In einer ersten Näherung, in der die Einzelstudien entstanden, war es unsere Absicht, die Instanzen sprachlicher Erziehung in ihrem jeweils eigenen Feld zu betrachten. Dies bereitet die Betrachtung der Interaktionsbeziehung zwischen ihnen vor.

In der Studie über sprachliche Erziehung in Einwandererfamilien soll erhellt werden, welche Formen der Spracherziehung Eltern, die die biographische Erfahrung der Herausbildung von lebensweltlicher Zweisprachigkeit durch Migration selbst gemacht haben, bei ihren Kindern anwenden (vgl. zum Begriff: Gogolin 1988). Es geht dabei zugleich darum, zu erfahren, welche Hoffnungen und Erwartungen diese Eltern an die sprachliche Bildung und Erziehung in der deutschen Schule knüpfen. In der hier vorgelegten Untersuchung geht es um die Praktiken in der Schule selbst, und zwar zunächst, soweit sie sich in Berufshaltungen und -Handlungen der Lehrerschaft abbilden lassen. In einer Anschlußuntersuchung im Rahmen des Gesamtprojekts wird diese Fragestellung systematisch in die Sphäre des Unterrichts hinein ausgedehnt. Der dritte Einzelaspekt liegt in einer Erkundung über die sprachliche Praxis lebensweltlich bilingualer Kinder im außerschulischen, außerfamilialen Raum.

Das Gesamtprojekt zielt auf die Entwicklung einer Schul- und Stadtteilfallstudie, die eine möglichst detailreiche und genaue Beschreibung des »Zusammenspiels« von Schule und Familie bei der sprachlichen Erziehung und Bildung in der Situation der Mehrsprachigkeit beinhalten wird. In diesem Zuge werden auch Merkmale der sprachlichen Praxis der lebensweltlich zweisprachigen Kinder im außerschulischen Raum beschrieben werden, die wir als Dimension dieses interaktiven Geschehens auffassen. Es kommt uns dabei darauf an, herauszufinden, welche Modalitäten des Umgangs mit den komplexen Anforderungen, die der Prozeß zunehmender sprachlicher Pluralisierung den Menschen in der Einwanderungsgesellschaft stellt, sich in den gewählten Ausschnitten der Wirklichkeit herausbilden und wie diese von den drei beteiligten Seiten - Schule, Eltern, Kinder - jeweils im Spiegel der beiden anderen wahrgenommen, empfunden, bewertet werden.

Für das Zustandekommen meiner Untersuchung habe ich vielen zu danken. An allererster Stelle ist eine Hamburger Grundschule zu nennen (die wir, um des Schutzes ihrer Sphäre willen, die »Faberschule« genannt haben), ohne deren großzügige und vertrauensvolle Bereitschaft zur Kooperation unsere Untersuchung nicht möglich gewesen wäre. Den Mitgliedern der Arbeitsgruppe

FABER am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, allen voran Ursula Neumann, danke ich für die konstruktive Zusammenarbeit im Forschungsprojekt. Für die finanzielle Unterstützung - meiner Untersuchung ebenso wie dieser Publikation - danke ich der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Mit Geduld, Kenntnisreichtum und in bester Balance von Nähe und Distanz hat Fulbert Steffensky das Entstehen und die Fertigstellung meiner Untersuchung begleitet, die ich im Herbst 1991 dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als Habilitationsschrift vorgelegt habe; ihm danke ich besonders herzlich. Und schließlich möchte ich meinen Kolleginnen und Kollegen Ingrid Lohmann, Christine Mayer und Wolfram Weiße (Hamburg), Marianne Krüger-Potratz (Münster) und Hans Reich (Landau) für ihre stete Gesprächsbereitschaft, für Kritik und viele Anregungen danken.

Hamburg, im Herbst 1993 Ingrid Gogolin

EINLEITUNG

Wenn derzeit hierzulande über die Zukunft des Bildungswesens diskutiert werde, bilde fast immer die aktuelle Krise - oder das, was darunter verstanden werde -, den thematischen Bezugspunkt der Diskussion. So charakterisiert Egon Becker in seinem 1987 erschienenen Beitrag über »Paradoxien kultureller Modernisierung« Hauptströmungen der bundesdeutschen gesellschaftspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte über »Bildung«. Die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung hatte an diesem von Becker konstatierten Modus, die Lage des Bildungswesens durch Krisenszenarien zu kennzeichnen, beträchtlichen und mannigfaltigen Anteil. Sie gehört zu den Instanzen, die eine Analyse des Bildungswesens der Gegenwart unter der Fragestellung nach seiner Tauglichkeit betreiben und die Kriterien dafür aus der Beobachtung tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen und ihrer Ausstrahlungen auf Bildung und Erziehung gewinnen. Als Konsequenzen aus ihren Analysen brachte sie innovative Entwürfe ins Gespräch, die dem Bildungswesen dazu verhelfen sollten, eine zukunftsträchtige Gestalt anzunehmen, im Inneren wie äußerlich. Stichwörter aus diesem Zusammenhang sind »Interkulturelle Erziehung«, »Antirassistische Erziehung«, »Erziehung zu Zweisprachigkeit«.[1]

Diese Analysen ebenso wie die von ihnen bestimmten Projekte sind vielfach verstanden worden als Forschung und Entwicklung, mit sozialromantischer Attitüde betrieben, die im allgemeinen nichts bedeute, weil sie sich mit einer speziellen randständigen Klientel befasse und ausschließlich deren exzeptionelle, als vorübergehend angesehene Schwierigkeiten mit dem etablierten und aus dieser Sicht bewährten Angebot des Bildungswesens in den Blick nehme. Gewiß sind Forschung und Entwicklung im Zusammenhang mit den Folgen

---

1 Aus der Vielzahl der Publikationen, die hier erwähnenswert wären, nur die folgenden Beispiele: In BAGIV 1985 sind »sprach- und erziehungswissenschaftliche Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten« vorgestellt worden; die Entwürfe zur »Interkulturellen Erziehung« stellen Hohmann & Reich (Hrsg., 1989) in ihrer Entwicklung und in verschiedenen Facetten ihrer Ausprägung vor; einen neueren Entwurf »Antirassistischer Erziehung« präsentierte Giroux (1990), der sich dafür eines postmodernen Referenzrahmens bedient.

von Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung zunächst schwerpunktmäßig eher so betrieben worden. Die sogenannte Ausländerpädagogik handhabte im ersten Anlauf ihren Gegenstand im Sinne der Krisenbewältigung, sei es, daß dabei die Perspektive der Pädagogen eingenommen wurde, die unverhofft und unerfahren auf die allerlebendigste Weise mit den »Folgen« der Arbeitsmigration konfrontiert waren, nämlich mit Kindern, deren Sprachen sie ebensowenig verstanden, wie sie ihre Gesten deuten oder ihre familiäre Lebenspraxis einschätzen konnten, oder sei es, daß eher die Notlagen der Kinder die Anstöße gaben - Notlagen, die im zunächst massenhaften Ausschluß von der Bildungsbeteiligung den dichtesten Ausdruck fanden.

Unter denen, die solche ausländerpädagogische wissenschaftliche und praktische Arbeit selbst betrieben, wurde bald klar, daß eine Notfallpädagogik zugunsten von Migranten im Bildungswesen tatsächlich nicht der Sinn der Sache war. Der Prozeß der Klärung verschaffte sich unter anderem in einer Selbstverständnis-Debatte Gehör, in der von einer »Krisen-Metaphorik« ausgiebig Gebrauch gemacht wurde, und zwar, indem die sich erst entwickelnde, noch nicht etablierte Disziplin teils legitimiert, teils radikal in Frage gestellt wurde (siehe hierzu als Beispiele Boos-Nünning u.a. 1984, wo die seinerzeitige Debatte in ihrem ersten Aufschwung vorgestellt wird, und Radtke 1991, dessen Beitrag die Weiterführung und begriffliche Zuspitzung der Debatte zeigt).

Es kommt im Zuge dieser Polemiken zur allmählichen Verfertigung einer anderen Sichtweise, zur Konturierung und argumentativen Fundierung eines Gegenstandsbereichs von Migrationsforschung, die sich als Element der Erziehungswissenschaft versteht, nicht als einer ihrer Wurmfortsätze. Die initiale These eines Textes, mit dem von einer Arbeitsgruppe, der ich angehöre, der erreichte Reflexionsstand umrissen wurde, lautete: "Der durch Migrationen hervorgerufene Wandel betrifft nicht bloß die kulturellen Enklaven der Migranten, sondern die kulturelle Gesamtlage der Gesellschaft" (FABER 1989: 16). Hieraus folge: Die sprachliche und kulturelle Pluralisierung des Bildungswesens durch seine Schülerschaft und die Reaktionen des Bildungswesens auf diese Migrationsfolgen bilden durchaus kein Spezialproblem der Migranten selbst, sondern stellen die Erscheinungsform einer allgemeinen Problemlage dar, nämlich der zunehmenden Differenzierung, multiplen Verflechtung der Gegenwartsgesellschaften im Zuge ihrer fortschreitenden Modernisierung.

Von diesem Stand und Standpunkt aus versteht sich meine Untersuchung. Sie wurde durch Mittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms »Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)« gefördert, zu dessen Initiatoren ich gehöre (vgl. FABER 1989). In der Einrichtung dieses Schwerpunktprogrammes selbst ist ein gewichtiges Indiz für eine allmähliche Umplazierung der Forschung und Entwicklung über Migrationsfolgen in der Erziehungswissenschaft zu sehen.

Mein Forschungsinteresse gilt den Modalitäten sprachlicher Bildung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Gesehen wird dies als Aspekt des Problemfeldes, das die folgende These des Schwerpunktantrags aufzeigt:

> "Durch die Migrationen werden die Institutionen problematisiert, die sich dem nationalstaatlichen Selbstverständnis des Bildungssystems verdanken" (FABER 1989: 18).

Die zentrale These meiner Untersuchung lautet, daß das nationalstaatlich verfaßte deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete. Dieses trägt bis heute - und zwar um so sicherer, als der Vorgang seiner Herausbildung selbst im Vergessen versunken ist. Unter den Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft aber, die sich als eine Konsequenz der Migration für Bildung und Erziehung einstellt, erweist sich dieses Selbstverständnis mehr und mehr als dysfunktional: Es begrenzt die Kompetenzen, deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter den Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf.

Die Untersuchung konzentriert sich darauf, Entwicklung, Wandlung und Erscheinungsformen der monolingualen Orientierung im Lehrberuf aufzuzeigen. Dieses Vorhaben wird von verschiedenen Seiten angegangen. Im ersten Kapitel erfolgt eine Einbettung der gesamten Fragestellung in ihren begrifflichen Rahmen, zugleich die Begründung für die Anlage der Untersuchung insgesamt. Das zweite Kapitel bezweckt, in einer problemgeschichtlichen Analyse die »Vernatürlichung« der Vorstellung nachzuvollziehen, daß sich die Schule einsprachig organisieren müsse, daß sich Bildung im Medium einer Sprache vollziehe und daß die Entfaltung von Einsprachigkeit in der Nationalsprache der ganze Zweck der Bildung sei. Dieses Kapitel erhellt Traditionslinien, die bis in gegenwärtiges Lehrerhandeln fortexistieren. Die empirischen Untersuchungen im dritten Kapitel gelten der Frage danach, was als herrschende Meinung heutiger Lehrerinnen und Lehrer über sprachliche Bildung und Erziehung in der Schule der Einwanderungsgesellschaft angesehen werden kann. Es interessiert mich, welchen Niederschlag das jahrelange öffentliche Thematisieren der geänderten Anforderungen, die sich der Schule infolge von Arbeitsmigration stellen, im Bewußtsein von Lehrerinnen und Lehrern gefunden hat. Allerdings bleibt es durch das in dieser empirischen Näherung gebrauchte quantitativ orientierte Instrumentarium noch bei relativer Ferne zum Lehrerhandeln: Ein Bild ergibt sich nur über das, was die gefragte Lehrerschaft als Meinung über die multilinguale Schule zu äußern bereit ist. Die im vierten Kapitel vorgenommene Näherung beabsichtigt schließlich, die Distanz zum schulpraktischen Alltag zu verringern. Vorgestellt wird die Fallstudie einer multilingualen Schule im urbanen Feld.

Dabei geht es um die Sicht- und Handlungsweisen von Lehrerinnen und Lehrern, deren berufliche Praxis ihnen Strategien zur Bewältigung der Komplexität abverlangt, die die vielsprachige Schülerschaft bereitet. - Im Ergebnis meiner Untersuchung zeigt sich, daß der an Monolingualität ausgerichtete sprachliche »Habitus« (Bourdieu) der Lehrerschaft keineswegs überwunden ist: Die im 19. Jahrhundert grundgelegten Überzeugungen leben kräftig fort. Wohl aber gibt es durchaus Zeichen dafür, daß manches im Wandel begriffen ist - ergo ist nicht ausgeschlossen, daß es zu zukunftsträchtigen Lösungen für die sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft doch noch kommt.

ERSTES KAPITEL

Sprachliche Pluralisierung der Schule als Aspekt einer »kulturellen Modernisierung«. Einführende Betrachtung.

»Das Bildungswesen der Zukunft«

Die Professoren des Collège de France, gebeten durch den Präsidenten der Republik, haben 1985 »Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft« vorgelegt (deutsch in: Müller-Rolli [Hrsg.] 1987). Sie sind dabei von zwei Voraussetzungen ausgegangen. Die erste: daß das Bildungswesen der Gegenwart überhaupt veränderbar sei und ein Potential für das Bildungswesen der Zukunft tatsächlich in sich berge. Die zweite: daß eine »objektive gesellschaftliche Lage« - Wandel, der sich beobachtbar vollzieht - die Bezugspunkte für den Zukunftsentwurf zu setzen imstande sei, der zur Diskussion gestellt wurde.

Die Kategorie des Wandels gebraucht das Collège de France in deskriptiver Absicht, was in der hierzulande geführten Auseinandersetzung mit dem französischen Entwurf, wenn nicht kritisiert, so doch angemerkt wird. Die Transformation gesellschaftlicher Zustände, deren Beobachtung aufgenommen und in die Zukunft projiziert wurde, verdanke sich Faktoren, über deren Triebkräfte und Resultate nichts gesagt werde. Egon Becker qualifiziert die Kategorie des »gesellschaftlichen Wandels« deshalb als »leer«: Es könne sich dabei "um Folgen eines evolutionsartig verselbständigten wissenschaftlich-technischen Fortschritts handeln, um Konsequenzen von Kapitalakkumulation auf immer höherer Stufenleiter, um das Ausbreiten einer Industriekultur usw." (Becker 1987: 36). In dieser Hinsicht unterscheide sich der französische Entwurf von hiesigen Hauptströmungen der Debatte. Es sei weder eine Problematisierung der ungezügelten »Fortschrittsidee« vorgenommen worden, die der Kategorie des Wandels immanent ist, noch sei die traditionelle Argumentationslinie der Aufklärungspädagogik beibehalten worden, die die Zukunft als »stetig verbesserte Vergangenheit« ausmalte und Bildung und Erziehung für die Zukunft als ein solches Moment gesellschaftlichen Fortschritts vorstellte, "bei dem Reichtum,

Glück, soziale Wohlfahrt sich in einer historischen Bewegung gegenseitig steigern" (Becker 1987: 37).

In der Tat wurden die empirischen Gegebenheiten, auf deren Einschätzung die Antizipation der Zukunft ruht, im französischen Entwurf eher lapidar konstatiert. Die die Gesellschaften betreffenden tiefgreifenden Veränderungen, auf die das Bildungswesen der Zukunft eingestellt sein müsse, verdankten sich, so wird es umrissen, direkt oder indirekt der technologischen Entwicklung, deren wirtschaftlich-soziale Folgen die Gesellschaften global und insgesamt transzendieren. Die Konsequenzen dieser Entwicklung erhielten daher ihre Relevanz für eine Reformulierung der Ziele und der für ihr Erreichen unumgänglichen Mittel des Bildungswesens. Denn unter ihrem Einfluß stellen sich fortwährend neue Anforderungen an die Kompetenzen, die Handlungsmöglichkeiten sowohl als auch die Handlungsfähigkeit der Gesellschaftsmitglieder. Eine Krisenrhetorik fließt in den französischen Entwurf in diesem Kontext ein; es wird konstatiert, daß die Komplexität und Vielfalt der Anforderungen an die Gesellschaftsmitglieder Krisengefühle beim Einzelnen nähren können, deren Bewältigung »Versuchungen zum Rückschritt« enthielten (Vorschläge 1987: 254). Es ist ein Anliegen des Entwurfs, solchen Defensivreaktionen vorzubeugen und im Gegenzug die Perspektive eines »möglichst demokratischen, zugleich aber auch den heutigen Anforderungen angepaßten und den Herausforderungen der Zukunft gerecht werdenden Bildungswesens« zu entwickeln (ebd.). Damit wird »Fortschritt« als Pendant zum »Rückschritt« zwar nicht kritisch qualifiziert, aber unter die normativen Ansprüche einer demokratischen Gesellschaftsverfassung gestellt.

Der vom Collège de France gewählte Modus der Betrachtung von »Zukunft« stellt also die Art und Weise gesellschaftlicher Veränderung in den Mittelpunkt und orientiert daran seine Voraussichten. Hiermit gerät aus einer anderen Perspektive als der der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung der Aspekt der grenzüberschreitenden Mobilität von Menschen ins Blickfeld eines Bildungsreformentwurfs: »Wandel der sozialen Welt« bedeute, daß "Menschen unterschiedlicher Traditionszugehörigkeit immer häufiger miteinander zu tun haben oder infolge der wachsenden Wanderungsströme zusammenleben müssen". Daher sei

> "das Bildungswesen zunehmend genötigt, sich der Gesamtheit der historischen Kulturen und Weltreligionen zu öffnen, wobei diese sowohl in ihrem jeweiligen inneren Sinnzusammenhang als auch in ihren sozialen Entwicklungsbedingungen zu verstehen sind. Wenn dies aber nicht zu einer erdrückenden Stoffülle führen soll, ist vor allem der Abschied von unserem ethnozentrischen Verständnis der Menschheitsgeschichte nötig, das Europa als Ursprung aller Erfindungen und Entwicklungsfortschritte

> ansieht; weiter die Vermittlung einer geographischen und ethnographischen Grundbildung, die das Kind von der Grundschule an mit einer Vielfalt unterschiedlicher Sitten (Gebrauch des Körpers, Kleidungs-, Wohn- und Eßgewohnheiten usw.) und Denksysteme vertraut macht; sodann die vor allem im Geschichts-, Sprach- und Geographieunterricht zu leistende Herausarbeitung jener Gemengelage von ökologischer Notwendigkeit und sozialer Willkür (Arbitrarität), die jeweils die besonderen Entscheidungen der verschiedenen Kulturen kennzeichnet; und bei alledem immer wieder der Aufweis jener ständigen Übernahme von Verfahrensweisen und Gerätschaften aus einer Kultur in die andere, durch die sich jede Kultur, angefangen mit der unsrigen, erst gebildet hat" (Vorschläge 1987: 257).

Schon die rein äußerliche Affinität zu meiner Thematik, die in diesem Zitat zum Ausdruck kommt, legt es nahe, von dem komplexen Gewebe dieses Zukunftsentwurfs einen Faden aufzunehmen, und zwar mit empirischem und gegenwartsbezogenem Interesse. Die »Vorschläge« des Collège de France antizipieren Migrationen als zukunftsträchtig und als relevant für die Weiterentwicklung des Bildungswesens. Sie benutzen die Kategorie der Kultur, um die Historizität des kodifizierten Kanons schulischen Wissens und des Selbstverständnisses im Bildungswesen zu verdeutlichen. Mit der Betrachtung der Aufgaben, für deren Bewältigung die Gesellschaftsmitglieder zu befähigen seien, gelingt es dem Kollegium zugleich, die gesellschaftliche Gemengelage im Blick zu behalten, innerhalb derer jetzt und für die künftig das Bildungswesen seine Leistungen erbringen muß. Danach steht es außer Frage, daß die Folgen von Migrationen jedem Mitglied der Gesellschaft Leistungen abverlangen - wenn auch durchaus verschiedene, spezifische -, auf die schulische Bildung sich einrichten muß. Die »Vorschläge» gehen, anders als das in der Erziehungswissenschaft hierzulande im allgemeinen noch der Fall ist, nicht davon aus, daß es sich um nichts anderes als die Artikulation partikularen Interesses handele, wenn von Konsequenzen aus Migrationen für das Bildungswesen die Rede ist.

Die Veränderungen, die eine Erneuerung des Bildungswesens nach diesen Vorschlägen verlangt, werden tiefgehend und komplex sein. Es ist ein anderes Selbstverständnis gefordert, das auf der Relativierung sämtlicher »Kulturleistungen« beruht - zumindest als ein Modus der Betrachtung, der Prüfung des unhinterfragt Gültigen: "Die einzige universelle Grundlage, auf die eine Kultur (Bildung) gestellt werden kann, besteht in der Einsicht, daß ihr selber, bedingt durch ihre Geschichtlichkeit, stets etwas Willkürliches anhaftet" (Vorschläge

1987: 256).[1] Indem Historisierung zum Prinzip der Erneuerung wird, steht das kodifizierte Wissen und der Sinn, den es macht, jederzeit in Frage. Die Schule, die damit entworfen ist, wäre ein Ort der permanenten Innovation. Daß dieser Perspektive die »strukturelle Trägheit« der Institution entgegensteht, liegt für das Collège de France vor allem darin begründet, daß wissenschaftlich erreichtes und schulisch kodifiziertes Wissen auseinanderklaffen und die schulischen Lehrinhalte und Verfahren »bald mehr, bald weniger hinter den gesellschaftlichen Forderungen hinterherhinken«.

Diesem Aspekt der »strukturellen Trägheit« der Institution Schule wendet sich meine Untersuchung zu. Mich interessiert, wie die Schule der Gegenwart, aus der die Schule der Zukunft unweigerlich hervorgehen müßte, dafür gerüstet ist, zum Zentrum »kultureller Innovationen« im vorgestellten Sinne zu werden. Denn damit wird zur Disposition gestellt, was jetzt den Kern ihrer Bestimmung ausmacht: nämlich die Reproduktion von unangezweifelt, unrelativiert als gesichert und erwünscht geltenden Wissensbeständen, Handlungsweisen und Haltungen.

Migrationen, ethnische Differenzierung, Modernisierung

Ich knüpfe somit an den »Vorschlägen« des Collège de France an und setze ihre Schlüssigkeit und Relevanz zumindest im Hinblick auf den Umriß voraus, den ich oben vorgestellt habe. Sie können als allgemeingehaltene Formulierungen solcher Utopien des Bildungswesens aufgefaßt werden, wie sie von der Warte erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung als Optionen interkultureller Erziehung in speziellen Zügen oder in Ausschnitten entworfen worden sind. Ich beziehe mich hier, wie schon in der Einleitung angedeutet, auf das Verständnis von interkultureller Erziehung und den darüber erreichten Stand, wie sie im Text der Arbeitsgruppe FABER (1989) festgehalten wurden. Es versteht sich damit zugleich, daß hier vor allem die gesellschaftlichen Kontexte und Schulsysteme der westeuropäischen Industrienationen in den Blick genommen werden, da diese Staaten einen Schwerpunkt der Einwanderungen bei den jüngsten Arbeitsmigrationen bildeten.[2]

---

1 Daß mit dem Anspruch auf Relativierung zugleich ein Dilemma eröffnet wird, weil dieser als Einforderung vollkommen unbeschränkter Pluralität aufgefaßt werden könnte, ist nicht das Problem dieser »Vorschläge«, denn ihre normativen Ansprüche sind expliziert. Vgl. aber zu diesem grundsätzlichen Problem z.B. Schöfthaler 1984.

2 Einen Überblick über die verschiedenen Pädagogikformen im bundesdeutschen Kontext, die sich aus anderen Blickwinkeln und mit anderen Interessen im Begriffsfeld interkultureller Erziehung bewegen, gibt Krüger-Portratz 1989a, ebenfalls vor dem Hintergrund der in FABER 1989 eingenommenen Position.

Mit den Entwürfen interkultureller Erziehung ist pädagogisch-programmatisch auf die Tatsache weltweit zunehmender Migrationen reagiert worden, die als eine Form von Mobilisierung und damit verbundener »Ausdifferenzierung von Handlungssystemen« gelten können, welche ein Kennzeichen moderner Gesellschaften ist. Über die Beobachtung und Analyse jener Leistungen, die den Migranten in den aufnehmenden Gesellschaften abverlangt werden, konnten strukturelle Merkmale der Bildungssysteme freigelegt werden, die den Mobilitätserfordernissen widersprechen. Ein wichtiger Begründungszusammenhang hierfür, der in den Vorschlägen des Collège de France nicht explizit Erwähnung findet, liegt in der spezifischen nationalstaatlichen Prägung, die den öffentlichen Schulwesen der westeuropäischen Industriestaaten gemeinsam attestiert werden kann.[1]

In den Reaktionen, die die nationalstaatlich eingebundenen Bildungssysteme der westeuropäischen Einwanderungsländer auf die jüngsten Arbeitsmigrationen zeigten, zeichnet sich das Grundmuster einer angestrebten Homogenisierung wieder ab, welches ein Wesenselement ihrer ursprünglichen Herausbildung war. Die Wirksamkeit und fortgesetzte Anwendung dieses Grundmusters ist in der Literatur zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung vielfach betont worden (vgl. etwa Wittek 1986b; Krüger-Potratz 1989b: 73f). Eine genaue Beschreibung von konkreten Formen und Wirkweisen, die dieses Grundmuster in den Schulen im Laufe der Geschichte angenommen hat, ist von der Arbeitsgruppe FABER als eine offene Forschungsfrage klassifiziert worden (FABER 1989: 18f). Meine Untersuchung soll zur Schließung dieser Lücke etwas beitragen.

Ich fasse also die Schule als Institution einer spezifischen nationalstaatlichen Prägung auf und will sie als solche untersuchen. In der Untersuchung wird die Perspektive einer Utopie der »kulturellen Innovationen« eingenommen, deren Ort die Schule sein soll. Daher ist es unumgänglich, eine Auseinandersetzung mit dem Begriffsfeld von »Ethnie« und »Nation« vorzunehmen, auf das die Untersuchung unweigerlich Rekurs nehmen muß. Zudem ist es in

---

1 Zwar kann laut Gero Lenhardt (1990b: 144) Nationalismus als das "Organisationsprinzip der Weltgesellschaft" gelten, aber mir ist keine Arbeit bekannt, in der nationalstaatliche Prägung auch als universelles Prinzip der öffentlichen Bildungssysteme vorgestellt worden wäre. Vgl. aber zur Verfaßtheit von Schulsystemen in der sogenannten Dritten Welt z.B. die Thesen von Adick 1990 und die darin angeführten Quellen. Siehe auch Pattanayak 1988, der Nationalismus als gesellschaftliches Organisationsprinzip aus der Perspektive einer vielsprachig organisierten Nation diskutiert. In diesem Sinne der Verfaßtheit nach einem Nationkonzept, dessen Kern ein Selbstverständnis von sprachlicher und kultureller Vielfalt ausmacht, bieten auch die Bildungssysteme der Staaten Australiens anders gelagerte Beispiele; vgl. hierzu z.B. Australia's Language 1991; Clyne 1991.

der gegenwärtigen erziehungs- oder gesellschaftswissenschaftlichen Debatte in der BRD unmöglich, dieses Begriffsfeld anzusprechen, ohne eine Vergewisserung über den Standpunkt zu formulieren, von dem aus dies geschieht. Hier besteht ganz offensichtlich ein Unterschied zur Situation in Frankreich, wo »kulturelle Pluralisierung« als Merkmal der sich wandelnden sozialen Welt ganz unbekümmert festgestellt werden und in programmatische bildungspolitische Überlegungen umgemünzt werden konnte.

Nicht nur die von vielen Seiten vorgenommenen unterschiedlichen Füllungen dieses Begriffs machen eine solche Klärung nötig, sondern auch die (oft den jeweiligen Konnotationen immanenten) Versuche von Vereinnahmung durch verschiedenste Parteiungen. Hierbei spielt es gewiß eine Rolle, daß mit dieser Begrifflichkeit beinahe unweigerlich Anklänge an die aktuelle, höchst brisante politisch-gesellschaftliche Umbruchsituation verbunden sind, in der verschiedene Konzepte von »Nation« zum Tragen kommen und in »Nationalismen« umschlagen (vgl. zu Nationkonzepten Heckmann 1988; ders. 1990). Unüberhörbar werden völkisch-nationalistische Ideen seit dem Vereinigungsprozeß der deutschen Staaten artikuliert; man erinnere sich etwa an die rasche Verwandlung der revolutionär anmutenden, republikanische Tradition aufscheinen lassenden Parole »Wir sind das Volk« in eine nationalistisch gefärbte. Auch in den Formierungen der separatistischen Bewegungen in den Staaten des ehemaligen Ostblocks und in den regionalistischen Gruppierungen in Westeuropa, z.B. im Baskenland, in Irland oder Korsika, verschaffen sich nationalistisch getönte Motive Durchbruch (vgl. hierzu Gogolin, Krüger-Potratz & Neumann 1991: 9ff; zum dramatischen Aufleben des Nationalismus in Osteuropa siehe z.B. Analysen von E. Stölting 1991, Zaslavsky 1991).[1]

Ein anderer Gesichtspunkt, der diese Klärung nötig macht, ist der hierzulande üblich gewordene »multikulti«-mäßige Umgang mit der Begrifflichkeit, der von Pädagogen, Soziologen, Politikwissenschaftlern, Regionalpolitikern und anderen, zumeist in durchaus ernstgemeinter Absicht, betrieben wird (vgl. als ein nicht nur durch den Titel des Buches auf die Spitze getriebenes Beispiel Leggewie 1990, der die Sache auf die Ebene des der Regeln harrenden Spieles bringt. Siehe auch Brumlik 1990). Hier ist eine Popularisierung festzustellen, die einerseits zum Ausdruck bringt, daß sich eine gesellschaftliche Problemlage ihre öffentlichen Reaktionsformen besorgt hat; so kann beispielsweise die Gründung eines »Amtes für multikulturelle Angelegenheiten« der Stadt Frank-

1 Eine Beobachtung dieser jüngsten Entwicklungen aus soziologischer Sicht stellt Fuchs (1991: 89) knapp zusammengefaßt so vor: "Nation und Vaterland, Einheit und Gemeinschaft können erneut thematisch bewegt werden ohne die Pflicht zur ironischen, geschweige denn wissenschaftlichen Distanzierung. Man kann so verfahren, als habe man es nicht mit sozialen Konstruktionen der Wirklichkeit zu tun, sondern mit Realitäten nachgerade ontischen Typs."

furt interpretiert werden. Andererseits aber bringt diese Ausweitung es mit sich, daß der Gebrauch von Begriffen aus dem Feld erschwert wird, weil ihr Bedeutungsgehalt zunehmend ausgedehnt und unübersichtlich wird. - Im übrigen ist in der »unvollkommenen, aber zutreffenden« Bezeichnung der Gegenwartsgesellschaft als »multikultureller« selbstverständlich mehr eingefangen als einwanderungsbedingte ethnische, sprachliche Heterogenität, wie Giesen und Leggewie (1990) hervorheben. Aber dies sollte doch nicht daran hindern, sich mit dem Aspekt der einwanderungsbedingten Heterogenität näher zu befassen, zumal er, etwa hinsichtlich der allgemeinen Leistungsfähigkeit des Bildungswesens, exemplarischen Charakter aufweist (FABER 1989: 17).

Die nötige Klärung dreht sich somit darum, darzulegen, inwieweit die Feststellung »kultureller« bzw. »ethnischer Differenzierung« überhaupt zur Kennzeichnung gesellschaftlicher Strukturen geeignet ist und somit zur Markierung einer Problemlage mit erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und schulpraktischer Relevanz beiträgt. Genau hierzu gibt es nämlich eine Bandbreite von Standpunkten. Im einen Extrem steht die öffentliche Beschwörung »kultureller« oder »ethnischer Vielfalt« als Leitbild einer modernen, offenen, von gegenseitiger Toleranz geprägten Gesellschaft (und damit auch Schule), die gleichsam die Realisationsform eines visionären Gesellschaftsentwurfes darstellt, nach dem Freiheit und Gleichheit durchgesetzt, individuelle und gemeinschaftliche Interessen vereint und für Vernunft und Gerechtigkeit gesorgt wäre. Im anderen Extrem steht die vollständige Leugnung der Anwendbarkeit von Kategorien wie »Kultur« oder »Ethnizität« zur Kennzeichnung gesellschaftlicher Strukturen und der Beschluß, daß überhaupt erst ihr Gebrauch »gesellschaftliche Tatbestände konstruiere, konstituiere und legitimiere« (so Frank-Olaf Radtke). Die vor einem Postulat von verwirklichter »Gleichheit« aus diesem Standpunkt abgeleitete Zukunftsvision lautet: "Kulturelle Unterschiede würden öffentlich keine Rolle spielen, könnten aber in der Privatsphäre ungestört gelebt werden" (Radtke 1990: 13; siehe als ein Beispiel, das eher der zuerst angeführten Sichtweise zuzurechnen ist, Miksch 1989; vgl. auch den ideologiekritisch angelegten Überblick über Auffassungen von der Begrifflichkeit im Feld »multikulturell«: Schulte 1990).

Gewiß handelt es sich bei »Kultur« oder »Ethnie« um höchst problematische Konstrukte mit unscharfen Rändern. Ihnen ist weder zuzubilligen, daß sie Persönlichkeitsmerkmale, Lebensauffassungen, Rollenvorstellungen, Handlungsgewohnheiten eines Einzelnen scharf und endgültig zu kennzeichnen vermögen, noch erlauben sie es, die Traditionen, Lebensumstände, Formen der Regelung von Beziehungen oder die Perspektiven von Gemeinschaften präzise darzulegen. Dennoch bergen beide angesprochenen Ebenen empirische Faktizität: Es gibt, wie jedermann weiß, die Vorstellung der Zugehörigkeit zu »einer Kultur« oder »ethnischen Gruppe« und auch reichlich reale Möglichkeiten,

dieser Vorstellung Ausdruck zu verschaffen - sei es auch dadurch, daß man sie ablehnt. Der vermeintliche oder tatsächliche Widerspruch hierin klärt sich dadurch auf, daß Historizität und dynamischer Charakter, politisch-soziale Gebundenheit und Askriptivität als Implikationen der Begrifflichkeit eingeführt werden. Es versteht sich dann, daß Gemeinschaften, Staatswesen zumal, nicht an »faktischen« ethnischen Linien entlang begründet oder organisiert sind. Aber dennoch schaffen sie erkennbare, abgrenzbare und in manchen Sphären des sozialen Lebens handlungsbestimmende Formen der Gemeinsamkeit.

Gero Lenhardt hat eine Lesart des Begriffs »ethnische Identität« auf der Basis von Max Webers Theorie der Rationalisierung entwickelt. Weber bestimmte Rassismus, ethnischen Gemeinsamkeitsglauben und Nationalismus als Typen von Sinn, an dem entlang Individuen ihr soziales Handeln orientieren (Weber 1964, Zweiter Teil: 303 - 316; vgl. Lenhardt 1990: 139). Die Gemeinsamkeit, die sich vor ethnischem Hintergrund ergibt, kennzeichnet Weber als »geglaubte Gemeinsamkeit«, aber nicht wirklich »Gemeinschaft«. Sie tritt in dem Moment in Kraft, in dem ihre Ausdrucksformen für ihre Inhaber Bedeutung erlangen oder in dem ihnen Bedeutung zugeschrieben wird. Damit fungiert »ethnische Identität« in der Realität und nicht nur als Fiktion, als Möglichkeit der Eingrenzung ebenso wie der Ausgrenzung, vorübergehend oder auf längere Dauer, und sie ist in jedem Fall wandelbar. Eine manifeste Ausdrucksform gewinnt sie mit der Rechtsförmigkeit, die sie annehmen kann, da die »geglaubte« ethnische Gemeinsamkeit in die Nation als gesellschaftliche Ordnungsform übergegangen ist und damit beispielsweise die Regelung der Staatsbürgerschaft mit allen ihren Folgen eröffnet wurde. Die durch Staatsbürgerschaft geregelte Ein- oder Ausgrenzungsoption organisiert in entscheidender Weise die Rollen, die Pflichten und die Handlungspotentiale der Menschen auf einem Territorium. "Die Nationalstaaten begründen Rechtsgleichheit zwischen Staatsangehörigen und Verhältnisse der Ungleichheit zwischen Staatsbürgern und Fremden, ganz unabhängig davon, was die einzelnen können oder wollen" (Lenhardt 1990: 144).[1]

Hiermit wird deutlich, daß die Kategorie der »Ethnizität« nur als interessengeleitete vorstellbar ist, aber eben als solche ihre Wirksamkeit entfaltet. Hartmut Esser stellt die Hypothese auf, gesellschaftliche Differenzierung entlang ethnischer Linien sei lediglich als Kennzeichen bestehender »Modernisierungs-Lücken« zu interpretieren (also überwunden, wenn das Stadium einer

1 Siehe zur aktuellen Form dieser Regelungen für die BRD das »Ausländergesetz 1991«, in Aspekten knapp zusammengefaßt z.B. in Rittstieg 1991. Es illustriert den hier ausgeführten Gedanken, daß das neue bundesdeutsche »Ausländergesetz«, neben anderem, ein Bekenntnis der »freiwilligen und dauerhaften Hinwendung zu unserem Staat« als Voraussetzung für eine Einbürgerung verlangt.

»endgültig modernen Gesellschaft« erreicht sei; Esser 1990: 301, 302). In der »endgültig modernen Gesellschaft« müßte nach diesen Überlegungen das Konzept des Nationalstaats zur Regelung der Verhältnisse zwischen Menschen eines Territoriums gleichfalls gefallen sein, und zwar auch in der jetzt absehbaren Version, daß durch vertraglich geregelte Bündnisse zwischen Nationalstaaten territoriale Grenzen weiter gesteckt werden, wie dies beispielsweise bei der sogenannten politischen Union Europas der Fall ist.

Solange aber das Konzept des Nationalstaats praktiziert wird, ist die Kategorie der Ethnizität bedeutungsvoll. Die Zweckmäßigkeit, die in der Rechtfertigung des Handelns durch Formen der Regelung von Interessen und Bedürfnissen liegt, welche an ethnischem Gemeinsamkeitsglauben orientiert sind, läßt es eher erwarten, daß im voranschreitenden Modernisierungsprozeß vorläufig die »Wahrscheinlichkeit ethnischer oder anderer askriptiver Kategorienbildung zunimmt« (Lenhardt 1990: 138; vgl. dort auch S. 142ff). Verschiedene Beobachtungen, die gegenwärtig in weltweitem Maßstab gemacht werden können, untermauern diese Voraussicht. Nur ein Beispiel: In den Vereinigten Staaten von Amerika, der nach Esser gegenwärtig »modernsten« aller Gesellschaften, sind Stratifizierung und Differenzierung entlang ethnischer Linien faktisch nie zurückgegangen, sondern erhielten sich stabil bzw. beginnen, sich in großstädtischen Räumen, wie berichtet wird, erneut dramatisch zu verschärfen (vgl. z.B. die Daten über Arbeitslosigkeit und Bildungsbeteiligung Schwarzer in den USA in Giroux 1990: 5f, und dort angegebene Quellen).[1]

So kann also Ethnizität nicht als Konstrukt gelten, welches zur Kennzeichnung gleichsam natürlicher gesellschaftlicher Verhältnisse taugt. Ohne Zweifel sind ethnische Abgrenzungen künstlich und variabel, und es ist auch klar, daß ethnische und andere Differenzierungen - Alter, Geschlecht, Stand oder Klasse - einander überkreuzen oder überlagern. Auch stellt sich durch die Befassung mit dem Konstrukt der Ethnizität und seinen Funktionen bzw. Funktionalisierungen keineswegs der Anspruch, daß damit sämtliche Strukturprobleme moderner Gesellschaften angesprochen seien. Anders als Radtke (1991: 94) muß man deshalb der Auffassung sein, daß die Unterscheidung von Kulturen

1 Ein anderes Beispiel liegt, wie schon angedeutet, im Wechselspiel von Re-Regionalisierung einerseits, der Errichtung von Abschottungen gegenüber neu definierten Dritten andererseits, das im Zusammenhang mit der vertraglichen Regelung der »Öffnung europäischer Grenzen« zu beobachten ist (wobei hier das Europa der Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften gemeint ist). Genauer ist der hier nur angedeutete Zusammenhang in Gogolin, Krüger-Potratz & Neumann 1991 dargelegt. Im übrigen bestätigt die zwischenzeitlich aufgebrochene Praxis der blutigen Austragung von Konflikten unter Berufung auf Ingredienzien von Nationkonzepten die Lenhardt'sche These in grauenvoller Weise. - Vgl. im übrigen zu Essers Vorstellung auch die kritischen Anmerkungen Reinhard Kreckels (1989).

und Ethnien durchaus mehr als ein Strukturproblem moderner Gesellschaften verfehlt; allerdings werden viele Probleme dadurch auch gar nicht erst angezielt.[1]

Man mag das Konstrukt der Ethnizität zu den Paradoxien gesellschaftlicher Zusammenhänge rechnen müssen, aber Existenz und Wirksamkeit ethnischer Differenzierungen konstituieren sich nicht erst dadurch, daß Begriffe wie der der »multikulturellen Gesellschaft« gebraucht werden. Dies zu behaupten, heißt zugleich, die jahrhundertelange Wirkungsgeschichte des Konstrukts in Abrede zu stellen. Elwert (1989) legt dar, wie gerade darin, daß verschiedene, oft irrationale und womöglich widersprüchliche Phänomene zusammenwirken, Erklärungen für die Stabilität des Konstrukts zu finden sein mögen. Er zeigt auch, daß nur nach einer Überwindung der »Effektivität« von Ethnizität und Nationalismus als Modi gesellschaftlicher Ordnung, Ein- und Ausgrenzung damit zu rechnen ist, daß diese Modelle unwirksam werden könnten. Da die Aussichten dafür nicht günstig sind, ist wohl eher von der Zukunftsbedeutsamkeit des gesellschaftlichen Gebrauchs von ethnischen Differenzierungen auszugehen.

Sprachliche Pluralisierung in der »modernen Schule«

Sprachenvielfalt in der Schülerschaft ist ein zukunftsträchtiges Merkmal der Schule: Zu den manifesten und zugleich stabilsten Möglichkeiten des Ausdrucks ethnischer Gemeinsamkeit bzw. zur Markierung von Verschiedenheit gehören - nach den rechtsförmigen - die sprachlichen. Sowohl die relativ lange Geschichte der Einwanderung in die sogenannten echten Einwanderungsnationen, vor allem Australien, die USA und Kanada, als auch die relativ junge Geschichte der jetzigen Arbeitsmigrationen in die westeuropäischen Industriestaaten lassen hervortreten, daß Sprachen zur Kennzeichnung ethnischer Gemeinsamkeit von Einwanderergruppen auch über lange Dauer keineswegs aufgegeben werden.[2] Dies gilt offenbar sogar dann, wenn es sich um Gruppie-

---

1 Siehe zu der aktuellen Kontroverse die Beiträge in Dittrich & Radtke (Hrsg.) 1990. Vgl. auch das umgreifendere Referat von Standpunkten in dieser Kontroverse, die hier nur knapp umrissen werden konnten, Auernheimer 1990, S. 81 - 125.

2 Aus der Menge der mit diesem Sachverhalten befaßten Publikationen seien hier einige hervorgehoben: Für den US-amerikanischen Kontext Fishman 1989, worin eine Fülle teils empirischer Studien des Autors (wieder-) abgedruckt ist, die dies vielfältig belegen. Im 6. Kapitel dieser Publikation wird die Fragestellung aus dem US-amerikanischen Kontext herausgehoben und unter dem Gesichtspunkt der Sprachenvielfalt in anderen Weltregionen betrachtet; vgl. vor allem S. 561 ff. Auf Australiens Situation, u.a. geschildert in Clyne 1991, habe ich schon hingewiesen. Die britische Situation ist in Linguistic

rungen von kleiner Zahl oder um Gruppen von Inhaberinnen und Inhabern »kleiner Sprachen« handelt. Sie alle tendieren dazu, ihre ethnischen Netzwerke herauszubilden und zu stabilisieren, teils explizit zum Zweck der Pflege ihres sprachlichen Erbes.

Im hiesigen Kontext ist die Frage des Entstehens und der Funktionen ethnischer bzw. sprachlicher Netzwerke bislang kaum beachtet worden; es gibt nur punktuelle, unsystematische Beobachtungen. Eine kleine empirische Studie, die ich mit Studentinnen und Studenten eines Seminars in Hamburg durchführen konnte, ergab für diese Stadt beispielsweise, daß mehr als einhundert Sprachen von kleineren oder größeren Sprachgemeinschaften gepflegt werden, die sich dafür öffentliche Räume (Vereine, Gaststätten und andere Treffpunkte) selbst geschaffen haben (vgl. die von den Studierenden zusammengestellte »Dokumentation Sprachenvielfalt in Hamburg«, 1989). Vielfach gehört Sprachunterricht, von der Alphabetisierung bis zur gemeinsamen Lektüre schöner Literatur, zu den Formen der Pflege des sprachlichen Erbes, die sich jenseits der Aufmerksamkeit von Seiten der Majorität etablieren (vgl. wiederum als lokale Beispiele die Schilderung des Hamburger »Ägyptischen Clubs« in Dokumentation 1989 oder Blazejak 1991 über die polnische Gemeinschaft in Hamburg. Siehe auch die mit hohem persönlichen Engagement vorgetragenen Beobachtungen und Argumente von Tove Skutnabb-Kangas, z.B. 1990).

Sprachliche Pluralität besitzt darum als Merkmal der Gesellschaften nicht nur deshalb Relevanz, weil noch auf lange Sicht mit Migrationen als Modus der Mobilität zu rechnen ist und hieran immer mehr Weltregionen beteiligt sein werden (vgl. dazu beispielsweise die Prognose von Simon 1991; siehe auch Hoffmann-Nowotny 1988; Wilpert 1991). Vielmehr halten nachweislich die inzwischen, vielleicht vorübergehend, seßhaft Gewordenen in ganz erheblichem Maße an ihren Sprachen bzw. an denjenigen Varietäten davon fest, die sich nach der Migration entwickeln, und schaffen sich für ihre Pflege und Entwicklung öffentliche Sphären, auch wenn die Majoritäten dies unterlassen oder übersehen.

In den Schulen herrscht somit, jetzt und künftig, Sprachenvielfalt, und zwar noch bevor sie irgendeine Art von sprachlichem Bildungs- oder Erziehungsauftrag erfüllen können, denn sie werden von einem nennenswerten Anteil Zweisprachiger an ihrer Schülerschaft besucht. Diese Kinder oder Jugendlichen

---

Minorities Project 1985 dargestellt; vgl. auch Daten über London von 1989 in Bilingualism and Languages Network 1, S. 5. Zur Entwicklung von Sprachenvielfalt in anderen westeuropäischen Ländern vgl. z.B. Extra, van Hout & Vallen (Hrsg.) 1987. Eine Studie aus afrikanischem Kontext präsentiert Parkin 1977. Kursorisch skizziert Rehbein 1987 die Situation in der BRD. - Den Aspekt autochthoner sprachlicher Minderheiten will ich hier unbeachtet lassen, vgl. jedoch dazu diverse Beiträge in Jaspaert & Kroon (Hrsg.) 1991.

sind in einem Sinne bilingual, für dessen bildhafte Beschreibung ich versuchsweise den Terminus »lebensweltliche Zweisprachigkeit« eingeführt habe (vgl. Gogolin 1988, 1. Kapitel). Mit diesem Begriff habe ich eine Anlehnung an den Habermas'schen Lebensweltbegriff vorgenommen, also eine kommunikationstheoretische, keine phänomenologisch orientierte Variante gemeint (siehe zum Konzept der Lebenswelt Habermas 1981: 182 ff). Verstanden werden soll darunter eine Zweisprachigkeit, die als "Modus einer lebensweltlichen Selbstverständlichkeit gegeben" ist (Habermas 1981: 189).

Es wird mit dieser Vorstellung also einerseits auf die Umstände rekurriert, unter denen Akteure ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe ausbilden. Andererseits wird auf diejenigen speziellen Bestände sprachlichen und kulturellen Wissens angespielt, die sich unter diesen Umständen herausbilden. Der Begriff »lebensweltliche Zweisprachigkeit« soll die spezifischen sprachlichen Potentiale bezeichnen, die sich unter den Lebensumständen entwickeln, daß persönliche Primärerfahrung mit mehr als einer Sprache gewonnen wird, und er soll zugleich andeuten, daß dieser besondere Sprachbesitz gebraucht wird, um unter diesen Lebensumständen gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Hingegen beansprucht der Begriff keinen normativen Anteil. Er kennzeichnet nicht die Gestalt, geschweige denn die Menge der sprachlichen Mittel, die aus den beteiligten Sprachen zusammenkommen (vgl. auch Gogolin 1987).

»Lebensweltliche Zweisprachigkeit« in diesem Verständnis bildet eine spezielle Ressource für die Verständigungsmöglichkeiten ihrer Inhaber. Zugleich aber erlegt sie ihnen besondere Aufgaben des »Aushandelns« von Situationsdeutungen und Konsens auf, weil sie nicht auf die selbstverständliche Voraussetzung trifft, daß sämtliche Kommunikationsteilnehmer diese speziellen Kenntnisse und Möglichkeiten gleichfalls innehaben. Die Gemeinschaft, welche die »lebensweltlich Zweisprachigen« umgibt, verfügt mehrheitlich nicht über dieselben sprachlichen Voraussetzungen wie diese selbst. Ein beträchtlicher Teil dieser Gemeinschaft ist nämlich in der Lage, sein Leben einsprachig zu organisieren; im hiesigen Kontext trifft dies besonders für Angehörige der deutschsprachigen Majorität zu. Ein anderer Teil konstutuiert sich aus jenen Minoritätsangehörigen, deren Sprachbesitz eine aus anderen Sprachen komponierte Variante »lebensweltlicher Zweisprachigkeit« darstellt.[1]

---

1 Durch diese Erläuterungen sollte klargestellt sein, daß der Begriff der »lebensweltlichen Zweisprachigkeit« nicht die Erwartung einer bestimmten Ausprägung einer der beiden oder beider Sprachen mitbedeuten kann, und außerdem, daß ich diese Bedingungen der Verständigung nicht als Kommunikationseinschränkung charakterisieren würde, wie dies wahrscheinlich bei einem unmodifizierten Aufgreifen des Habermas'schen Verständnisses geschehen müßte. Die Herausbildung »lebensweltlicher Zweisprachigkeit« in Einwanderungsgesellschaften kann nach meiner Auffassung als ein Merkmal ihrer strukturellen Differenzierung angesehen werden, das den »Systembestand« durchaus nicht

Mit dieser Skizze ist zunächst auf nichts anderes hingewiesen als auf die Komplexität sprachlicher Voraussetzungen, die durch die Schülerschaft in die Schulen hineingetragen wird. Die Schule wird üblicherweise komponiert sein aus Schülern, die Mitglieder einer Gemeinschaft »lebensweltlich Zweisprachiger« sind und solchen, die - etwa durch Zugehörigkeit zur vorläufig seßhaften Gemeinschaft der Majoritätsangehörigen - einsprachig sind. Diese Charakterisierung von Verschiedenartigkeit ergibt freilich nur eine sehr grobmaschige Unterscheidung sprachlicher Voraussetzungen in der Schülerschaft. Es darf der dynamische Charakter des sprachlichen Besitzes nicht übersehen werden, der diese Typisierung transzendiert. In jeder der beiden Gemeinschaften von »Monolingualen« und »Bilingualen« gibt es Bewegung und Übergang. Bildhaft wird dies beispielsweise in der Vorstellung eines soeben eingewanderten Kindes, das potentiell »lebensweltlich zweisprachig« ist, aber vorläufig monolingual in der Sprache seiner Herkunft lebt. Auf der anderen Seite steht die Vorstellung eines »lebensweltlich zweisprachigen« Kindes, das im Begriffe ist, sich zum monolingualen zu entwickeln, weil in seiner Umgebung die Möglichkeiten zur Pflege der Sprache seiner Herkunft nicht wahrgenommen werden. Sprachliche Komplexität in der Zusammensetzung der Schülerschaft ergibt sich also nicht nur daher, daß weltweite Migrationen viele verschiedene Sprachen zusammenbringen, sondern auch daher, daß unter diesen Umständen viele verschiedene Varianten individueller Ausprägung sprachlicher Bestände und Fähigkeiten zusammenkommen. Es stellt sich die Frage, wie die Schulen in dieser komplexen sprachlichen Situation, die die Schülerschaft in sie hineinträgt, angemessen bilden und erziehen können.

Allgemeine sprachliche Bildung

Im allgemeinen wird, wenn »Wirklichkeit« und »Zukunft« allgemeiner Bildung hier im Land behandelt werden, die Frage nach deren sprachlichen Aspekten gar nicht thematisiert. Es gilt nämlich als ausgemacht, daß die sprachliche Gestaltung allgemeiner Bildung entweder als ein partikulares Problem - etwa das Problem einer Fachdidaktik - zu traktieren wäre oder bereits erschöpfend behandelt sei. Im Rahmen dieses Konsensus liegt es, höchst allgemein und vage über »die Leistung von Sprache« zu reflektieren, die idealiter Ziel von allgemeiner Bildung ist. Im hiesigen Kontext bleibt dabei meist unausgespro-

---

untergraben muß (vgl. hierzu Habermas 1981: 224ff). - Die Züge eines Bildungswesens, das »lebensweltliche Zweisprachigkeit« aufgriffe und in Bildungsziele transformierte, habe ich in Gogolin 1988 vorgestellt. Siehe vor allem das 4. Kapitel dieser Publikation mit meinem Entwurf einer sprachpädagogischen Utopie mittlerer Reichweite.

chen, daß es sich um die deutsche Sprache handelt, in der diese Leistung herbeigeführt und erbracht wird. Mit der Durchsetzung eines solchen Selbstverständnisses, daß »Sprache« und »Nation« in unserem Kontext üblicherweise wie eine und dieselbe Sache gesehen werden - man spricht Deutsch und man ist deutsch -, ist eine der Leistungen angesprochen, die wir mit der Herausbildung des nationalstaatlichen Bildungswesens verbunden sehen (vgl. FABER 1989: 18).[1] Dem Problem, wie sich diese Entwicklung und Festigung eines monolingualen Selbstverständnisses im deutschen Kontext vollzogen hat, ist das zweite Kapitel meiner Untersuchung gewidmet; darauf gehe ich später ein. Zunächst aber befasse ich mich mit der Frage, wie bei einem zeitgemäßen Verständnis allgemeiner Bildung auch ein allgemeines Verständnis sprachlicher Bildung neu zu fassen wäre.

Gewiß kann man - wie etwa Tenorth (1986: 16) - die Durchsetzung allgemeiner Bildung als abgeschlossen und gesichert ansehen. Im groben statistischen Maß und über den langen Zeitraum betrachtet läßt sich zu Recht feststellen, daß "Alphabetisierung und Literalität, die Universalisierung von Lernbereitschaften und Fähigkeiten, die Sicherung von Kommunikation auch der Laien trotz der Kultur von Experten" als Folge dieser Durchsetzung zu erkennen seien (ebd.).[2] Auf der anderen Seite aber kann, bei differenzierter Betrachtung der Datenlage, durchaus nicht übersehen werden, daß das deutsche Schulsystem inzwischen eine ungefähr dreißigjährige Tradition der Organisation von Ungleichheit der Bildungschancen aufweist, die sich an staatsbürgerschaftlichen Linien entlang verfolgen läßt.[3]

Wie Baker und Lenhardt (1988) in einer empirischen Studie gezeigt haben, gibt es zwar Interdependezen in der Bildungsbeteiligung einheimischer und eingewanderter Kinder, aber keine Gleichheit der Bildungschancen. Ihr Befund besagt, daß die eingewanderten Schüler die Bildungschancen der deutschen erhöhen, indem sie zunächst deren Plätze in den niedrigst-qualifizierenden

---

1 Siehe zum Beispiel Cichon (1991) über Frankreich als Beispiel eines anderen monolingualen nationalen Kontextes; Kremnitz (1991) über Spanien und Senate (1984) über Australien als Beispiele für verschiedene Typen mehrsprachig organisierter nationaler Kontexte.

2 Allerdings ist zu fragen, ob hier nicht schlicht von den Effekten einer durchgesetzten Schulpflicht die Rede ist. Es gibt beispielsweise durchaus empirische Evidenz gegen die Feststellung, Alphabetisierung sei unter deutschsprachigen deutschen Erwachsenen soweit durchgesetzt, daß es sich bei den verbleibenden Analphabeten um Ausnahmen handele. Vgl. hierzu Hannelore Bastian (1991).

3 Es muß an dieser Stelle das Kriterium der Staatsbürgerschaft angegeben werden, weil sich nach der hierzulande üblichen Praxis nur dieses in statistische Maße einbringen läßt; andere Kriterien - etwa der sprachliche Hintergrund von Schülern - werden in der BRD statistisch nicht erfaßt.

Schulen einnehmen. Die Autoren betrachten den Vorgang der Statusallokation im Bildungswesen als ein »Nullsummenspiel«. Eine Erklärung dafür, daß sich die Bildungsbeteiligung der Einwandererkinder insgesamt verbessert hat, ergibt sich demnach nicht als Leistung der Schulen, sondern aus der schrumpfenden Zahl der einheimischen Schüler, denn hierdurch werden Plätze in Gymnasien und Realschulen frei. Zuvor sorgte der Zustrom von Einwandererkindern insgesamt dafür, daß die Schülerzahlen an Hauptschulen *per saldo* relativ stabil blieben, obwohl die Zahlen deutscher Schüler im allgemeinen und an Hauptschulen im besonderen abnahmen: Kinder mit deutschem Hintergrund werden im Rahmen des »Nullsummenspiels« in Realschulen und Gymnasien befördert, weil Einwandererkinder ihre Plätze in den Hauptschulen einnehmen.[1]

Baker und Lenhardt interpretieren ihr Resultat in dem Sinne, daß sich hier eine »Integrationsleistung« des deutschen Schulwesens zeige. Freilich besteht diese Leistung hauptsächlich in der schlichten Inkorporierung von Schülern nicht-deutscher Herkunft: Weder blieben die Schulen ihnen insgesamt verschlossen, noch kam es zur Herausbildung eines Systems segregierter Schulen. Wenn »allgemeine Bildung« aber einschließt, daß sie ausnahmslos für einen jeden gilt, liegt in diesen Resultaten Evidenz dafür, daß gegenwärtig das Privileg der Staats- und Sprachangehörigkeit das Standesprivileg im Bildungswesen ersetzt.

In diesem Punkt ist allgemeine Bildung offenkundig nicht durchgesetzt - und zwar in einer Weise nicht, deren systematischer Grund im Bildungswesen selbst zu suchen ist. Es kann nicht die Rede davon sein, daß man es hier lediglich mit dem Versagen vor einer zu hoch gesteckten Erwartung an die Schulen zu tun habe, mit einer »alltäglichen Enttäuschung von Perspektiven« (Tenorth 1986: 17). Vielmehr zeigen sich im vorgestellten Zusammenhang Indikatoren für allgemeine Leistungsschwächen des Bildungswesens.

Negative Folgen besitzen diese Schwächen nicht allein im Hinblick auf die Einwandererkinder - da liegen sie freilich auf der Hand -, sondern durchaus für die »sprachliche Gesamtlage« der Gesellschaft. Die Störung ihrer »kommunikativen Verhältnisse« wird von verschiedenen Seiten aus und in verschiedenen Kontexten in den Zusammenhang sprachlicher und kultureller Ausdifferenzierung gestellt; konstatiert werden etwa das Erfahren von »Fragmentierung« und »Singularisierung« als Merkmale der »multikulturellen Gesellschaft«.[2] Damit

---

1 vgl. Baker & Lenhardt 1988: 53ff; siehe dort im übrigen auch die Angaben über analoge empirische Befunde aus den USA.

2 so zum Beispiel die Beschreibung von Helmut Peukert, der diese im Zusammenhang einer metatheoretischen Reflexion über das Verhältnis von Kritischer Theorie und Pädagogik formuliert und aus dieser Beschreibung heraus die »Rekonstruktion kommunikativer Verhältnisse« als dringliche Aufgabe kennzeichnet (siehe Peukert 1990: 352).

sind nach meiner Lesart auch Leistungsschwächen des Bildungswesens in sprachlicher Hinsicht angesprochen. Die sprachlichen Umstände als Element der kommunikativen Umstände in den heutigen Gesellschaften erlauben ihren Mitgliedern keine Gewißheit über eine prinzipiell gemeinsame kommunikative Basis. Dies ist an sich nichts neues, denn die Vorstellung von sprachlicher Homogenität in komplexen Gesellschaften ist immer schon ein Mythos. Gegenwärtig haben wir es aber mit einer Zuspitzung solcher Erfahrungen zu tun, die unter anderem dem Umstand geschuldet ist, daß sprachliche Verschiedenheit, die sich der Migration verdankt, jederzeit, allerorten und höchst variantenreich auftritt.

Die Irritationen, die hiervon ausgelöst werden, intensivieren sich durch den Umstand einer prinzipiell durchgesetzten monolingualen Orientierung der nationalstaatlichen Institutionen und der gesellschaftlichen Praxis, die sowohl scheinbare Sicherheit über gegebene Verständigungsmöglichkeiten verschafft als auch dafür gesorgt hat, daß Kompetenzen für eine kommunikative Praxis unter den Bedingungen sprachlicher Heterogenität gar nicht zur Verfügung stehen. So gesehen, besitzt das Allgemeine in der gegenwärtigen Konzeption schulischer sprachlicher Bildung reduktionistische Züge, denn es ist gebunden an eine - wie sich herausstellt: vermeintliche - gesellschaftliche Gegebenheit und der Ausrichtung auf das Mögliche enthoben. Die Erfahrung der »Fragmentierung« und »Singularisierung« ist eine beinahe unvermeidliche Konsequenz dieser reduktionistischen Grundhaltung, die das Bildungswesen realisiert.

Konzepte zur Veränderung dieser überkommenen Leistung schulischer sprachlicher Bildung, die sich als Beschränkung kommunikativer Möglichkeiten des einzelnen entpuppt und es ihm auflädt, die Diskrepanzen zu den gesellschaftlichen Anforderungen auf eigene Faust zu überbrücken, müßten den komplementären Charakter auffangen, der der geschilderten kommunikativen Lage der modernen mobilen Gesellschaften innewohnt. Einerseits muß die schulische Bildung erreichen, daß alle Bewohner eines umgrenzten Raumes dazu in der Lage sind, sich in vollem Umfang und auf allen Ebenen der diesem Raum gemeinsamen Verkehrssprache zu bedienen. Zugleich aber muß es darum gehen, daß sie alle darüber hinaus Strategien und Mittel besitzen, sich den kommunikativen Anforderungen gemäß zu verhalten, die ihnen durch Sprachenvielfalt gestellt sind und die sich im Detail unvorhersehbar entwickeln werden. Dies schließt die Gedanken ein, die die Mitglieder des Collège de France im Hinblick auf die curricularen Erfordernisse für das »Bildungswesen der Zukunft« formulieren, nämlich bei der Zielsetzung einer Ausbildung umfassender Fähigkeiten, sich der gemeinsamen Verkehrssprache zu bedienen,

> "[...] nicht zu vergessen, daß hierzu bei den Schülern, deren Muttersprache nicht das Französische ist, sicher auch die Möglichkeit zur

vollen Beherrschung ihrer Muttersprache gehört, als Bedingung dafür, phonetische, grammatikalische und stilistische Abweichungen unter Kontrolle zu bekommen. Wünschenswert wäre außerdem, daß möglichst früh mit dem Unterricht in einer Fremdsprache begonnen wird" (Vorschläge 1987: 267).

Diesem vom Collège de France angesprochenen Gesichtspunkt (beinahe) unmittelbar verwertbarer Fertigkeiten und Kenntnisse im Verfügen über möglichst mehrere Sprachen wäre eine weitere Perspektive hinzuzufügen, nämlich die der Vermittlung allgemeiner, grundlegender, »übersprachlicher« Fähigkeiten zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben unter den Bedingungen von Heterogenität. Gemeint sind im Konkreten jene metasprachlichen Kompetenzen, die sich beim mehrsprachigen Menschen quasi »naturwüchsig« zu entwickeln scheinen und die ihn in die Lage versetzen, Heterogenität zu handhaben: die Fähigkeiten zu übersetzen und zu übertragen gehören dazu ebenso wie Bewußtheit darüber, daß Konsens über Situationsdeutungen nicht selbstverständlich, sondern herzustellen ist. Sinn- und situationsgemäße Möglichkeiten des Wechsels zwischen Sprachen oder Repertoires sind darin ebenso einbegriffen wie Strategien, sich über Verständigung zu vergewissern oder sich im anderen Fall die Mittel anzueignen, die dann Verständigung erlauben. Eine vernunftgemäße Perspektive allgemeiner sprachlicher Bildung müßte nach meiner Auffassung am Leitbild des mehrsprachigen, metasprachliche Kompetenz innehabenden Menschen orientiert sein, denn nur dieser wäre in der Lage, seine kommunikative Praxis auf eine noch unbekannte Zukunft in sprachlicher Pluralität hin auszurichten. In der Ausbildung und Stärkung metasprachlicher Kompetenzen sehe ich somit ein Potential für die Rekonstruktion kommunikativer Verhältnisse »auf einem neuen Niveau und mit neuer Bewußtheit«.[1]

Dieser Vorschlag soll im Sinne einer Wissenkonzeption aufgefaßt werden, die auf dem Prinzip der »Komplementarität« ruht (vgl. Lohmann 1986: 220f). In der sprachlichen Bildung übernähmen die Ausbildung der einzelnen Sprachen einerseits, die eigenwertige Ausbildung metasprachlicher Fähigkeiten andererseits die wechselseitige Ergänzungsfunktion, die erst im Zusammenwirken Bildung erzeugt. Der dieser Vorstellung gemäße schulorganisatorische Kontext ist derjenige, in dem prinzipiell Kinder aller sprachlichen Herkünfte gemeinsam unterrichtet werden. Die strukturierenden, einheitsstiftenden Prinzi-

1 Sollte man sich dieses Leitbild nicht lebendig vorstellen können, so empfiehlt sich etwa die Lektüre von Elias Canettis Autobiographie, vor allem desjenigen Teils, in dem er die Phasen seiner Kindheit darstellt, in denen Mehrsprachigkeit, das Verfügen über metasprachliches Repertoire, sprachliche Flexibilität und Toleranz das Selbstverständnis sprachlicher Praxis ausmachten (Canetti 1985, Band 1).

pien sprachlicher Bildung in dieser Konstellation würden das allen gegenwärtige Problem sprachlicher Vielfalt aufgreifen und wären an der allen in Aussicht stehenden fortschreitenden Ausdifferenzierung der sprachlichen Lebenswelt orientiert. Hierin liegt ein Versuch, im Spannungsfeld zwischen partikularen und universellen Ansprüchen zu vermitteln: Es wäre das Verallgemeinerbare aus der Einzelerfahrung herauszufiltern, mithin "»gelebte Erfahrung« aufzubewahren, in theoretischen Verallgemeinerungen aufzuheben - also eine Form der Theoriebildung zu finden, die sich nahe am »sozialen Lebensprozeß« vollzieht" (Becker 1986: 259). Damit wird zugleich der Vorschlag unterbreitet, sprachliche Verschiedenheit nicht mehr primär unter dem Gesichtspunkt ihrer Einheit auflösenden, vereinzelnden Wirkungen zu betrachten. Besser wäre es, die unausgeschöpften Ressourcen, die durch sie geboten sind, für die Gewinnung jener Bildungsmittel in Betracht zu ziehen, die zu den Wissensgehalten einer vernunftgemäß gestalteten Schule der Zukunft gehören würden.

Umrissen ist hiermit eine Vorstellung von Innovation allgemeiner sprachlicher Bildung als interkulturelle sprachliche Bildung. Würde man eine solche Vorstellung zu realisieren versuchen, so müßte man sich mindestens der folgenden Probleme annehmen: (1) Es wäre eine Neuregelung des Schulsprachenangebots anzustreben, bei der die in der Schülerschaft vorhandenen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen berücksichtigt würden. Durch dieses Postulat werden die Sprachen, die auf einem Territorium tatsächlich gesprochen werden, in das Schulsprachenangebot mit aufgenommen. (2) Das Problem des Lernens im Medium von verschiedenen Sprachen wäre zu überdenken, da die prinzipielle Monolingualität des Unterrichts nur einer auf nationale Vereinheitlichung ausgerichteten Grundbestimmung der Schule dient. (3) Zu reflektieren wäre außerdem das Problem des Lernens unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit, das in hergebrachten Didaktiken nicht aufgefangen ist, da diese Monolingualität voraussetzen und zugleich zum Ziel haben. Dies gilt nicht zuletzt, so paradox dies anmuten mag, für die Fremdsprachendidaktiken in ihrem gegenwärtig dominanten Selbstverständnis.

In eine schematische Übersicht gebracht, besitzt diese Innovationsvorstellung die folgenden Ansatzpunkte:

Interkulturelle sprachliche Bildung als Vorschlag zur Innovation allgemeiner sprachlicher Bildung	
Innovationsbedarf	mögliche Strategien
Veränderungen des Schulsprachenangebots * Aufgreifen der in der Schülerschaft vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse * Aufnahme aller Sprachen, die auf einem Territorium tatsächlich gesprochen werden, in den Kanon der kodifizierten Schulsprachen	»schwedisches Modell«: Einräumen eines positiven Rechts auf »muttersprachlichen Unterricht« für alle Kinder mit anderer Muttersprache als der, die auf einem Territorium üblich ist. Maßgeblich für die Teilnahme an solchem Unterricht sollte die Elternentscheidung sein. Außerdem: allgemeine Erweiterung des Schulfremdsprachenangebots, horizontal und vertikal (fremdsprachliches Lernen für alle Schülerinnen und Schüler vom ersten Schultag an)
Lernen im Medium von Sprache Verzicht auf das Prinzip der Monolingualität des Unterrichts insgesamt	allmählich erweiterter Fachunterricht in einer (oder mehreren) Fremdsprache(n), analog zu bereits praktizierten Schulmodellen (sog. Europaschulen, Internationale Schulen oder Schulen für autochthone Minderheiten)
Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit Aufgreifen von Mehrsprachigkeit als allgemeiner Bildungsvoraussetzung Einführen von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel	Revision der hergebrachten Didaktiken aller Schulfächer, inklusive der Fremd- und »Mutter«-Sprachdidaktiken in ihrem gegenwärtig dominanten Selbstverständnis und Einführung eines Lernbereiches, in höheren Schulstufen Gebiets oder Faches mit dem Gegenstand »Begegnung mit Sprachen« bzw. »Interkulturelle Sprachbetrachtung«

Die sprachliche Lage der heutigen Schule

Somit sind das begriffliche Umfeld meiner Untersuchung und die Zukunftsvorstellung, die sie im Visier hat, umrissen. Die Studie verfolgt das Interesse, vor diesem Hintergrund die gegenwärtige Problemlage der Schulen in der Einwanderungsgesellschaft BRD besser zu verstehen - jedenfalls in einem Ausschnitt ihrer sprachlichen Arbeit. Die angesprochene sprachliche Ausdifferenzierung der Schülerschaft ist ja nicht Vision, sondern empirisch evident. Das visionäre Moment liegt in der wohlbegründeten Annahme einer Zukunftsträchtigkeit dieses Prozesses und darin, daß die konkreten Formen, in die er münden wird, nicht vorhersagbar sind. Die Untersuchung heutiger Modalitäten schulischen Handelns unter den Umständen sprachlicher Pluralität kann Licht auf den Grund werfen, von dem aus eine »Schule der Zukunft« nach den skizzierten Vorstellungen starten würde.

Mit meiner Untersuchung ist intendiert, über die Bedingungen praktischer Handlungsprobleme aufzuklären; sie zielt auf die Verbesserung der Begründung von Zukunftsentscheidungen, nicht aber auf die Übernahme dieser Entscheidungen selber.[1] Die heuristische Anlage der Untersuchung versteht sich aus der Absicht, zum besseren Verständnis des komplexen Sachverhalts sprachlicher Ausdifferenzierung der Einwanderungsgesellschaft und der Konsequenzen daraus für die schulische Bildung durch Aufgreifen von Teilproblemen, versuchsweise Annahme von Zusammenhängen, begründete Aporetik beizutragen.

Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage nach Berufsauffassung, beruflichem Selbstverständnis und dem praktischen Handeln der Lehrerschaft, die unter Umständen sprachlicher Vielfalt agiert. Dabei interessieren ihr berufliches Handeln, dahinter liegende Haltungen und die Bedingungen, unter denen es sich vollzieht, unter dem Gesichtspunkt des strukturellen Moments der Schule, das im Lehrberuf und in den Modalitäten seiner Ausübung liegt. Dafür, den Zugang zum besseren Verständnis der Institution Schule über eine Untersuchung der Lehrerschaft zu suchen, spricht die Überlegung, daß der schulische Umgang mit Mehrsprachigkeit in erheblichem Maße an der Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer hängt. Dies gilt zumal angesichts dessen, daß die heutigen hiesigen Schulen prinzipiell monolingual ausgerichtet sind. Schon auf einer Ebene der Beschreibung, die noch vor jeder eingehenden wissenschaftlichen Befassung mit dem sprachlichen Selbstverständnis des Schulsystems möglich ist, ist dies evident:

Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird. Zugleich wird diese Sprache auf der Basis der vorgängigen Annahme

---

1 Sie verweigert sich somit der »Technisierung sozialwissenschaftlichen Wissens«; vgl. Dewe 1984: 310.

unterrichtet, daß sie im Grunde beherrscht werde, daß es in der Schule also allenfalls um die Verfeinerung, Optimierung ihrer Kenntnis und ihres Gebrauchs gehe, aber nicht um ihre grundlegende Vermittlung. Die Relativierung dieser Überzeugung ist nicht üblich, ebensowenig wie die Relativierung anderer Kernbestände des schulisch kodifizierten Wissens. Eine Revision der Lehrpläne unter dem Gesichtspunkt der historischen und kulturellen Willkür ihrer Inhalte wurde noch nicht in Angriff genommen; man denke beispielsweise an den üblichen Unterricht »der« Geschichte aus eurozentrischer Perspektive, mit »Deutschland« im Mittelpunkt, worin die Beachtung anderer Sichtweisen von Raum und Zeit höchstens gelegentlich, anekdotisch vorkommt (vgl. z.B. Analysen der Curricula des Geschichts-, Religions- und Sozialkundeunterrichts unter diesem Gesichtspunkt bei Göpfert 1985).

Besonders deutlich sichtbar wird das prinzipiell monolinguale Selbstverständnis der Schule daran, daß für andersgelagerte Prinzipien Ausnahmeregelungen gelten. In der Bandbreite von Ausnahmen, die in der BRD der staatlichen Zustimmung bedürfen, liegen auf der einen Seite jene Einzelfälle von Schulen, die Unterricht auch im Medium anderer Sprachen als des Deutschen erteilen. Dazu zählen Modelle wie die im Kontext der entstehenden Europäischen Gemeinschaften ins Leben gerufenen »Europaschulen« oder vergleichbare lokale Einrichtungen, oft in Grenzregionen, in denen Fremdsprachen früher als üblich unterrichtet werden sowie Fachunterricht im Medium einer oder mehrerer Fremdsprachen erteilt wird (vgl. Diskussion solcher Schulmodelle unter dem Gesichtspunkt ihrer Übertragbarkeit bei Everts & Teunissen 1991). Auf der anderen Seite sind hier die Schulsysteme für autochthone sprachliche Minderheiten angesiedelt, die meist durchgängig bilingual organisiert sind. In der BRD ist ein solches beispielsweise für die dänische Minderheit in Südschleswig etabliert. Die entsprechenden Ausnahmeregelungen galten auch für die Schulen der sorbischen Minderheit in der ehemaligen DDR, deren Bestand allerdings gefährdet ist, weil ihre Einrichtung auf einer nicht wiederbelebten Minderheitenschutzklausel der DDR-Verfassung beruht (vgl. zu den deutsch-dänischen Schulen Reich 1986; über die deutsch-sorbischen Schulen Hansen & Schenk 1991; über Schulen autochthoner Minderheiten in anderen Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften Gorter 1991).

Das »Regel-Ausnahme-Prinzip« läßt sich auch im Feld der Maßnahmen für Einwandererkinder wiederfinden, die seit der jüngsten Arbeitsmigration in den deutschen Schulen getroffen wurden. Die Vorkehrungen verstehen sich durchweg additiv zum als regulär verstandenen schulischen Angebot, nicht aber als sein integraler Teil. Sie besitzen entweder den Zweck der Vorbereitung auf die Regelklasse bzw. -schule oder den einer begleitenden Förderung der als Integration etikettierten Eingliederung. Das gesamte Maßnahmenpaket, das in den Ländern der BRD zu finden ist, hat über die langen Jahre den Charakter des

Provisorischen behalten; das vorbereitende oder ergänzende Angebot wurde in sämtlichen Bundesländern mehrmals umgestellt und gewann dadurch durchaus nicht an Profil. Es erweist sich hierin einmal mehr, daß sich im Schulsystem dominante Wirklichkeitsinterpretationen niederschlagen, denn Improvisation und Konzeptionslosigkeit sind gleichfalls Merkmale des Aktivismus im Politikfeld Einwanderung in der BRD.

Die Lösungen, die in sprachlicher Hinsicht gefunden wurden, illustrieren auch in diesem Kontext das prinzipiell monolinguale Selbstverständnis des Bildungswesens am besten. Es gibt ein nach Bundesländern unterschiedlich geregeltes Angebot eines sogenannten Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in den Herkunftssprachen von Einwandererminoritäten. Dieses steht in fünf Ländern (von den elf Ländern der ehemaligen BRD) unter Aufsicht und in Trägerschaft der deutschen Seite, in den übrigen sechs (von elf) Ländern wird es von den Konsulaten der Herkunftsstaaten finanziert und schulaufsichtlich verantwortet.[1] Daneben existieren schulrechtliche Vorkehrungen dafür, daß einige Sprachen von Einwandererminoritäten anstelle regulärer Schulfremdsprachen unterrichtet werden können, also nicht als solche. Ein gleichberechtigter Status bleibt dem Unterricht dieser Sprachen somit vorenthalten (vgl. meine kritische Auseinandersetzung mit diesen Regelungen und ihren Konsequenzen für die Schüler in Gogolin 1988: 67f). Ein Beleg (von vielen möglichen) für die Tatsache, daß es sich bei sämtlichen dieser Maßnahmen nicht um konzeptionelle Lösungen nach pädagogischen Rationalen handelt, liegt darin, daß die Berücksichtigung oder Nichtberücksichtigung einer Minderheitensprache im Schulwesen, sei sie in konsularischer Trägerschaft eingerichtet oder unter der Ägide der deutschen Behörden stehend, bis heute von der Existenz zwischenstaatlicher Anwerbeverträge abhängt. Diese aber sind schon seit dem 1973 ausgesprochenen »Anwerbestopp« gegenstandslos (FABER 1989: 7).

Daß von den Anstößen zur Innovation und Bildungsplanung, die von der Einwanderung ausgehen, bis heute kaum Gebrauch gemacht wird, wird also sowohl an der im Kern unveränderten Gestaltung der Lehrpläne kenntlich als auch daran, daß die fällige grundlegende Revision der Schulstruktur im Hin-

---

1 In den Bundesländern Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz liegen Finanzierung und Aufsicht auf deutscher Seite, in den übrigen sechs Ländern leistet die deutsche Seite nur Zuschüsse zum Konsulatsunterricht (vgl. zu den Regelungen Rixius & Thürmann 1987: 31ff). In den Ländern auf dem Territorium der ehemaligen DDR sind bis dato noch keine Regelungen zu verzeichnen, wie insgesamt dem Problem der schulischen Bildung für die Kinder von Einwanderern noch wenig Aufmerksamkeit gilt. Siehe z.B. die Skizze der Lage von Broszinsky-Schwabe 1991 und andere Beiträge zur Situation von Einwanderern in den neuen Bundesländern in IZA 2/1991. Krüger-Potratz 1991 bietet eine Bestandsaufnahme zur Situation von Minderheiten in der DDR.

blick auf die Bearbeitung der Migrationsfolgen bislang unterblieben ist. Im wesentlichen unberührt von Problemlagen, die Folgen der Einwanderung für die Schulen sind, blieb auch die Lehrerbildung, neben Lehrplan und Schulstruktur die dritte der »zentralen Instanzen pädagogischer Planung« (Tenorth 1986: 19). Die Qualifikation für die schulische Praxis im sprachlich und kulturell heterogenen Feld ist zumeist nicht Element der grundständigen Lehrerbildung, sondern kann in - der Ausstattung nach oft randständig gehaltenen - Weiterbildungsstudiengängen oder im Rahmen von Lehrerfortbildung erworben werden (vgl. Krumm 1990).

Auf den Ebenen von Bildungspolitik, Bildungsplanung und Administration ist somit ein von Konzeptionen überwiegend freies Reagieren auf die einwanderungsbedingte sprachliche und kulturelle Pluralisierung der Schule festzustellen. Dies legt es nahe, die Untersuchung der Modalitäten des Umgehens mit sprachlicher Vielfalt in der Schülerschaft auf die Ebene der Praxis zu verlegen. Dabei den Ausgangspunkt beim beruflichen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer zu setzen, begründet sich auch daher, daß diese angesichts der geschilderten Umstände in einem von den Instanzen der Planung, Gestaltung und Verwaltung in vieler Hinsicht unberührt gelassenen Raum agieren mußten - aber auch: agieren konnten.

Forschung über Lehrerarbeit

Meine Untersuchung sprachlicher Bildung und Erziehung von Lehrerinnen und Lehrern im somit umrissenen Feld geht von der These aus, daß ihre Haltungen und ihr Handeln an einer Perspektive der Herausbildung normgerecht monolingualer Kompetenzen orientiert sei, die von allen Schülerinnen und Schülern - ungeachtet ihrer sprachlichen Herkunft und Erfahrung - erreicht werden sollen. Eine solche Orientierung stünde aber der Perspektive von Entfaltung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, wie sie ein »Bildungswesen der Zukunft« anstreben würde, entgegen. Zugleich läge in einer Ausrichtung auf Monolingualismus ein Moment der Beschränkung der Berufskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, die unter den gegebenen Bedingungen zunehmender sprachlicher Pluralisierung agieren müssen.

Diese These ließ sich nach einer Befassung mit allgemeiner Forschung über die Lehrerarbeit vor allem indirekt untermauern. Die wissenschaftliche Untersuchung des Lehrerberufes ist mannigfaltig und komplex, wenn auch in starkem Maße Konjunkturen unterworfen. Zahlreiche Monographien und Beiträge befassen sich aus verschiedensten Blickwinkeln mit »dem Beruf des Lehrers« und den Möglichkeiten bzw. den Umständen seiner Ausübung. Sie stellen Fragen nach der Geschichte des Berufs und danach, ob er angemessenerweise

in die Reihe der Professionen gestellt werden könne. Sie bearbeiten die Konsequenzen der Lehrertätigkeit für den Schulerfolg der Zöglinge, untersuchen das Problem von Genese und Formen der Anwendung lehrerberufsspezifischen Wissens, fragen nach der psychischen Befindlichkeit der Berufsinhaber und der Entwicklung ihres Selbst, erforschen die Sicht anderer Mitglieder der Gesellschaft, zumal der Schüler, auf die Inhaber des Lehrberufs - und hiermit ist die Fülle der beforschten Fragestellungen erst grob umrissen.[1]

Betrachtet man Arbeiten aus dem angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum seit ca. 1970 unter der Fragestellung, ob bzw. unter welchen Gesichtspunkten die Probleme der sprachlichen Pluralisierung der Schülerschaft und des sprachlichen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern als Element ihrer Berufskompetenz bzw. Berufspraxis aufgegriffen wurden, so ist in erster Linie festzustellen, daß die Thematik kaum Beachtung findet.[2] Dies gilt auch für Untersuchungen, die Fragestellungen zur Veränderung der Schule durch ethnische Differenzierung bearbeitet haben. Lehrerarbeit selbst ist äußerst selten Gegenstand solcher Untersuchungen; wo sie dennoch thematisiert wird, steht das Problem des Umgangs, den Lehrerinnen und Lehrer mit der sprachlichen Pluralisierung der Schülerschaft pflegen, nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit (siehe als Beispiele Bullivant 1987; Teunissen 1988; Little 1991). Nur vereinzelte Praxisberichte geben Hinweise darauf, wie Lehrerinnen und Lehrer die sprachliche Veränderung ihrer Schülerschaft erleben. Ausführlich dokumentiert ist Lehrerhandeln in der vielsprachigen Klasse in einer in den Niederlanden erarbeiteten Einzelfallstudie über eine Lehrerin, die sich »interkulturellen Niederländischunterricht« vorgenommen hatte (Kroon 1986, ders.

---

1 v. Engelhardt 1982 beschreibt die sozialisatorischen Funktionen der Tätigkeit des Lehrers. Walz 1988 zeichnet ein Bild von der »Lebensgeschichte des deutschen Lehrers« vom Mittelalter bis heute. Schwänke 1988 untersucht die Geschichte des Lehrberufs unter der Fragestellung, ob von einer Professionalisierung die Rede sein könne. Flaake 1989 legt eine Untersuchung über Lebensentwürfe von Lehrkräften unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten vor. Gruschka 1989 intendiert ein Forschungsprojekt über die Entwicklung der Reformbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern der sog. 68er Generation. - Mit diesen Beispielen ist die Bandbreite der jüngsten Forschung über den Lehrberuf aus dem deutschsprachigen Raum nur eben angedeutet. Einen Überblick über den Stand deutsch- und englischsprachiger Publikationen gibt Bauer 1990. Siehe auch Terhart 1991, worin Berichte aus dem englischsprachigen Raum über Forschung zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrkräften abgedruckt sind.

2 Arbeiten psychologischer Provenienz habe ich bei dieser Recherche soweit ausgespart, wie sie sich auf das Problem der »Lehrerpersönlichkeit« (ihrer Genese, Struktur, Befindlichkeit, [therapeutischen] Behandlung) konzentrieren, da hiervon kein Aufschluß über die mich interessierende Frage nach Selbstverständnis und Agieren der Lehrerschaft als eines strukturellen Moments der Schule erwartet werden kann. Vgl. als ein Beispiel solcher Zugänge Wagner u.a. 1984.

1987, ders. & Swennen 1986, ders. & Vallen 1991). Damit ist eine der wenigen mir bekannten Untersuchungen genannt, in denen sprachliches Selbstverständnis und Spracherziehungspraxis einer monolingualen Lehrkraft im multilingualen Kontext überhaupt thematisiert werden.

In theoretischen oder empirischen Arbeiten zum Lehrberuf, die nicht im Kontext der Thematik ethnischer Differenzierung entstanden sind, bleibt die »Sprachenfrage« meist unberührt. Berücksichtigung findet sie in Werken über das Lehrerverhalten unter dem Gesichtspunkt des Sprachverhaltens bzw. der sprachlichen Interaktion zwischen Schülern und Lehrern im Unterricht (vgl. z.B. Döring 1980 und dort angegebene Quellen; Hitchcock & Hughes 1989, Kap. 6). Die Frage nach dem sprachlichen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern taucht vor allem in Arbeiten über normative Aspekte des Sprachgebrauchs auf; dort gilt die Betrachtung insbesondere dem Anteil, den die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an der Sicherung von Sprachnormen und der Verbesserung der Qualität des öffentlichen Sprachgebrauchs hat (oder nach Meinung der jeweiligen Autoren haben sollte; vgl. z.B. Mogge & Radtke [Hrsg.] 1982). Mit der Rekonstruktion ihrer sprachbezogenen Wissensbestände haben sich Forschungsarbeiten über die Fachkompetenz von Sprachlehrern bzw. solche Arbeiten befaßt, die sich der Fähigkeiten oder der Gewohnheiten von Lehrerinnen und Lehrern zur Wahrnehmung und Bewertung der sprachlichen Produktion von Schülern annahmen. Untersucht wurden beispielsweise Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Rezeption und Bewertung von schriftlichen Schülerleistungen beeinflussen, ferner ihre sprachdiagnostischen Fähigkeiten im weiteren Sinne oder der Einfluß ihres Sprachwahrnehmungs- und -bewertungsverhaltens auf Bildungsverläufe und Schulerfolg dialektsprechender Kinder.[1] Problematisiert wird in solchen Arbeiten, daß den Lehrerbewertungen des Schülersprachverhaltens ein an einer »standardsprachlichen Norm« gebildeter Maßstab unterliege, nicht aber die noch dahinterliegende Vorstellung von Monolingualismus als Normalität.

Die These vom monolingualen Selbstverständnis der Lehrerschaft fand ich nach dieser Recherche eben dadurch auf vermittelte Weise untermauert, daß eine weitgehende Nichtbefassung mit dem sprachlichen Selbstverständnis festzustellen ist. Die in der bezeichneten Literatur über den Lehrerberuf gefundenen Modi einer Beachtung der »Sprachenfrage« gründeten ganz überwiegend

---

1 Als Beispiele seien hier nur die Standardarbeiten von Nündel & Schlotthaus 1978 sowie Ammon 1978 genannt. Das Interesse an dialektologischer Forschung ist seit Ende der 70er Jahre deutlich rückläufig. Einen Überblick über den in der Dialektforschung erreichten Stand bietet das von Ungeheuer & Wiegand herausgegebene Handbuch zur Dialektologie (1982, 2 Bde.), zur hier interessierenden Thematik vor allem im XIII. Kapitel mit Beiträgen über »den Dialektsprecher im gesellschaftlichen Spannungsfeld«.

auf der (fast immer unausgesprochenen) Voraussetzung eines prinzipiell monolingualen Kontextes, in dem oder zu dessen Ende sprachliche Bildung und Erziehung stattfinde. Variationen davon wurden vor allem im Modus der Abweichung von einer am monolingualen Bild entwickelten Vorstellung aufgegriffen und dann meist mit der Zielrichtung einer (Wieder-) Herstellung dieser Normalität behandelt. Dieses Ergebnis meiner Literaturrecherche liegt in der Linie des von der Arbeitsgruppe FABER hervorgehobenen »nationalstaatlichen Selbstverständnisses« des Bildungssystems, das im Monolingualismus der Nationalsprache eine Form der Konkretion besitzt (FABER 1989: 18). In der Erhebung des Deutschen zur Muttersprache der Deutschen liegt einer der Mythen, deren Verbreitung und Verankerung zur Erzeugung »geglaubter Gemeinsamkeit« der Nationalstaat europäischer Ausprägung seine Akzeptanz zunächst verdankt.

In schulischer Hinsicht ist, so scheint es, die Durchsetzung des monolingualen Mythos vollkommen gelungen. Die Beherrschung der Nationalsprache und die Erfüllung der Aufgabe einer Orientierung der Schülerschaft auf sie hin als berufstypische Fähigkeit und Haltung gelten offenbar so sehr als gesichert, daß man sie nur dann (besorgt) thematisiert, wenn die Gefahr gesehen wird, daß sie infrage stünden. Dann aber wird nicht die Norm selbst bezweifelt, sondern ihre Einhaltung (wie etwa von Weinrich 1982).

Monolingualer Habitus

Im monolingualen Selbstverständnis liegt nach meiner These eines jener Momente struktureller Trägheit der Institutionen des Bildungswesens, deren Überwindung es im multilingualen Kontext bedarf. Die Resultate der Literaturrecherche legen es nahe, sich in der Untersuchung der Frage zuzuwenden, ob die Gewißheit über ein in der Lehrerschaft durchgesetztes monolinguales Selbstverständnis bei Lehrerinnen und Lehrern, die heute in der multilingualen Praxis stehen, wiedergefunden werden kann - ob es sich hierbei also um eine berufstypische Handlungsorientierung handelt. Den zur Klärung dieser Frage geeigneten theoretischen Bezugsrahmen entnehme ich Pierre Bourdieus Konzept des Habitus als »Erzeugungsmodus von Praxisformen« (Bourdieu 1979: 164).

Bourdieus Theorie zur Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Sozialwelt dreht sich darum, die spannungsvolle Wechselbeziehung zwischen strukturellen Bedingungen einer Existenz einerseits, individuellen Dispositionen als Produkt der Sozialisation unter diesen Bedingungen andererseits und schließlich der »unendlichen und zugleich strikt begrenzten« Handlungsfähigkeit des Einzelnen aufzuklären.

> "Das Prinzip historischen Handelns - des Künstlers, Gelehrten, Regierenden wie des Arbeiters oder kleinen Beamten - stellt kein Subjekt dar, das gleichsam der Gesellschaft als äußerliches Objekt konfrontiert wäre; weder Bewußtsein noch Sache, besteht es vielmehr in der Relation zweier Zustände des Sozialen, nämlich der in Sachen, in Gestalt von Institutionen objektivierten Geschichte auf der einen Seite, der in Gestalt jenes Systems von dauerhaften Dispositionen, das ich Habitus nenne, leibhaft gewordenen Geschichte auf der anderen Seite. Der Leib ist Teil der Sozialwelt - wie die Sozialwelt Teil des Leibes. Die in den Lernprozessen vollzogene Einverleibung des Sozialen bildet die Grundlage jener Präsenz in der Sozialwelt, die Voraussetzung des gelungenen sozialen Handelns wie der Alltagserfahrung von dieser Welt als fraglos gegebene ist" (Bourdieu 1985: 69).

Bourdieu betont die Zirkularität im Verhältnis zwischen Struktur, Habitus und Praxis. Der Habitus als Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkmatrix wird unter »objektiven Strukturen« - wie etwa den eine Klasse charakterisierenden materiellen Existenzbedingungen - erworben; er seinerseits generiert die Praxis seiner Inhaber und regeneriert somit die objektiven Strukturen: die Habitusformen fungieren als »strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken« (Bourdieu 1979: 164f). Die im Habitus liegenden Praktiken und Praxisformen ermöglichen es ihren Inhabern, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten. Zugleich impliziert das Konzept die Tendenz des Habitus zur Stabilisierung seiner selbst, auch unter veränderten Bedingungen. "Die Sozialisation ist bis zum Tod nicht abgeschlossen. Es gibt immer neue Erfahrungen, die sich im Habitus niederschlagen, er verändert sich dauernd und bleibt trotzdem auf einer höheren Ebene als gesamtes System stabil" (Portele 1985: 304).

Die Möglichkeit, berufstypische Haltungen, Handlungsweisen, Produkte als »fachspezifischen Habitus« aufzufassen, eröffnet das Konzept des Habitus im Zusammenhang mit der Kategorie der »Lebensstile«, die sich von anderen systematisch unterscheiden lassen: "Der Habitus bewirkt, daß die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Sozialagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils" (Bourdieu 1982: 278). Im Beruf des Lehrers, so kann unterstellt werden, liegen nach Ausbildung, sozialer Lage und Umständen der Berufsausübung so viele gemeinsame, zugleich von anderen Berufen abgrenzbare strukturelle Merkmale und Bedingungen materieller

Existenz, daß von der Ausbildung eines spezifischen Habitus gesprochen werden kann (vgl. über »fachspezifischen Habitus« im übrigen Portele 1985).

Die monolinguale Orientierung der Lehrerschaft als eine habituelle Praxisform zu begreifen, ermöglicht es, Geschehen besser zu verstehen, das bei isolierter Betrachtung einzelner Aspekte - Einstellungen, Wissensbestände, Handlungsbedingungen - eher unerklärlich bleibt, weil es in sich selbst so widersprüchliche Züge zeigt. Ein sprechendes Beispiel für einen solchen Vorgang stammt aus der oben erwähnten Fallstudie zum »interkulturellen Niederländischunterricht«; hier ein Auszug aus einem der Beobachtungsprotokolle (gekürzt zitiert nach Kroon & Vallen 1991: 143 - 146; in eckigen Klammern: meine Bemerkungen, I.G.):

"In der vierten beobachteten Stunde wird die Herkunft von auf den ersten Blick normalen niederländischen Wörtern und die Frage, wie diese Wörter in die niederländischen Sprache hineingekommen sind, behandelt. Als Hausaufgabe sollen die Kinder Wörter wie 'suiker' (Zucker), 'admiraal' (Admiral) [...] im etymologischen Wörterbuch nachschlagen. In der Klasse wird diese Hausaufgabe besprochen. Aus dieser Besprechung im folgenden jetzt ein Fragment mit Kommentar:

L: Gut, jetzt die Liste. Das Wort 'Zucker', Lucenda, wo denkst du, daß das hergekommen ist?
Lucenda hat ihre Hausaufgaben gut gemacht; die gefragte Antwort kommt direkt.
Luc: Französisch.
L: Französisch, das ist der erste Schritt zurück. Wenn du jetzt etwas weiter zurück gehst, dann mußt du zum ... ?
Luc: Arabischen.
L: zum Arabischen.
Die Schüler haben verstanden, wie die Sache läuft und geben von sich aus weitere richtige Antworten [...].
L: Und schließlich zum Alt-Indischen. Gut. Warum denkst du, daß das Wort daher stammt?
Die Schüler rufen jetzt durcheinander; Erklärungen sind offensichtlich nicht schwierig
Sch: Weil es dort warm ist.
L: Weil es dort warm ist.
Sch: Weil es da wächst.
Die Lehrerin ist zufrieden; die Antworten stimmen.
L: Weil der Zucker von dort kommt, genau. Das ist also etwas, was in die Niederlande importiert worden ist. Erst in die arabischen Länder,

dann nach Frankreich, und letzten Endes hierhin. Also, das ist ein Stoff, der hier nicht immer bekannt gewesen ist. Das Wort 'Admiral', Saskia, wo kommt das her?

Nach diesem Schema wird die Wörter-Reihe ohne Probleme in festen Frage-Antwortmustern durchgearbeitet; dann kommen wir zu einer Reihe von Wörtern, die aus dem Niederländischen in andere Sprachen übernommen worden sind: das französische 'bâbord' und 'tribord' (Backbord und Steuerbord), das englische 'yacht' (Jacht) und 'apartheid' (Apartheid), und das deutsche 'Matjeshering' und 'Düne'. Dazu folgender Ausschnitt.

L: Also, was bedeutet das Wort 'bâbord'?
Sch: (durcheinander) Weiß ich nicht. Was? Wie? Backbord.
L: Backbord, gut, Backbord, sehr gut. Und 'tribord' bedeutet ...?
Sch: Steuerbord.
Und jetzt die Gretchenfrage, wie im ersten Unterrichtsausschnitt.
L: Steuerbord. Warum denkst du, daß diese Wörter im Französischen gebraucht werden? (Stille) Sie kommen aus dem Niederländischen. Warum denkst du, daß das geschieht? (Stille; keine Reaktion) Warum denkst du, daß Wörter wie Backbord und Steuerbord ...?

[(...); weiterhin keine Reaktion im Sinne der Lehrerin; daher ihre Erläuterung:]
L: Du weißt doch, daß das die beiden Seiten eines Schiffes sind, oder? Man spricht nicht über links und rechts, sondern über Backbord und Steuerbord.
Wieder ein Versuch, zur Beantwortung der Kernfrage zurückzukommen.

L: Warum denkst du, daß die Wörter im Niederländischen drin sind?
Sch: ??????? (Große Stille)
Die Schüler verstehen nicht, was die Lehrerin von ihnen will. Letzten Endes gibt sie die Antwort selbst.
L: Weil die Niederlande viel, in der Schiffahrt große Bedeutung haben und deshalb sehr viele Begriffe daraus übernommen worden sind.
Sch: Warum ist das denn der Fall?
Noch einmal also.
L: Warum? Weil die Niederlande viel Schiffahrt hatten!

Die meisten Schüler sind mittlerweile ganz von der Fährte abgekommen. Einer versucht es auch mal andersherum und fragt nach Wortbedeutungen. Aber das hat die Lehrerin dann offensichtlich doch nicht gemeint.
Sch: 'Yacht' bedeutet Jacht?
L: Ja, 'yacht' bedeutet Jacht, ja.
Was hat sie denn im Sinn?

L: Das ist wieder dasselbe, Jacht hat auch mit Schiffahrt zu tun und darin haben wir viel gemacht, und deshalb haben wir darüber viele Wörter.
Noch nicht klar - wer sind übrigens wir?
Sch: Warum sind die in die Sprache gekommen?
L: Wieder dasselbe. Weil die Niederlande darin viel entwickelt haben, und wir deshalb darin auch viele Wörter haben. Dann schauen wir uns jetzt mal Matjeshering an.
[(...) Die Lehrerin versucht es - vergebens - weiter auf dieselbe Weise; sie merkt allmählich, daß etwas schiefgeht, und reagiert darauf, als eine Schülerin sagt:]
Sch: Fräulein, ich komme nicht mit.
L: Ja, wenn du normal mitmachen würdest, wäre das kein Problem, aber wenn du nichts tust, dann ist es ziemlich schwierig ja.

[(...) die Lehrerin fährt danach noch in ihrem vergeblichen Versuch fort; schließlich nennt sie die Lösung wieder selbst:]
L: Warum ist Matjeshering in die deutsche Sprache übernommen worden? Weil die Niederlande viel Hering fischen. Die Heringsfischerei ist eine wichtige niederländische Tätigkeit."

Diese Lehrerin handelte mit besten Absichten und dem erklärten Vorsatz, in ihrer multilingual zusammengesetzten Klasse (sie unterrichtete acht surinamische, zwei türkische, drei marokkanische, einen portugiesischen und sechs niederländische Jugendliche) sprachliche Vielfalt und Sprachverschiedenheit zu thematisieren. Das Dilemma, in das sie dabei geriet, ist, so meine These, ihrem monolingualen Habitus geschuldet. Selbst in dem Moment, in dem (ethnische und) sprachliche Differenz offenkundig sind, sogar den Ausschlag für das Thema gaben, ist ihr Handeln von der »geglaubten Gemeinsamkeit« derselben (sprachlichen) Geschichte, die klar in ihrem Gebrauch des »wir« zum Ausdruck kommt, stärker bestimmt als von dem expliziten Plan, den sie sich für diesen Unterricht gemacht hatte. Als sich ihre Strategie des Erklärens, des Hervorlockens der »richtigen« Lösung mit dem Appell an das »wir« als dysfunktional erweist, wird ihr diese nicht fragwürdig. Sie vermag die Situation mit der

Annahme unbotmäßigen Schülerverhaltens zu deuten (und zu handhaben). Die Sicherheit und Beharrlichkeit, die ihrer Praktik unterliegt und sie vor dem Irritiertwerden schützt, deutet auf habituelles Handeln in diesem Einzelfall hin.

Meine Untersuchung soll klären, wie weit die Annahme eines spezifischen monolingualen Habitus in der Lehrerschaft über Einzelfall und Einzelbeobachtungen hinaus trägt. Sie versteht sich als Anwendungsfall des Habituskonzepts, das Orientierungspunkte für den Versuch liefert, gegenwärtige Praxis schulischer sprachlicher Bildung und Erziehung besser zu verstehen. Zugleich vermag meine Untersuchung vielleicht, Momente des Bourdieu'schen Habituskonzepts selbst bildhaft, begreiflich zu machen.

Abschnitte und Abbildungen

Der Versuch, zu verstehen, erfolgt in drei heuristischen Abschnitten nach Gesichtspunkten, die das Habituskonzept anbietet. Die Untersuchung ist auf drei Ebenen verlegt. Die Näherung erfolgt

* von der Ebene einer problemgeschichtlichen Betrachtung mit dem Interesse, die Genese des monolingualen Habitus der Lehrerschaft nachzuvollziehen,
* über die Ebene von Befragungen pädagogisch Gebildeter mit dem Interesse, aus geäußerten Ansichten über die multilinguale Schule Hinweise auf die heutige Ausprägung des monolingualen Habitus der Lehrerschaft zu gewinnen,
* zur Ebene von Beobachtungen und Gesprächen im Fall einer Schule mit dem Interesse, Strategien der Bewältigung sprachlicher Vielfalt kennenzulernen und daran zu sehen, ob und wie sich der monolinguale Habitus im praktischen Handeln der Lehrerschaft dieser Schule Ausdruck verschafft.

Mit der Näherung über eine problemgeschichtliche Zugriffsweise im ersten Schritt greife ich das Bestimmungsmoment des theoretischen Konzepts auf, wonach der Habitus »Produkt der Geschichte« ist (Bourdieu 1987: 101). Im Zurückverfolgen seines Entstehens, der Erarbeitung einer »historischen Genealogie der geistigen Strukturen« liegt ein Modus des Verstehens der generativen Prinzipien, mit deren Hilfe die Muster habituellen Handelns beständig neu erzeugt werden (Bourdieu 1989: 10; vgl. auch Liebau 1987: 62). Die Perspektive der Veränderung, gar Überwindung eines Habitus setzt die Näherung über seine Geschichte geradezu voraus, denn sie bedeutet den Versuch, die verinnerlichten Strukturen, einverleibten Weltsichten, die das Handeln regieren,

dem Unbewußten zu entreißen. "Nur Geschichte vermag uns von Geschichte zu befreien" (Bourdieu 1985: 50).

Der erste heuristische Abschnitt meiner Untersuchung gilt also dem Prozeß der Genese des monolingualen Selbstverständnisses der Schule im 19. Jahrhundert. Hierin folge ich der Auffassung der Arbeitsgruppe FABER, daß die entscheidenden Leistungen der Erzeugung einer Vorstellung von Einsprachigkeit als Normalität im Zuge der Herausbildung des öffentlichen Schulwesens im vorigen Jahrhundert erbracht wurden. Es versteht sich freilich von selbst, daß dies nur eingebettet in die deutsche Gesellschaftsgeschichte jener Epochen zu begreifen ist; diese Einbettung soll hier mit wenigen Worten angedeutet werden:

Daß die Frage der »Sprachlichkeit« in den noch nicht zur Nation gefügten Gebieten »deutscher Mundart« (Adelung) den Zeitgenossen überhaupt zum Problem wird, ist ein Merkmal der Herausbildung des bürgerlichen Nationalstaats selbst. Die neue Klasse der »Bürgerlichen« bedurfte der gemeinsamen, vereinheitlichten Verkehrssprache, denn sie gebrauchte das Mittel der Verständigung zur Ausübung von Unternehmertum, Handel, gesellschaftlicher Leitungstätigkeit bei zunehmender Ausweitung und Intensivierung von Markt- und Kommunikationsbeziehungen. Vor dem herrschte gesellschaftliche Multilingualität, und zwar nicht im Sinne eines gewählten Selbstverständnisses, sondern im Sinne von Lebenspraxis: der Gebrauch verschiedener Sprache als Praxis der gebildeten und besitzenden Stände, der Gebrauch von Mundarten im übrigen Alltag. Indem die »Sprachenfrage« als Problem in das Bewußtsein gelangte, begann auch die Entwicklung von Lösungskonzepten, und zwar nicht zuletzt als Teil des umfassenderen Konzepts eines nationalstaatlich verfaßten Bildungssystems.

In der Verbesserung des Schulwesens lag ein spezifisch bürgerliches Moment der Modernisierung. Die Etablierung des öffentlichen Schulwesens seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert bedeutete eine Form der Emanzipation des Bürgertums gegenüber Adel und Ständen; ein erster Anspruch auf »allgemeine Bildung« wurde erhoben, deren Zweck die Bildung eines jeden, »auch des niedersten Menschen« war (Pestalozzi). Diesem Anspruch wurde allmählich ein Verständnis von allgemeiner Bildung als Bildung im Medium der deutschen Sprache einverleibt. Damit verbunden war zunächst die starke Hoffnung, daß die elitären Schranken, die vor der Bildung eines jeden aufgerichtet waren, zu überwinden seien, indem der altsprachliche Unterricht sein Privileg verliere. So gibt Herder (1768: 597) seinen Visionen Ausdruck und den optimistischen Ausblick auf das Kommende:

> "Gottlob! daß wir schon so halb auf dem Wege sind: daß die lateinische Sprache nicht mehr für die Sprache Apollo's gilt: so weit, daß unsere barbarische Muttersprache uns schon anfängt, die liebste zu werden: so weit, daß die Schriftsteller der Bildung nicht [...] wie auf Schulen und Akademien schreiben. Nur werde dieser Ton der Welt allgemeiner: [...] er werde herrschend in allen Schriften der Bildung, die ich hier von der Gelehrsamkeit unterscheide."

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wandelte sich der Gehalt der Vorstellung von Nation. Dies kann als Wandel des Verhältnisses des Bürgertums zu dem von ihm selbst formulierten Konzept der Nationalstaatlichkeit charakterisiert werden: Solange die Nation eine Utopie in Reichweite war, wohnte ihr fortschrittliches Ideengut inne - nicht zuletzt eben im Begriff von Bildung, der umfaßte, daß durch sie der Vorrang der Geburt und des Besitzes zu überwinden seien. In dem Maße aber, in dem Merkmale des Nationkonzepts verwirklicht wurden, verlor sich seine demokratisch liberale Dimension; mehr und mehr ging es nur noch um die Verteidigung des Erreichten. Sowie die Bourgeoisie sich als führende Schicht des Bürgertums durchsetzte, verlor das Nationkonzept seine fortschrittlichen Momente. Dieser Wandel des Vorstellungsgehalts fand wiederum seinen Niederschlag im staatlichen Schulwesen, das allmählich die Merkmale annahm, durch die es zur Stabilisierung der neuentstandenen gesellschaftlichen Strukturen beiträgt. Bildung hat ihren Anteil daran, die benötigten neuen, effizienten Funktionseliten hervorzubringen, und gewinnt zugleich zunehmend statusgebende Relevanz. Im Bildungssystem lag also nicht der Ursprung des Wandels des Verständnisses von der deutschen Nation und der Funktion ihrer vereinheitlichten Sprache, aber einer der gesellschaftlichen Orte, an denen dieser Wandel sich manifestiert.[1]

Bei der Monolingualisierung des Schulwesens handelt es sich quasi um eine Ausdrucksform des im Prozeß der Nationwerdung hergestellten Verständnisses von einheitlicher Kultur und Sprache als gemeinsamem, verbindenden Besitz der zur Nation zusammengeführten Menschen. Der erste heuristische Abschnitt meiner Untersuchung vollzieht die »Vernatürlichung« des Mythos von Einsprachigkeit an der Karriere des Deutschen im Schulwesen anhand zweier Zeitabschnitte des 19. Jahrhunderts nach und verfolgt so zugleich den Wandel seiner Bedeutungen unter den jeweiligen Umständen der untersuchten Zeit-

---

1 vgl. zur Differenzierung des Begriffs des Bürgertums einerseits, zu dem hier nur äußerst knapp umrissenen Prozeß der »Entliberalisierung« des deutschen Nationkonzepts andererseits Wehler [2]1989; zu den angesprochenen Aspekten vor allem: Band 1, Kapitel III, und Band 2, Kapitel III.4, darin insbesondere S. 185ff.

räume. Aus der Näherung über das Freilegen der »sedimentierten Geschichte« eines Selbstverständnisses ist allerdings nicht zu folgern, daß das schlichte Zeichnen von Verlängerungslinien bis heute ohne weiteres die Gegenwartssituation kennzeichne.

Gesellschaftliche Praktiken und die sie konstituierenden Kognitions- und Motivationsstrukturen sind immer im Wechselspiel mit den Bedingungen zu verstehen, unter denen sie hervorgebracht werden. Die Tradierung der Praktiken, worin die Entwicklung und Erhaltung eines Habitus liegt, geschieht unter Anpassung an die sich verändernden »objektiven Bedingungen« der Existenz. Habituelle Praktiken können weder allein aus den gegenwärtigen Bedingungen heraus verstanden werden, die sie scheinbar hervorgerufen haben, noch sind sie ableitbar von früheren Bedingungen, unter denen sich der Habitus herausbildete, der ihre Erzeugungsgrundlage darstellt. Vielmehr lassen sie sich "nur erklären, wenn man die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen der Habitus, der sie erzeugt hat, geschaffen wurde, und die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen er angewandt wird, zueinander ins Verhältnis setzt [...]" (Bourdieu 1987: 104f). Dieses Verständnis unterliegt den beiden weiteren heuristischen Abschnitten meiner Untersuchung, in denen gegenwärtige Ausdrucksformen des sprachlichen Habitus der Lehrerschaft unter den Umständen ihrer Anwendung abgebildet werden.

Die Näherung an das Verstehen jetziger Praxis in den Schulen wird mit empirischen Zugängen gesucht, die einander ergänzende Resultate erbringen sollen. Im angewendeten Mittel der Triangulation liegt die Möglichkeit, detailreiche und genaue Ergebnisse durch den Einsatz verschiedener Methoden zu gewinnen, die unterschiedliche Aspekte meiner Fragestellung ansprechen.[1] Der Gefahr des »eklektizistischen Pluralismus« kann durch die Einbettung der Zugänge in den übergreifenden theoretischen Bezugsrahmen entgangen werden, der mit dem Habituskonzept gegeben ist.

Im zweiten heuristischen Abschnitt der Untersuchung werden zwei quantitativ-empirische Instrumente vorgestellt, mit denen Lehrerinnen und Lehrer nach Meinungen über die »multilinguale Schule« gefragt wurden. Intention dessen ist, eine Vorstellung von der »Weltsicht« zu gewinnen, die in der Lehrerschaft über das gefragte Problem zu finden ist. Die Befragungen sollen

---

1 vgl. zu diesem Verständnis von Methodentriangulation z.B. Lamnek 1988: 235 ff; Spöhring 1989: 320 ff. Die Annäherung an die Problemstellung aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Instrumenten übersieht nicht, daß jede Methode den Gegenstand auf ihre spezifische Weise konstituiert. Ich verfolge daher nicht das Interesse der wechselseitigen Validierung der Verfahren, sondern das der Gewinnung komplementärer Resultate, die verschiedene Facetten des gestellten Problems erhellen (vgl. dazu Flick 1991: 432). - Weitere Darlegungen zur verwendeten Methodik finden sich in den folgenden Kapiteln, jeweils bei der Vorstellung des angewendeten Instrumentariums.

Überzeugungen an den Tag bringen, die der jetzt tätigen Lehrerschaft gemeinsam sind: Geäußerte Ansichten, die kollektive »sinnstiftende Wahrnehmungen«, verinnerlichte grundlegende Strukturen repräsentieren, die der Habitus hervorgebracht hat und die seinen Inhabern die Gewißheit erlauben, daß ihr Handeln bar jeder expliziten Abstimmung in Übereinstimmung mit dem habituellen Handeln der Gruppe steht - oder in diesem Fall: der Mitglieder des Berufes, den sie ausüben (vgl. Bourdieu 1979: 177).

Der dritte und letzte heuristische Abschnitt der Untersuchung sucht die Näherung über die unmittelbare Begegnung mit den Praktiken sprachlicher Erziehung der Lehrerschaft einer multilingualen Schule und mit den Ansichten dieser Lehrerinnen und Lehrer über das eigene Handeln. Die Mittel dieses Abschnittes sind Beobachtung und Gespräch. Hiermit wird der Versuch unternommen, Gestalten des sprachlichen Habitus abzubilden, die sich unter dem Dach der gemeinsamen »Weltsichten« individuell herausbilden. Der Habitus zwingt seine Inhaber nicht »in die Gleise eines mechanischen Determinismus«, sondern ermöglicht ihnen die Entfaltung persönlicher Sicht- und Handlungsweisen, »eigenen Stils« in den Grenzen, »die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind« (Bourdieu 1987: 103). Somit erlaubt der Habitus »Vielfalt in Homogenität«. Die verschiedenen empirischen Zugänge sollen Äußerungsformen beider Bestimmungsmomente erhellen. Mit dem Schritt in eine Schule hinein ist zugleich verbunden, gegenwärtige Bedingungen des Lehrerhandelns zumindest für den einzelnen Fall detailliert darlegen zu können. Dies gestattet es, dem Verstehen des in der Institution lebenden »objektivierten Sinnes« einen Schritt näherzukommen, dessen Funktionieren und Reproduktion habituelles Handeln ermöglicht. Der Habitus, der Institutionen »bewohnt«, erlaubt es ihnen, sich "in Funktion, am Leben, in Kraft zu halten [...], den Sinn, der sich in ihnen niedergeschlagen hat, wieder aufleben zu lassen, wobei er ihnen allerdings die Korrekturen und Wandlungen aufzwingt, die Kehrseite und Voraussetzung dieser Reaktivierung" (Bourdieu 1987: 107).

Somit kann der monolinguale Habitus die multinguale Schule weiterbewohnen, denn er vermag es, geänderten Umständen seinen Sinn zu verleihen, sich damit selbst zu verstärken und weiterzuwirken. Aber er ist auch in der Lage zur Veränderung, die allerdings tiefgreifende Erschütterungen seiner Existenzbedingungen voraussetzt.[1]

---

1 In Bourdieus Konzept wird also die Tendenz zu Beharrlichkeit und Selbststabilisierung betont, die dem Habitus innewohnt. Vielschichtigkeit, Variabilität, situationsspezifische Flexibilität, also die Veränderung habitueller Praktiken, ihre Anpassung an die das Indiviuum umgebenden Entwicklungen, sind in diesem Rahmen üblich und möglich; somit auch Emergenz. Aber die Transformierung habitueller Dispositionen sieht Bourdieu an die tiefgreifende Erschütterung geknüpft. - Weitergehende Überlegungen über

Eine Form der Erschütterung geht, Bourdieu zufolge, vom Verstehen und Durchschauen der Mechanismen aus, die die Reproduktion von Verhältnissen in Gang halten. Vor allem löst »Erkenntnis« dann stets eine befreiende Wirkung aus, "wenn die Mechanismen, deren Funktionsweise sie erfaßt, sich in ihrer Wirksamkeit partiell dem Verkennen verdanken [...]" (Bourdieu 1985: 58). Mir liegt an einer Ausleuchtung des monolingualen Habitus und seiner Wirkweisen in diesem Sinne, denn wenn er im 19. Jahrhundert als Kennzeichen voranschreitender Modernisierung angesehen werden konnte, so erweist er sich doch jetzt und für die Zukunft als obsolet.

Daß für alle empirischen Abbildungen meiner Untersuchung die regionale Beschränkung auf die Großstadt Hamburg vorgenommen wurde, hat gewiß forschungsökonomische Gründe, aber es rechtfertigt sich auch in der Sache. Denn es kann angenommen werden, daß sich im heutigen urbanen Leben verdichtete Ausdrucksformen von Problemlagen, Selbstverständnis und Erfahrungsbestand moderner Gesellschaften finden lassen. Die Komplexität der urbanen Gesellschaft, die sich in ihren Schulen spiegelt, stellt die großstädtische Lehrerschaft bestimmt vor eine zugespitzte Version der allgemeinen Problemlage. Aber vielleicht kommt es gerade dadurch zu Irritationen des monolingualen Habitus. Vielleicht setzt gerade dies Kräfte frei für zukunftsträchtige Problemlösungen.

---

das Problem der Ungleichzeitigkeit von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung, der Transformation von Habitus, stellt, gestützt auf den von Norbert Elias entfalteten Habitusbegriff, Kokemohr (1989) an.

ZWEITES KAPITEL

Erster heuristischer Abschnitt: »Zu Natur gewordene Geschichte« - Über die Grundlegung des monolingualen Habitus der Lehrerschaft

> "Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstantheit der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen" (Bourdieu 1987: 101).

Es gehört zu den Wesensmerkmalen des Habitus, daß seine Formen ihren Inhabern so erscheinen, als gehörten sie zur Natur der Sache. Sind Praktiken und Praxisformen dauerhaft, mithin vom Habitus bestimmt und erzeugt und in Einklang mit den Habitusformen der Klasse oder Gruppe, so ist ihre Genesis vergessen - und: sie bedürfen der Rechenschaft nicht mehr, denn sie treten wie »objektiver Sinn« in Erscheinung. Im »Entwurf einer Theorie der Praxis« drückt Bourdieu dies in der striktesten Weise aus: Der Habitus funktioniert über die Zeit, überdauert sich verändernde Anwendungsbedingungen (außer dem radikalen Umbruch), "weil er zu Natur gewordene Geschichte ist, die als solche negiert, weil als zweite Natur realisiert wird: In der Tat gibt das »Unbewußte« niemals etwas anderes wieder als das Vergessen der Geschichte, das die Geschichte selbst vollzieht, indem sie die objektiven Strukturen, die sie erschafft, in jenen Quasi-Naturen, als welche die Habitusformen zu verstehen sind, verkörpert" (1979: 171).

Die historischen Wurzeln des heutigen sprachlichen Habitus der Lehrerschaft sind in der Zeit zu suchen, in der sich das deutsche staatliche Schulwesen herauszubilden begann, das allmählich jene Formen annahm, die noch heute in vielen Strukturmerkmalen sichtbar sind. Der Anfang liegt in der Zeit der Konstituierung des bürgerlichen deutschen Nationalstaats, also in jenem Abschnitt der Geschichte, in dem Kultur zur Nationalkultur umgeprägt und das Deutsche zur Muttersprache der Deutschen erhoben wurde. Die »gemeinsame

Kultur« - die den Mythos der Nation ausmacht, durch den ihr Zusammenhalt legitimiert und gewährleistet ist - findet, so wird es nach dem wie natürlich verknüpft gesehen, ihren höchsten und eigensten Ausdruck in der deutschen Sprache. Besonders markant wird das allmählich sich wandelnde Verständnis vom Nationalen, der Gedanke gesellschaftlicher Sinnerfüllung und menschlicher Selbstverwirklichung in der Einheit einer deutschen Nation, zu Beginn des 19. Jahrhunderts von dem Philosophen Johann Gottlieb Fichte in seinen »Reden an die deutsche Nation« ausgedrückt.[1] Sein Antrieb, ebenso wie der seiner Zeitgenossen, die zur philosophischen Fundierung des frühen Nationalismus beitrugen, war die Rettung der »gesunkenen Nation«, die besiegt darniederlag: während Fichte seine Reden hielt, "wurde seine Stimme gar oft von den Trommeln französischer Tambours, welche durch die Straßen Berlins zogen, übertäubt" (Th. Vogt in Fichte 1897: 82).[2]

Für Fichte waren "die Grundzüge der Deutschen, als eines Urvolkes und als eines solchen, das das Recht hat, sich das Volk schlechtweg" zu nennen, in der Geschichte nachzuweisen (Siebente Rede, Fichte 1897: 174). Diese Besonderheit »vor allen anderen Völkern« sah er begründet in der deutschen Sprache; in ihr zeige sich der "vollkommene Gegensatz zwischen den Deutschen und den übrigen Völkern germanischer Abkunft" (Vierte Rede, Fichte 1897: 136).[3] Indem alle Deutschen von der deutschen Sprache Gebrauch machen, sah Fichte das »unzertrennliche Ganze« des Volkes gesichert, erhielt für ihn die »Eigentümlichkeit« der Nation Bestand:

> "Was dieselbe Sprache redet, das ist schon vor aller menschlichen Kunst vorher durch die bloße Natur mit einer Menge von unsichtbaren Banden aneinander geknüpft, [...] es gehört zusammen und ist natürlich eins und ein unzertrennlich Ganzes" (Dreizehnte Rede, Fichte 1897: 259).

---

1 aus den Jahren 1807/08, hier zitiert nach der von Theodor Vogt mit einer Biographie versehenen und kommentierten Ausgabe in der 'Bibliothek pädagogischer Klassiker', erschienen Langensalza 1896.

2 vgl. hierzu auch Greß 1971: 77 und zum Gesamtzusammenhang das Kapitel über "Die Anfänge des deutschen Nationalismus" in Wehler [2]1989, Bd. 1, vor allem: 514ff.

3 Andere Momente der Gemeinsamkeit, etwa ein ursprünglich bewohntes Territorium, erklärt er für »ganz unbedeutend« (ebd.: 136). Zum Unterschied zwischen diesem »ethnischen Nationkonzept« und anderen Konzepten von Nation, etwa dem französischen »demotisch-unitarischen«, das seine Legitimiation aus dem politischen Begriff des »citoyen« gewann, vgl. Heckmann 1988; ders. 1990, ders. 1992. Siehe auch Hobsbawm 1991 über die Umschaffung der Bedeutungen von »Nation« und »Nationalismus« seit 1780.

So eng hier der Begriff der Nation an die Gemeinsamkeit einer Sprache geknüpft wird, so dicht wird auch der Zusammenhang zwischen nationalem Selbstverständnis und nationaler Homogenität gesehen; es könne das deutsche "kein Volk anderer Abkunft und Sprache in sich aufnehmen und mit sich vermischen wollen, ohne wenigstens fürs erste sich zu verwirren und den gleichmäßigen Fortgang seiner Bildung mächtig zu stören" (Dreizehnte Rede, Fichte 1897: 259).

Die Herstellung politischer Selbständigkeit der Deutschen im Nationalstaat knüpfte Fichte an die Etablierung einer Nationalerziehung; es sei "nur die Erziehung und kein anderes mögliches Mittel [...], das die deutsche Selbständigkeit zu retten vermöge" (Neunte Rede, Fichte 1897: 207). Diese Nationalerziehung, gesehen als Erziehung zum vollkommenen Menschen, konzipierte Fichte als Aufgabe des Staates und als Erziehung Aller: Sie wende sich nicht bloß an die »schroffe Spitze, den Fürsten«, sondern an die »breite Fläche, an die Nation«. Und sie könne nicht anders gestaltet werden als in der deutschen Sprache:

> "Ich kann mir nicht denken, wie und mit welchen Umwandlungen diese Bildungsmittel, besonders in derjenigen Ausdehnung, die wir dem Plane gegeben haben, in irgend eine Sprache des Auslandes übertragen werden könnten, also, daß es nicht als ein fremdes und übersetztes Ding, sondern als einheimisch, und aus dem eigenen Leben ihrer Sprache hervorgehend, erschiene" (Elfte Rede, Fichte 1897: 241f).

Fichtes Konzept steht hier als Beispiel für den frühen deutschen Nationalismus, dessen "Ausdehnung zu einer massenwirksamen politischen Religion" (Wehler, Bd. 2, [2]1989: 240) später zu beobachten ist. Zu sehen ist im Fichte'schen Konzept von der deutschen Nation die ambivalente Gestalt des Ideenguts: Zwar tauchen jene fremdenfeindlichen, die Staaten hierarchisierenden Wörter und Wendungen auf, die in der späteren dekontextualisierten Rezeption zur Legitimierung rassischer, völkischer Theorien und expansionistischer Bestrebungen umstandslos aufgegriffen werden können. Aber dieses Konzept trägt noch in sich den Impetus der Befreiung, von fremder Herrschaft sowohl als auch aus innerer Zerrissenheit, die in der Aneignung des Deutschen als »eigener Sprache« ihren symbolischen Ausdruck findet. Verloren geht im Laufe des Jahrhunderts die dem frühen Nationalismus innewohnende Vorstellung von »einer ganz neuen Ordnung«, die die Vision einer Gesellschaft ist, in der ständische Ungleichheit, Vormacht und Egoismen des Adels überwunden sind - wodurch

auch die Überwindung der eigensüchtigen Kleinstaaterei, ein friedliches Nebeneinander der neuen Nationen denkbar werden.[1]

Mit der Entwicklung des Nationalismus zur umfassenden Ideologie sind von Anfang an - auch dafür steht Fichtes Beispiel - Vorstellungen vom Zugang zur Bildung für alle Angehörigen der Nation verbunden. Seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert war die Umschaffung des ständisch separierten Schul- und Unterrichtswesens in ein Teilsystem bürgerlicher Öffentlichkeit und einen »Zweig der staatlichen Verwaltung« in Gang. Es ging um die Neubestimmung des Unterrichts überhaupt, sowohl des Wissensstoffes und der besten Art seiner Darbietung und Vermittlung als auch darum, das etablierte Berechtigungswesen zu redefinieren. Im Zuge dessen wurde auch die Rolle und Funktion der deutschen Sprache im Unterricht neu verhandelt, und hiermit verknüpft die Frage nach Ansprüchen an die Lehrertätigkeit: Über welche Fähigkeiten würde ein Lehrer verfügen müssen, damit er im Stande wäre, einen Gegenstand angemessen zu unterrichten? Um »Unterricht in der Muttersprache«, sowohl im engeren Sinne des Sprachunterrichts als auch im Sinne des Mediums, in dem Stoff und Wissen im Unterricht zur Sprache gebracht werden, wurde der Diskurs geführt. Das Verhältnis des Schülers zum Deutschen, die Funktion des Deutschen für die Gelehrsamkeit und die Rolle, die der Lehrerschaft hierin zukomme, wurden explizit thematisiert. Es ist der Zweck dieses Abschnittes, Traditionslinien und den Wandel der Auffassungen im Begriff von Bildung als Sprachbildung und als Entwicklung sprachlicher Kompetenz im Deutschen - und auch in den Bestimmungsmomenten des »guten Lehrers« - zu zeigen, die nach und nach zu der Sichtweise führten, daß der monolinguale Mensch in der deutschen Schule als natürlich, als Inbegriff des Normalen gilt.

In groben Strichen: Die Karriere des Deutschen im Bildungswesen des 19. Jahrhunderts

Die grundsätzliche Klärung des Status der deutschen Sprache als eines Bildungsmittels zog sich über die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts hin und ist zu begreifen als ein Ausdruck der Transformation außerschulischer Strukturveränderungen in schulische Verhältnisse. Die vormärzliche Epoche markiert eine bildungstheoretische Akzentverschiebung zum Deutschen hin: Formale Bildung wird nicht allein an griechische Philologie und Altertumskunde und an das Lateinische gebunden gesehen; Sprachkompetenz im Deutschen wird zum

1 Komplementäre Bedeutungsverschiebungen sind den Konzepten des Patriotismus und des Kosmopolitismus geschehen; diese können hier nicht eigens thematisiert werden. Vgl. aber dazu z.B. Coulmas 1990; Fuchs 1991.

Zentrum der Gesamtbildung der Abiturienten deklariert. Es genügt hier, die Karriere des Deutschen im Unterricht in groben Strichen zu skizzieren und diese Skizze auf die Entwicklung in Preußen zu konzentrieren, denn dieses Land war das "Modelland der Bildungsreform", an dem sich die Muster für die Entwicklung in den übrigen deutschen Ländern zeigen lassen (Nipperdey 1987: 452).[1]

Die Karriere des Deutschen im Bildungswesen des Vormärz ist im Zusammenhang damit zu verstehen, daß die Struktur des Schulsystems neu bestimmt wurde. Die Trennung in eine höhere Allgemeinbildung, die auf ein Studium vorbereitet, und mittlere und niedere Zweige der schulischen Ausbildung, die zu nichtakademischen Tätigkeiten hinführen, war zunächst keineswegs klar; vor allem waren Entscheidungen über Bildungskonzept, Organisation und die Funktion des Gymnasiums im Berechtigungswesen noch nicht gefestigt. Faktisch kam dem Gymnasium die Funktion einer berufsständischen »Einheitsschule« zu, einer Gelenkstelle quasi zwischen Elementarschule und Universität oder einem anderen beruflichen Werdegang. Mindestens die drei unteren Klassen des Gymnasiums wurden von den verschiedenen städtischen Schichten als »Vorbereitungsanstalten für Alle« benutzt. Sie standen denen offen, die ein Studium anstrebten. Aber auch jene, die einen »bürgerlichen«, also technischen, kaufmännischen oder Verwaltungs-Beruf ergreifen würden, besuchten sie in Ermangelung geeigneter Alternativen (vgl. hierzu D.K. Müller 1977).[2]

Humboldt formulierte in Kenntnis jener Sachlage und mit der Absicht, sie zu transzendieren, daß »allgemeine Bildung« als Grundbildung aller verstanden werden sollte, nach deren Abschluß erst »specielle Bildung« anzustreben sei, welche die »Fertigkeiten zur Anwendung« vermittele:

> "Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt [...]. Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden,

---

1 Lediglich Bayern festigte zunächst den Primat der alten Sprachen für die »gelehrte Bildung«. Nach einer Schulordnung von 1830, basierend auf dem Lehrplanentwurf Thierschs von 1829, büßte hier sogar das Deutsche alle Selbständigkeit vorübergehend ein; vgl. hierzu Jäger 1977: 198f; ders. 1987: 199ff. Einen Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland bis 1848 gibt auch Wehler [2]1989, vgl. vor allem Bd. 2, S. 478 ff.

2 Daher begründet sich übrigens die weitgehende Konzentration meiner Überlegungen auf das höhere Bildungswesen, denn aus dem Kampf um die Berechtigungen, die in höheren Schulen zu erlangen waren, ergaben sich die folgenreichsten Veränderungen. Vgl. hierzu auch: Herrlitz, Hopf & Titze 1981, S. 64f.

> wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll."[1]

Zwar behielt dieses neuhumanistische Konzept von allgemeiner Bildung - allseitiger Bildung, die Geltung für alle hat - immer auch utopische, nie eingelöste Züge; seiner umfassenden Realisierung standen von vornherein die realen politischen und sozialen Verhältnisse im vorerst weiterhin ständisch geprägten preußischen Staat entgegen. Jenseits aller Abstriche von der weitestgehenden Auslegung erwies sich das Konzept neuhumanistischer Bildungsreform und staatlicher Kodifizierung des Bildungswesens jedoch als ständesprengend, die Überschreitung der durch Geburt und Herkunft gesetzten sozialen Grenzen prinzipiell ermöglichend. Freilich entstand mit dem Ausbau des Gymnasiums zur Staatsschule bis zum Ende des 19. Jahrhundertes ein neues, nun an Bildung ausgerichtetes Privilegiensystem: Das Gymnasium entwickelte sich zur Instanz sozialer Statuszuweisung (vgl. zu dieser Entwicklung ausführlich: Kraul 1984, Kap. 1 - 4; siehe auch Herrlitz, Hopf & Titze 1981, Kap. 4).[2]

Es ist im Zusammenhang der im Vormärz beginnenden Veränderungen in der Bestimmung des Gymnasiums zu sehen, daß die Vormachtstellung des altsprachlichen Unterrichts als Mittel formaler Bildung relativiert wurde. Bereits seit dem 18. Jahrhundert lag dem die allmähliche Ausweitung des Spektrums der späteren beruflichen Tätigkeiten der Gymnasiasten zugrunde; durchaus nicht ihrer Mehrzahl kämen die alten Sprachen im Sinne materialer Bildung später zugute, da sie nicht studieren würden (vgl. als Beispiel Kraul 1976 über die beruflichen Wege der Schüler des Gymnasiums in Minden). Ein zeitgenössischer Verfasser statistischer Analysen stellte die Situation so dar:

> "Viele Eltern benutzen das Gymnasium für ihre Kinder, wie sich deutlich zeigt, nur als Mittelschule, weil es an solchen überhaupt, namentlich in den Provincialstädten, mangelt, oder die am Orte stehenden nicht ihr Zutrauen erworben haben. Dann gehen die Schüler, welche meistens in Quinta eingetreten sind, mit dem vollendeten vierzehnten

---

1 aus dem Litauischen Schulplan, Berlin 1809 (Humboldt 1963-81; Bd. IV: 188f); vgl. auch Meinert A. Meyer 1986: 24ff.

2 siehe übrigens zum folgenden auch Lohmann 1990/ 1993, deren Untersuchung sich für ein genaues Verfolgen der administrativen Maßnahmen, die das sich ändernde Verständnis von gymnasialer Bildung im Vormärz anzeigen, empfiehlt. Ihre Darstellung und Analyse ist unter die Frage nach der Entwicklung der Bildung zur Beredsamkeit im Zuge der Ausbildung des Nationalstaats und der Herausbildung einer bürgerlichen Öffentlichkeit gestellt.

Lebensjahre aus Quarta oder Tertia zu Handwerken oder anderen Gewerben über."[1]

Die Karriere des Deutschen in jenen Jahren muß komplementär zur Relativierung von Funktionen des altsprachlichen Unterrichts gesehen werden. Sie ist ein Reflex auf Modernisierungsansprüche, die im Zuge gesellschaftlichen Strukturwandels an die Schulen gerichtet wurden. Das sich Herausbilden einer bürgerlichen Öffentlichkeit, die massiv einsetzende industrielle Revolution hatten im Gefolge, daß Kompetenzen in ihrem Wert neu bestimmt wurden. Es rückten empirische Kenntnisse - mathematisches, naturwissenschaftliches, historisches, geographisches Wissen - stärker in den Vordergrund, und sie wurden nicht nur für jene Teile des Bürgertums verlangt, deren Perspektiven im städtischen gewerblichen Bereich lagen, sondern allmählich auch für künftige Regierungs- und Verwaltungsbeamte.

Die Kritik an der Vormachtstellung des altsprachlichen Unterrichts, die von dem veränderten Verständnis von gymnasialer Bildung im Hinblick auf die Sozialstruktur der Schülerschaft und die Rekrutierungsfunktion der Schule herrührte, übergriff die politischen und bildungstheoretischen Lager, und es ergab sich in dieser Debatte eine eigentümliche Vermengung genuin pädagogischer Problemwahrnehmungen und außerpädagogischer Zielsetzungen - ähnlich wie Furck (vgl. 1975: 51) dies für den Zusammenhang der Einführung des Abiturientenexamens im preußischen Gymnasium beschrieben hat (vgl. auch Kraul 1984: 58). Zwar verloren Latinität und der Nachweis von Griechischkenntnissen nicht generell ihren Stellenwert, aber das Verständnis formaler Bildung wurde nicht länger allein an sie geknüpft.

Die bildungstheoretische Akzentverschiebung, daß formale Bildung auch im Deutschen liege, führte diesem zunächst eine "einheitsstiftende Rolle im Lehrplan" (Jäger 1977: 199) zu: Es fungierte nicht im Sinne eines Faches neben den anderen - dem deutschen Sprachunterricht im engeren Sinne wurden weiterhin weniger Wochenstunden zugestanden als den alten Sprachen -, sondern im Sinne des Mediums, in dem die Gegenstände zur Sprache gebracht werden.[2]

---

1 Carl-Friedrich Merleker (1848): Statistik der Gymnasien und Progymnasien der Provinz Preußen. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 2. Jahrgang, Band 2, S. 245 - 255: 253. Hier zitiert nach Erlinger 1989: 46.

2 "Die Ueberordnung des Deutschen fordert keineswegs, daß dieses Fach die meisten Wochenstunden erhalte. Das Deutsche ist überall kein Einzelfach, es ist das Ganze. Alle Lehrstunden gehören, direct oder indirect, dem Deutschen" (Moritz Rothert 1850: Das Latein im Deutschen Gymnasium, eine Lebensfrage des höheren Schulwesens. Braunschweig, Westermann Verlag: 34. Zit. nach Jäger 1977: 199). - Es versteht sich übrigens, daß mit der dem Deutschen zugesprochenen einheitsstiftenden Rolle auch der Anspruch verbunden war, ein vereinheitlichtes Verständigungsmedium für die Sprecher

Deutsch "wurde als Instrument begrifflich-formaler Verallgemeinerung den alten Sprachen tendenziell gleichgestellt und erhielt innerhalb des Fächerkanons die Funktion subjektiver Vereinheitlichung der ansonsten noch vielfach heterogen und zusammenhanglos erscheinenden (natur-) wissenschaftlichen Einzelkenntnisse, der vormaligen »Realien«" (Lohmann 1990/ 1993: 179). Eine förmliche Gestalt erhielt die gewandelte Bedeutung des Deutschen erstmals dadurch, daß die »Qualität der deutschen Schulaufsätze« zum Maßstab der Leistungsbeurteilung der Abiturienten wurde: Sie zeigten die »Blüthe der Schülerbildung«, die »Gesamtbildung« des Prüflings erweise sich in ihnen (Jäger 1977: 200). Das preußische Abiturreglement von 1834 stellte an die erste Position der schriftlichen Leistungsanforderungen in der Abiturprüfung einen »in der Muttersprache« abzufassenden »prosaischen Aufsatz«, der "vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife in Hinsicht auf Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken, sowie auf planmäßige Anordnung und Ausführung des Ganzen, in einer natürlichen, fehlerfreien, dem Gegenstande angemessenen Schreibart beurkunden soll" (vgl. Abiturreglement von 1834, § 16, in Rönne 1855: 263).

Damit hatte sich im Vormärz die Leitvorstellung von höherer Bildung im Medium des Deutschen prinzipiell durchgesetzt. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzog sich die Sicherung des Status der deutschen Sprache im Unterricht, was etwa darin manifest wurde, daß sich die Germanistik als Wissenschaft, »der Deutschlehrer« als Berufsstand etablierten. Ihren Gipfel erreichte die Karriere des Deutschen - nachdem der Kaiser selbst dessen staatstragende Bedeutung bei der Schulkonferenz von 1890 beschworen hatte - mit der Zentrierung des Unterrichts und der schulischen Leistungen um die deutsche Sprache am Ende des 19. Jahrhunderts. Mit der Abschaffung des lateinischen Aufsatzes im Abitur und der schriftlichen Arbeiten im Griechischen und Französischen bei Versetzung nach Prima, wie es die »Neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen für Höhere Schulen in Preußen« von 1892 bestimmten, wurde das stärkste Zeichen gesetzt. "Statt der neuhumanistischen, über Wissenschaft auf die Vervollkommnung der Menschheit zielenden Bildung, statt der formalen Bildung an alten Sprachen im christlichen Geiste soll nun die deutsche Nation im Vordergrund des Denkens stehen, nach außen zur Weltgeltung, nach innen zur Stützung der Monarchie" (Kraul 1984: 104).

Die Entwicklung des monolingualen Habitus der Lehrerschaft läßt sich verfolgen an den Deutungen und Umdeutungen der für das Deutsche beanspruch-

---

der verschiedenen deutschen Mundarten zu kreieren. Für reichlich viele Schüler war ja in der Tat die zur Muttersprache erhobene Variante des Deutschen so etwas wie eine erste Fremdsprache, die sie in der Schule erwerben mußten. Hierauf komme ich noch zurück.

ten und von ihm verlangten Funktionen in der Schule: vom Mittel, dem zugesprochen wurde, Allgemeinbildung überhaupt zu ermöglichen und somit jedem der Nation Zugehörigen prinzipiell Teilhabe an der neuentstehenden Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit zu erlauben[1], zum Mittel der Erzeugung, der Bewahrung und zum Ausweis völkisch-vaterländischer, staatstragender Gesinnung. An markanten Zeugnissen aus dem Vormärz und aus dem Kaiserreich wird dies nachfolgend nachgezeichnet.

Erste Station: Deutsch im Vormärz »Hebel der Modernisierung«

Mit Blick auf das Entstehen einer Bourgeoisie in Deutschland, die sich anschickte, politischen Einfluß zu gewinnen, formulierte Schleiermacher zwei »Zielpunkte für den Unterricht in der Muttersprache«, nämlich »das vollkommene Verständnis dessen, was in der Sprache wirklich lebt« und »eine vollkommene Fertigkeit, sich der Sprache zu bedienen« (Schleiermacher 1826: 299, 300). Als eine vordringliche Aufgabe des deutschen Unterrichts galt ihm die Übung der Redefertigkeit, denn Geschick im freien Vortrag, in der freien Rede sah er als wichtige Bedingung für die »neue Gestaltung der Verfassungsverhältnisse Deutschlands«.

> "Was nun den Gang der Übung im Gebrauch der Sprache betrifft, so kommt es auf eine stufenweise Entwicklung an, eine dargebotene Gedankenreihe richtig aufzufassen, das Wesentliche von dem Zufälligen zu unterscheiden, die Hauptglieder schnell zusammenzufassen und wiederzugeben; dann aber die eigenen Gedanken darüber zu ordnen und mitzuteilen. Analytische Übungen, Auseinanderlegen der Rede, Kombination der Gedanken, aufsteigend von einem engeren Zusammenhange bis zu dem kompliziertesten; damit verbunden Erregung der Mittätigkeit aller anderen, wenn einer der unmittelbar Tätige ist, Benutzung und Leitung der Neigung, den, der seine Auffassungsweise darlegt und seine Gedanken mitteilt, zu kritisieren -: das sind die besten Mittel, die Fertigkeit im Gebrauche der Sprache hervorzurufen. Nichts hält die allgemei-

1 Es versteht sich, daß hiermit vorläufig Mädchen und Frauen nicht in gleicher Weise gemeint sind; aber die spezielle Stellung der Frauen in der Bildung, politischen Partizipation, bürgerlichen Öffentlichkeit ist nicht mein Thema. »Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer« siehe Pia Schmid 1986.

ne geistige Bildung so sehr zurück als dieser Mangel an Geschick im Gebrauch der Sprache" (Schleiermacher 1826: 301f).

Daß ein Gebildeter seine Interessen öffentlich artikulieren und verteidigen können, kritikfähig sein soll, erhellte für Schleiermacher "die Notwendigkeit des Unterrichts in der Muttersprache" (ebd.: 302). Für ihn stellte der Unterricht im Deutschen eine Antwort des Bildungssystems auf das bürgerliche Interesse an der Entwicklung einer öffentlichen Sphäre dar. Das frühliberale Ideal bürgerlicher Emanzipation verkörperte sich in logisch-analytischen Fähigkeiten und der Möglichkeit des Einzelnen, solche in gebührendem öffentlichen Gebrauch »der Muttersprache« anzuwenden. Keineswegs richtete sich dies gegen die Vorstellung, daß ein gebildeter Mensch auch ein mehrerer Sprachen kundiger sei. Denn es gehe auch darum, die »freie Geselligkeit der Staaten« - den Kosmopolitismus - zu sichern, so daß die Kenntnis fremder Sprachen komplementär zur muttersprachlichen Kompetenz fungiere.

"Der Verkehr der Einzelnen aus verschiedenen Völkern ist beschränkt durch die Differenz der Sprache. Die Verschiedenheit der Sprachen zu vertilgen, davon kann keine Rede sein, sondern nur von einer Aufhebung der Trennung, und das kann nur geschehen durch eine Kommunikation der Sprachen. So wie man nun einen aktiven und passiven Handel unterscheidet, so gibt es auch eine aktive und passive Kommunikation der Sprache. Wenn in einem Volke ausschließlich die passive Kommunikation ist, so kann es auch nur eine untergeordnete Stellung im Völkerverbande einnehmen. Aktiv ist nämlich die Kommunikation, wenn ein Volk die verschiedenen Sprachen bei sich selbst einführt und die Bekanntschaft mit diesen unter sich begründet; passiv dagegen, wenn ein Volk zwar Menschen anderer Länder bei sich aufnimmt, ihnen aber überläßt, die Landessprache sich anzueignen. Auf dem letzteren Wege ist keine entwickelte Bekanntschaft mit den Lebenszuständen anderer Völker, keine Aneignung der verschiedenen Sprachen möglich. Wir Deutsche haben immer auf die aktive Kommunikation gehalten, und sind die Vermittler des Verkehrs zwischen den verschiedenen Völkern geworden. Die Leichtigkeit, andere Sprachen zu lernen, ist unser Eigentum. Es ist sogar bis zu dem Übermaß gekommen, daß wir fremde Elemente in unsere Sprache aufnehmen. - Vorzugsweise repräsentiert also die Erlernung fremder Sprachen, die lebendige Kommunikation der durch Sprache, Nationalität, Staatsverfassung geschiedenen Glieder der Gesamtmassen, das andere Glied" (Schleiermacher 1826: 127).

In den vielbeachteten didaktisch-methodischen Konzeptionen, die eigens auf die Sicherung des Status der deutschen Sprache im Bildungswesen zielten, ging es mithin allenthalben noch nicht darum, dem Lernen fremder Sprachen den Bildungswert abzusprechen, sondern darum, das Verhältnis zwischen diesem und dem Bildungswert des Deutschen neu zu fassen. Einen besonders ausdrucksstarken Beitrag zur Klärung dieses Problems bot Adolph Diesterweg.[1] Der Gang seiner Argumente ist für den hier besprochenen Zusammenhang nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt interessant, daß mit ihnen ein Bild von einem »natürlichen Lauf« sprachlicher Entwicklung und, dem folgend, sprachlichen Unterrichts im Deutschen erstmals skizziert wurde, das nicht nur über das 19. Jahrhundert hin immer wieder aufgegriffen und nach den jeweils vorwaltenden Auffassungen von Weg und Ziel des deutschen Unterrichts verändert wurde, sondern auch in heutigen Ansichten davon, wie die Schule das sprachliche Lernen zu organisieren und zu gestalten habe, oft noch deutlich zu erkennen ist.

»Die naturgemäße Methode«

In seinem 1836 zuerst in den Rheinischen Blättern erschienenen Aufsatz "Über die Methodik des Sprachunterrichts"[2] zeigte und begründete Diesterweg seine Vorstellungen von einer »rechten Methode« des sprachlichen Unterrichts, die sowohl für den elementarischen als auch für den an diesen anknüpfenden höheren Unterricht gelte: Es sei eine Methode, die "an den Entwickelungsgang der menschlichen Natur anschließen und zugleich ihre Gesetze aus dem Stoffe, den sie behandelt, entnehmen, auch auf die verschiedenen Zwecke der Bildung für das bürgerliche Leben Rücksicht nehmen" müsse (Diesterweg 1890: 156). Der Kerngedanke dieser »naturgemäßen Methode« ist, daß der Unterricht überall von dem Bekannten, den »dem Schüler geläufigen Formen« ausgehen und ihn darin üben möge, daß er diese "klar und richtig erkenne und denke,

---

1 der im übrigen auch durch die Publikation und Kommentierung der Ansichten anderer Autoren in den von ihm herausgegebenen Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht reichlich Gelegenheit nahm, die pädagogische Debatte seiner Zeit zu beeinflussen. Er sah es nicht zuletzt als Aufgabe der Zeitschrift an, Lehrern ein wissenschaftliches Verständnis ihres Berufes zu vermitteln.

2 hier zitiert nach der von Eduard Langenberg herausgegebenen Ausgabe ausgewählter Schriften Diesterwegs, erster Band, erschienen 1890. Vgl. jedoch auch die von Ruth Hohendorf bearbeitete Ausgabe (1956ff). Der hier zitierte Beitrag findet sich dort in Band 4 (1961) unter dem Titel: Meinungen über Sprache und Sprachunterricht, besonders über den gegenwärtigen Standpunkt der Methodik desselben (S. 3 - 26).

und was er schreibt, den Gesetzen der Sprache gemäß sei". Höhere Ziele verfolge dann der weitergehende Unterricht an den höheren Bürgerschulen und Gymnasien: "Man kann sagen: wenn der Elementarschüler *in* der Sprache denken soll, so sollen die Schüler der genannten höheren Schulen *über* die Sprache denken" (Diesterweg 1890: 157). Um diese Vorstellung zu begründen, genügte es für Diesterweg, daran zu

> "erinnern, in welchem Verhältnis zur Muttersprache sich der Knabe befindet. Mit dem ersten Erwachen seines Bewußtseins aus tierischer Dumpfheit und Befangenheit und mit der Zerlegung der chaotisch ihn umfassenden Außenwelt in einzelne Bilder hat er die Sprache erzeugt und durch Nachahmung gelernt. [...] Sein Geist denkt und lebt in ihr; sie ist nicht sein äußeres Besitztum, dessen er sich entäußern und entschlagen könnte, das er ergreifen oder zur Seite schieben möchte; sondern sie ist mit ihm und in ihm" (Diesterweg 1890: 155). Es komme beim Kind zu einer »Identität der Vorstellungen und der Worte«, ergo dazu, daß "Vorstellung und Bezeichnung derselben in der Muttersprache überall zusammenfallen" (ebd.: 159).

Aus dieser spracherwerbstheoretischen Auffassung zieht Diesterweg Konsequenzen für die Schule. Sie betreffen den Unterricht im Deutschen einerseits, in fremden Sprachen andererseits und die Zusammenhänge zwischen beiden. Die Muttersprache müsse der Schüler nicht im eigentlichen Sinne erlernen, da er sie bereits sprechen könne, wenn er in die Schule eintrete; "und sollte er nur eine Mundart, nicht rein hochdeutsch sprechen, so hat er doch nur die nicht sehr bedeutsamen Abweichungen der Allgemeinsprache von den Dialekten aufzufassen" (Diesterweg 1890: 162). Es gehe also im Unterricht darum, das dem Schüler Bekannte zu erhöhen: die Gesetze der Sprache zum Bewußtsein zu bringen, was den sicheren Gebrauch der richtigen Formen und Gewandtheit im Sprechen und im Schreiben befördere. »Sprachbildung und Verstandesbildung« fielen demnach für den Schüler ineins.[1]

Weiter führte Diesterweg aus, der Unterricht müsse dem »unbestrittenen« methodischen Grundsatz folgen, daß das Unbekannte an das Bekannte anschließe, das Abstrakte auf das Konkrete folge (Diesterweg 1890: 165). Zweckmäßig gewählte Beispiele aus dem Sprachschatz der Schüler selbst und unmittelbare lebendige Anschauung stünden daher immer am Anfang; dies Vorgehen gleiche "ganz dem Verfahren auf dem Gebiete der Naturgeschichte" (ebd.: 167).

---

1 Womit Diesterweg der Humboldt'schen Auffassung von der Sprache als dem »bildenden Organ des Gedankens« nahezustehen scheint. Siehe hierzu Humboldt 1903-1936, Bd. VI: 152.

Die Entwicklung der Muttersprache sah Diesterweg in Stufen verlaufend; im allgemeinen müsse ein Alter von mindestens zwölf Jahren angenommen werden, bis dem Schüler ihr »Wesen und ihre Formen überhaupt« zum klaren Bewußtsein gebracht wären (Diesterweg 1890: 161). Dies aber sei auch die Voraussetzung dafür, daß es zur Erlernung fremder Sprachen durch den Schulunterricht kommen könne. Würden diese nämlich zu früh an den Schüler herangetragen, entstünde »notwendig Unklarheit und Verwirrung«; es könne auf jeder Stufe der "Geist des Lernenden nur mit Einem" beschäftigt werden (Diesterweg 1890: 165). Den Beginn eines Fremdsprachenunterrichts setzte er daher beim Ende des Elementarunterrichts an.

Diese Vorstellung, daß es gleichsam eine von der Natur selbst bestimmte richtige Folge zunächst muttersprachlichen, dann fremdsprachlichen Lernens gebe und einen danach auch bestimmbaren natürlichen Zeitpunkt für den ersten Fremdsprachenunterricht, regelt bis heute nicht nur die übliche Schulorganisation, sondern auch ein unter Pädagogen weit verbreitetes Verständnis von diesen Dingen. Die von Diesterweg vorgenommene Setzung ist so sehr »Natur der Schule« geworden, daß gegenwärtig nicht sie je legitimiert oder begründet werden muß, sondern jeder Versuch der Veränderung sich als ein Ankämpfen gegen eine eiserne Regel gestaltet.

»Das ausländische Idiom«

Nicht nur in schulorganisatorischer, sondern auch in didaktischer und methodischer Hinsicht sind Diesterwegs Argumentationen, in ihrer jeweiligen Wendung nach veränderten Interessenlagen, bis heute aufzufinden. So vertrat er, gegen die bei seinen Zeitgenossen vorherrschende Auffassung von der richtigen Art und Weise des Lernens fremder Sprachen, die Ansicht, es sei nach dem Gang der Entwicklung des Kindes ganz klar, daß eine andere Sprache nur durch die Vermittlung der Muttersprache gelernt werden könne. Anders gehe es nicht:

> "Gesetzt auch, man versetzte ein Kind während der Schuljahre in eine fremde Nation, wo es nur in dem ausländischen Idiom sprechen hört, so wird das Kind stets unwillkürlich das fremde Wort erst an die die Dinge bezeichnenden, ihm bekannten und geläufigen Wörter der Muttersprache halten, weil die Vorstellungen der Dinge und der sie bezeichnenden Wörter *eins* sind, und benutzte man daher bei dem Unterricht in einer fremden Sprache die Muttersprache nicht, so würde man das Kind auf die Lebensstufe eines Säuglings zurückdrängen und ihm die blinde Nachahmung zumuten" (Diesterweg 1890: 159).

Eine demgemäße Methode des Unterrichts fremder Sprachen müsse "mit dem Übertragen oder Übersetzen der Wörter und Sätze der Muttersprache in die zu erlernende beginnen und so lange damit fortfahren, bis der Schüler zu einem bestimmten Grade von Geläufigkeit in dem Sprechen und Schreiben der fremden Sprache gelangt wäre" (Diesterweg 1890: 163). Zur vollständigen Aneignung sei der Schüler dann gekommen, wenn er in der Lage sei, "die fremden Wörter unmittelbar auf die Dinge zu beziehen oder selbst in der fremden Sprache ohne Beihilfe der Muttersprache zu denken" (Diesterweg 1890: 159). Hiermit ist eine bis heute wiederkehrende, tief verwurzelte Anschauung eingeführt: daß nämlich »das Denken« in einer fremden Sprache ein Maß abgebe für die Bestimmung des Grades von Sprachbeherrschung. In Diesterwegs eigenem Argumentationsgebäude aber bekräftigt sich damit zunächst der hohe Stellenwert des deutschen Unterrichts. Er führte in dem Zusammenhang weiter aus, es liege nicht zuletzt darin der »hohe Wert« des Erlernens fremder Sprachen, daß es zum »rechten Verständnis« der Muttersprache einen Beitrag leiste: weil der Vergleich zwischen den Sprachen, das Entdecken verschiedener Formen für ähnliche oder gleiche Vorstellungen und Beziehungen "Lernende notwendig zu allgemeineren Ansichten über die Muttersprache selbst" gelangen lasse (Diesterweg 1890: 165).

In diesem Argumentationsgang Diesterwegs macht sich übrigens eine bestimmte zeichentheoretische Vorstellung bemerkbar. Es kann sich niedergeschlagen haben, was Werner Neumann (1984) eine Trivialisierung des Verständnisses vom Zeichencharakter der Sprache genannt hat. Nach Neumanns Analyse hatte die deutsche Sprachwissenschaft bei der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert einen hohen zeichentheoretischen Wissensstand erreicht. In die Betrachtung der Beziehungen zwischen »Vorstellungen« und ihrer Erscheinungsform als Sprachzeichen war der Gedanke des dialektischen Verhältnisses zwischen Zeichen und Bezeichnetem eingegangen. Humboldt etwa, den Neumann den bedeutendsten Sprachtheoretiker des Neuhumanismus nennt (ebd.: 18), hatte eine Sprachauffassung entwickelt, deren Fazit so lauten könne:

> "Gegen die Auffassung der Sprache als eines Systems von feststehenden konventionellen Zeichen setzt er ein komplementäres Verständnis der Sprache als eines bezeichnenden Organismus, der die Wirklichkeit innerhalb der menschlichen Tätigkeit durch seine Verfahren der Bildung variabler Komplexe von Lauten und Begriffen einer immer wieder erneuerten Analyse unterwirft. Dieser Prozeß verläuft nicht im Rahmen einer von gelehrter Vernunft geleiteten Konvention, sondern in der ständigen Dialektik gesellschaftlichen Meinens und Verstehens" (Neumann 1984: 23)

Anklänge einer solchen Auffassung können aus dem Diesterweg'schen Gedankengang gelesen werden, die Sprache selbst im Prozeß sprachlicher Bildung zum Gegenstand rationaler Analyse und der Reflexion zu machen und das Mittel der Vergleichung mit fremden Sprachen daran mitwirken zu lassen, die Erkenntnisfähigkeit über die eigene Sprache zu erhöhen.[1] Andererseits aber verwendete Diesterweg zur Untermauerung seines Argumentationsganges auch die Vorstellung einer funktionalen Gleichsetzung von Zeichen und Bezeichnetem, von einer Einheit zwischen Wort und Ding, die das Kind im Verlauf der Sprachaneignung überwinden müsse. Dies mutet an wie die in der zweiten Jahrhunderthälfte durchgesetzte Sprachauffassung von einer Identität zwischen Zeichen und Begriff. Aus dieser Auffassung heraus entwickelt und legitimiert sich dann auch die Vorstellung einer deterministischen Beziehung zwischen Sprache und Nation: Es wird der Gedanke ausgiebig entfaltet, daß die Sprache einer Nation die »spezifische Verkörperung ihres Volksgeistes« (Grimm) darstelle.

»Die trennenden Unterschiede beseitigt«

In seinem Aufsatz »Über die Methodik...« kreiste Diesterweg um die Formung einer Konzeption von sprachlichem Unterricht insgesamt, indem er mit einer theoretischen Vorstellung von der kindlichen Sprachentwicklung argumentierte.[2] Die gesellschaftspolitische Funktion eines so verstandenen sprachlichen Unterrichts bezeichnete er an anderen Orten. Er machte deutlich, daß für ihn

---

1 Siehe hierzu auch Humboldts Ausführungen über das Lernen einer fremden Sprache zum Zwecke der »Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht«: Humboldt 1903-1936, Bd. VII: 60. Als ein Beispiel für die differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Aspekt von Humboldts Sprach- und Bildungsverständnis siehe Schneider 1992. Vgl. auch die demgegenüber eher naive, begriffsrealistische Darlegung derselben Zusammenhänge, wie sie aber wohl eher beispielhaft für einen Hauptstrang der Humboldt-Rezeption ist: Burkhardt 1988, insbes. S. 76f.

2 Weitere theoretische Legitimation für sein Konzept gewann Diesterweg daraus, daß er die individuelle sprachliche Entwicklung für ein Abbild der Entwicklung »der Sprache selbst« ansah; auch hierin liegt ein Anklang an die organizistische Sprachauffassung, die sich in der zweiten Jahrhunderthälfte durchsetzt. Diesterweg gebrauchte auch für den Ausdruck dessen ein Naturbild: "Der Entstehung des ausgebildeten Satzes ging der nackte Satz, der Hineinlegung einzelner Begriffsunterschiede in ihren weiteren Verzweigungen in untergeordneten Arten die Unterscheidung allgemeiner Differenzen vorher, ganz gemäß der Entwickelung eines Gewächses, dessen Teile sich aus einer bestimmten beschlossenen Einheit in immer weiter gehenden Differenzierungen entwickeln" (Diesterweg 1890: 168).

die »naturgemäße Methode«, nämlich das Neue durch das Alte, das Unbekannte durch das Bekannte erkennbar, begreiflich und deutlich zu machen - "Einen anderen Weg giebt es nicht, andere Weisen sind nicht möglich" (Diesterweg 1848: 28) - im rechten Verhältnis zum »nationalen Geist« der Erziehung stehe; sie biete Gewähr für die Ausbildung der »nationalen Anhänglichkeit« des jungen Menschen. Das »nationale Element in jedem Unterricht« sah er als integrierende Kraft in einem erneuerten Erziehungswesen, in dem »alle die Glieder der Nation trennenden Unterschiede« beseitigt sein würden:

> "a) die *Standesunterschiede*, durch gemeinsamen Schulunterricht [...]; b) die *provinziellen*, zum Beispiel die Abneigung und Antipathie von Süd und Nord, die Sondergelüste, wie sie jetzt genannt werden, das Stock-Preußentum und andere Stock- und Zopftümer; c) die *konfessionellen*, das heißt, die Trennung der Kinder nach der Konfession ihrer Eltern, ein Herkommen, welches nach meinem Bedünken nicht nur ein Hohn ist für die gepriesene Humanität unter uns, sondern auch eine Schmach für die Pädagogik und die Lehrer" (Gedanken Diesterwegs zur Nationalerziehung, zit. nach König 1971: 43f).

Das Rahmenwerk theoretischer Begründungen für sprachlichen Unterricht, das Diesterweg geliefert hatte, entsprach dem neuen Bildungsverständnis der progressiven Kräfte seiner Zeit, deren soziales Leitbild die bürgerliche Gesellschaft war. Sprachliche Homogenisierung fungierte als Modus der Modernisierung des Bildungswesens. Bildung im Sinne der Entfaltung intellektueller Fähigkeiten wurde unmittelbar an den Unterricht im Deutschen geknüpft; im »umfassenden Gebrauch« der Muttersprache drücke Bildung sich aus. Die vollendete Beherrschung der Muttersprache wurde, da sich in ihr die Verstandesentwicklung vollziehe, als Ziel »allen geistbildenden Unterrichts« gesehen. Der Unterricht der Fremdsprachen, der »toten Sprachen« zumal, sollte dabei unterstützend wirken.

Die an anderer Stelle mitreflektierte Funktion der Ausbildung des Deutschen für die moralischen und ästhetischen Fähigkeiten des gebildeten Individuums besprach Diesterweg hier nicht; ebensowenig befaßte er sich an dieser Stelle mit Fragen nach den im Sinne seiner Vorstellungen für den Unterricht geeigneten Bildungsgütern, nach der Übersetzung seiner Rahmenvorstellungen in unterrichtspraktische Anleitung. Als gelungene Beispiele für das Letztere präsentierte er Jahre später Aufsätze des westfälischen Lehrers Theodor Hegener, dem es vor allem um das elementare Schulwesen im Sinne einer demokratischen Nationalerziehung ging. In der Rezension eines Hegener'schen Aufsatzes bekundete Diesterweg »angenehmes Erstaunen« und

"Freude über die Fortschritte, welche die Didaktik gemacht hat. Ein solcher Mann verdient hohe Achtung, er treibt, indem er das kleine Menschenkind als ein zu Verstand zu bringendes und zu Vernunft anzuleitendes Wesen betrachtet und behandelt, ein tief psychologisches Geschäft, er steht in der ersten, wenn auch untersten Reihe der wirklichen Menschenbildner."[1]

Theodor Hegener gehörte zu den unbekannteren, auch späterhin wenig rezipierten Pädagogen; lange Zeit waren, König (1971: 36) zufolge, nicht einmal mehr seine Lebensdaten bekannt (vgl. dazu aber Stübig 1990). Hegener war zunächst als Volksschullehrer im Westfälischen, später im Rheinland tätig gewesen; er beschloß seinen Lebensweg im Exil in Brüssel. Als junger Lehrer hatte Hegener seine praktischen Erfahrungen in mehreren Schriften verarbeitet, in denen es ihm vor allem um eine Veränderung des Schreib- und Leseunterrichts in Volksschulen zu tun war. Hauptgesichtspunkt seiner Argumentationen war der Aufbau einer hochdeutschen Sprache im Unterricht auf dem Verständnis der Mundart.[2] - Die Vorschläge Hegeners, die Diesterweg so hervorhebt, sind im hier in Rede stehenden Zusammenhang besonders interessant, weil an ihnen eine zeitgenössische Vorstellung vom Verhältnis zwischen den Mundarten und dem Hochdeutschen - das allmählich den Status der »Sprache der Nation« gewann - gut gezeigt werden kann.

»Das Hochdeutsche zu lehren«

Auch Hegener argumentierte mit einer theoretischen Vorstellung von der individuellen sprachlichen Entwicklung und wollte den Unterricht danach so angelegt sehen, daß er »mit der Natur der Sache im Einklange steht«. Seine Theorie setzte an der Diesterweg'schen an; er widersprach ihr aber in einer Hinsicht. Es bedürfe, so Hegener, keiner weiteren Begründung, daß "unsere Volksschule die Aufgabe habe, das Hochdeutsche, die Sprache unserer neueren Literatur, möglichst vollkommen zu lehren" (Hegener 1848: 11) - aber: ignoriert werden dürfe keineswegs, daß das Kind andere sprachliche Voraussetzungen in die Schule mitbringe. Es habe sich nämlich "in der Mundart das

1 aus einer Rezension, erschienen 1844 in den Rheinischen Blättern, zit. nach König 1971: 36.

2 Späterhin verfaßte Theodor Hegener einige pädagogisch-politische Schriften, wodurch es zu seiner politischen Unliebsamkeit kam; unter anderem eine 1848 zuerst publizierte, 1849 nachgedruckte Schrift zur demokratischen Schulreform mit dem Titel »Die Unterrichtsfrage vom demokratischen und nationalen Gesichtspunkte aus erörtert«. Vgl. zu Lebensweg, den pädagogisch-politischen Schriften und dem politischen Wirken Theodor Hegeners: Stübig 1990 und dort angegebene Quellen.

Denken des Kindes entwickelt", und in ihr allein denke es, wenn es in die Schule eintrete (ebd.). Deshalb müsse der Unterricht den Schüler erst dahin führen, neben die ihm bekannten und vertrauten "mundartischen Formen die gleichbedeutenden hochdeutschen zu setzen, wodurch er allmählich sich daran gewöhnen würde, auch in diesen zu denken. Es leuchtet ein, daß es in der letzteren Absicht nichts Zweckmäßigeres geben kann als wirkliche Uebersetzungen aus der Mundart" (Hegener 1848: 13).

Hegener betont den allgemeinen Bildungsgehalt eines Unterrichts nach seinem Konzept. Es gehöre immer auch die Vergleichung von Mundart und Hochdeutsch dazu, denn diese »nöthige auf die natürlichste Weise« zur genauen Betrachtung der Formen und ihrer Bedeutung, und "diese Veranlassung und Gelegenheit hierzu müßte besonders Denjenigen willkommen sein, welche der Ansicht sind, daß nur ein vergleichender Sprachunterricht fruchtbar sein könne und daß Grammatik sich nur an einer fremden Sprache [...] lehren lasse" (Hegener 1848: 13) - mithin auch den Verfechtern des Primats altsprachlichen Unterrichts. Man müsse ergo bei so verstandenem deutschen Unterricht den Schülern in der gelehrten Bildung gar nicht den »mütterlichen Boden« der eigenen Sprache entziehen, wie dies bisher geschehen sei. Gelehrte Bildung habe bis dato doch "so ziemlich der Verpflanzung des jungen Baumes auf den klassischen Boden geglichen." "Es dürfte genug und das Richtige sein, wenn [...] die Bildung der Gelehrten ihre Zweige weiter ausbreite, so daß sie die Strahlen auch der griechischen Sonne einsögen; die Wurzel aber müßte in deutschem Boden ebenfalls nur desto tiefer eindringen und desto weiter sich verbreiten" (Hegener 1848: 9).

Hegeners Argumentation kann als Versuch einer Vermittlung zwischen dem ursprünglichen neuhumanistischen Bildungsideal und den auf den deutschen Unterricht setzenden liberalen Anschauungen im Vormärz gesehen werden. Das Zurechtrücken des Stellenwerts fremder Sprachen im Unterricht gerät ihm keineswegs zum Ausdruck nationaler Borniertheit.[1] Ihm liegt daran, dies klarzustellen: Zwar sei die Muttersprache die »Mutter aller Bildung«, und deshalb sei sie im Unterricht »zuerst und zunächst« zu berücksichtigen. "An eine Beschränkung auf die provinzielle Anschauungs- und Empfindungsweise, die den Zusammenhang mit dem ganzen großen Vaterlande und dessen Gesammtinteressen ignorirte, kann dabei eben so wenig gedacht werden, als unter nationaler oder volksthümlicher Erziehung überhaupt eine solche verstanden wird, welche alles Internationale gering schätzt, haßt oder unbeachtet läßt. Der

1 In seinen späteren Schriften allerdings, vor allem einer im belgischen Exil verfaßten Arbeit über die »Éducation nationale par l'armée« (1880), nimmt Hegener sehr wohl eine solche Haltung nationaler Borniertheit ein. Diesen Wandel in Hegeners Auffassungen arbeitet Heinz Stübig (1990) heraus; vgl. besonders: 318ff.

Baum der Entwickelung aber muß einen Boden haben, wo er wurzeln mag" (Hegener 1848: 9).

In Widerspruch zu Diesterwegs Betrachtung stellte sich Hegener im Hinblick auf den Weg, den der Unterricht gehen müsse. Zwar bildete in der Auffassung beider die deutsche Sprache Grundlage und Mittelpunkt der Bildung. Aber nach Hegener war sie eben doch in der Schule zu *lernen* - in dem Sinne nämlich, daß die Mundarten das mitgebrachte Vermögen der Schüler seien, auf deren Grundlage die Sprachbildung aufbauen müsse, die zum Hochdeutschen führe. Hegener sah Analogien zwischen dem Lernen des Hochdeutschen und dem Lernen fremder Sprachen, und deshalb bereite das eine auch auf das andere vor. In der Konsequenz traf er sich wieder mit Diesterweg:

> "Die Erlernung des Hochdeutschen muß auf die Mundart, welche das Kind bereits spricht und versteht, eben sowohl begründet werden, als die Erlernung einer fremden Sprache auf die Muttersprache überhaupt" (Hegener 1848: 26).

Für Hegener klärte sich mit dem Postulat der »naturgemäßen Methode« auch die Frage des Kanons im elementaren Unterricht: Es könne sich »nichts besser eignen« als volkstümliche Erzählungen, Märchen, Sagen und Fabeln. Mit diesem Stoff verbinde sich der Vorteil, daß er den Kindern nicht erst in der Schule gegeben werden müsse; sie brächten ihn mit in sie hinein, und er sei für sie schon deshalb »anziehend und gehaltvoll«. Es erleichtere die Arbeit des Lehrers, an den Stücken anzuknüpfen, die den Kindern aus ihrem Alltag vertraut seien, und es könne jedes Kind zum Unterricht seine geachteten Beiträge leisten, indem es nur einbringe, was es zu Hause erfahren habe.[1] Sicher seien »Stufengang und Verfahrungsweise« des Sprachunterrichts noch weiter zu erörtern, aber es müsse als Grundsatz anerkannt werden:

> "Die Volksdichtungen, Sagen und Mährchen etc. sind an sich und als Bildungsmittel von hohem Werthe; die Schule hat die Aufgabe, für ihre Erhaltung zu wirken und sich selbst derselben als eines Bildungsmittels zu bemächtigen" (Hegener 1848: 26).

Diesterweg, der diesen Aufsatz Hegeners höchst beifällig kommentierte, stellte die Nützlichkeit des Ansatzes dafür heraus, daß Lehrer ihre Schüler in »be-

---

1 zumal zu bedenken sei: woher solle der Lehrer sonst den Stoff für den Unterricht nehmen, "besonders, wenn er selbst der Mundart nicht ganz mächtig ist?" (Hegener 1848: 14). - In dieser Anspielung liegt ein Hinweis darauf, daß die Arbeitserfahrung des Lehrers ein Umgehen mit sprachlicher Heterogenität durchaus einschloß.

wußter, beabsichtigter« Weise zu den angestrebten Zielen des Unterrichts im Deutschen führten (Diesterweg 1848: 28). Er unterstützte die Vorstellung, daß der elementare Unterricht die Mundarten achten und bei der Vermittlung des Hochdeutschen an diesen anknüpfen solle. Auf den Widerspruch zu seiner eigenen Anschauung, daß zwischen Mundart und dem Hochdeutschen »nicht sehr bedeutsame Abweichungen« zu überwinden seien, ging er nicht weiter ein. Ziel nämlich sei es - so betonte er die Einigkeit mit Hegener -, daß ein jeder hochdeutsch spreche. Denn hierdurch könne selbst »ein deutscher Bauer« einen »gewissen Grad« von Bildung bekunden - und zwar von "allgemein deutscher, menschlicher (deutschmenschlicher) Bildung" (Diesterweg 1848: 28).

Der bekundete Konsens entspricht dem frühliberalen Emanzipationsideal, welches die Reformer mit einer Nationalerziehung verbanden: prinzipiell Jedem Bildung im Medium des Deutschen zu ermöglichen. Es zeigt sich aber auch eine neue Grenzziehung zwischen »gebildet« und »ungebildet« an: Der Gebildete nämlich läßt die Mundart hinter sich; er verfügt über eine hochdeutsche Sprache und versteht es, in dieser sein Interesse zu artikulieren. In diesem Sinne vertrat Hegener in seinen frühen Schriften die radikaler demokratische - und in der Folge vergessene - Position, daß mundartlichem Sprachgut ein Wert als Bildungsmittel zukomme und die Mundarten in sprachliches Lernen systematisch einzubinden seien. Durchgesetzt hingegen hat sich die Auffassung von der Mundart als minder bewertetem Übergangsmedium mit privater, nicht aber öffentlicher Geltung - also die Normierung öffentlicher Einsprachigkeit im Gebrauch der hochsprachlichen Variante. Die sprachpolitischen Folgen dieser Auffassung "bestanden auch in der beharrlichen Ausdehnung des Geltungsbereichs einer Hoch- und Kultursprache, welche die gemeinbürgerliche Einheit förderte und alle »Ungebildeten« dazu zwang, diese »soziale Barriere« erst einmal zu überwinden" (Wehler [2]1989, Bd. 2: 564f; vgl. auch die Erörterung »Zur Geschichte des Nationalsprachen/ Klassensprachenproblems« bei Januschek & Maas 1981).

»Der Schwerpunct liegt aber eben im Deutschen« - Veranschaulichung an Robert Heinrich Hieckes Konzept vom deutschen Unterricht

Ein entfaltetes didaktisches Konzept nach dem Verständnis von formaler Bildung im Medium des Deutschen, wie es von bürgerlich-liberaler Seite im Vormärz vertreten wurde, bietet Robert Heinrich Hiecke (1805 - 1861).[1] Vor

1 der unter anderem als Lehrer am Domgymnasium in Merseburg, in seinen letzten Arbeitsjahren als Direktor des Gymnasiums Greifswald tätig war. Er verfaßte zahlreiche

allem seiner Monographie "Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien", zuerst erschienen 1842[1], soll hier einige Aufmerksamkeit gewidmet werden, denn dieses Werk verkörpert, so Jäger (1987: 196f), die didaktische Grundlegung des Faches Deutsch. Zimmer (1990: 68) bezeichnet Hiecke als *den* Repräsentanten vormärzlicher Auffassung vom deutschen Unterricht. Hiecke selbst kennzeichnete seine Arbeit als "aus der allgemeinen Gedankenatmosphäre der Zeit" heraus verfaßt (so zitiert ihn Abels 1986: 20). Hier hat also ein Lehrer aus der herrschenden Meinung über das Deutsche in der Schule heraus seine Gedanken niedergelegt.

Hiecke formulierte seine Vorstellungen vom deutschen Unterricht ganz im Sinne der Auffassung vom Gymnasium als Schulform, deren Ziel es sei und die es vermöge, Klassen-, Regionen- und Religionendifferenzen zu überbrükken. Er stellte gymnasiale Bildung in den Dienst einer »Überwindung des Pauperismus des Geistes« (Hiecke 1842: Vorrede zur 1. Auflage: IX; vgl. auch ebd.: X), womit er - ein Reizwort seiner Zeit benutzend und damit auch eine politische Position bekundend - auf das rasch sich verschärfende Problem der materiellen Armut, des Anwachsens der »unteren Klassen« anspielte (zum "Pauperismus im Vormärz" siehe Wehler [2]1989, Bd. 2: 281 - 296). Daran ist zu sehen, daß er auf der Seite derjenigen stand, die sich von breitem Zugang zur Bildung ein Mittel erhofften, mit dem der Massenverelendung beizukommen, der politischen Radikalisierung vorzubeugen sei.

Im Sinne dieser Grundbestimmung von Bildung verband Hiecke mit dem deutschen Unterricht sehr weitgreifende Zielvorstellungen. Dieser Unterricht sei es, "der wahrhaft das Bewußtsein formalisirt, der die freieste und klarste Entwickelung des Selbstbewußtseins nach dessen formaler Seite herbeiführt, indem er zur Herrschaft über das unserer Nation natürliche Organ des Sprechens und damit des Denkens entwickelt und erzieht" (Hiecke 1842: 216). Im deutschen Sprachunterricht erreiche der Schüler den »eigentlichen Gipfelpunkt des Gymnasialunterrichts«, nämlich eine »wahrhaft gebildete Weltanschauung« und »Weltwirksamkeit« (Hiecke 1842: 16, 15). In der Beherrschung des Deutschen liege deshalb der Maßstab, mit dem der Grad der Bildung zu messen sei (Hiecke 1842: 5).

Beiträge zu Zeitschriften und Schulprogrammen und betätigte sich als (Mit-)Herausgeber mehrerer Textsammlungen, z.T. in der Form von Lesebüchern für den Unterricht. Detailliert über Hieckes Leben und Werk: Abels 1986, darin Überblick über die Schriften Hieckes: 224 - 229.

1 hier zitiert nach dem »zweiten Abdruck«, Leipzig (Verlag Julius Werner) 1872, der dem Vorwort des Verlages zufolge außer in Schriftbild und Ergänzung einer Inhaltsanzeige sowie eines alphabetischen Namensregisters völlig unverändert sei.

Hiecke wollte den deutschen Unterricht noch nicht allein im engeren Sinne eines Faches verstanden wissen, sondern sah in ihm den Angelpunkt des Bildungsganges überhaupt. Allen anderen Stoffen und Gebieten wies er Beiträge zu seinen Zwecken zu.[1] Die einen wirkten mit, indem sie die Gegenstände und Erfahrungen lieferten, die zu versprachlichen seien - somit auch das Material für sprachpraktische Übung. Die anderen leisteten ihren Teil, indem sie zum Beispiel zur Übersetzung und Vergleichung herangezogen werden sollten, wodurch sie das »allgemeine Verständniß« von Sprache erhöhen hülfen; hier sah Hiecke den altsprachlichen Unterricht, vor allem das Latein, an der Entfaltung »der Muttersprache« beteiligt. In diesen Bestimmungen von Ziel und Funktion des deutschen Unterrichts lag für Hiecke der Kernpunkt einer "Umgestaltung des ganzen Gymnasialwesens, oder richtiger und bescheidener: eine Herausbildung desselben aus der jetzt darin herrschenden Gährung" (Hiecke 1842: 214).

> "Lasse man das Deutsche, das Organ des Denkens und Empfindens, das durch die Betreibung aller jener Objecte sich hindurchzieht, und die Form bildet, in welcher nicht bloß ein einzelnes Wissen oder Können erworben, sondern alles und jedes erst mit vollkommener Innigkeit angeeignet werden kann, in das Zentrum rücken, und der Rathlosigkeit und des Gegeneinanderstrebens wird ein Ende sein. Das Deutsche ist keine exclusive Potenz, es will nicht die andern Zweige verdrängen, es will und wird sie vielmehr durch vollständige Ausbeutung der in ihnen liegenden Bildungsmittel erst alle recht sicher und fest stellen, indem es sie zu Gliedern eines lebendig ineinander greifenden gesunden Ganzen macht" (Hiecke 1842: 215; siehe auch die Darlegungen zur Funktion des Latein- und des Geschichtsunterrichts in diesem Sinne, ebd.: 29ff).

»Lectüre«

Für Hiecke besaß der deutsche Unterricht eine »eigenthümliche Ähnlichkeit« mit dem Religionsunterricht, denn beide, die »Muttersprache« und der religiöse Glaube, ständen im »innigsten und unmittelbarsten Verhältnis« zum Menschen (Hiecke 1842: 19). Beider Unterricht diene daher der Menschenbildung, der Herausbildung von »Humanität«. Der deutsche Unterricht habe sich, "um es mit Einem Male herauszusagen, durch und durch auf gehaltvolle und eindringende Lectüre zu gründen" (Hiecke 1842: 47). Wie die Bibel die Grundlagen des

1 Hier sei daran erinnert, daß die Etablierung von Fächern im heutigen Sinne noch in den Anfängen war.

Religionsunterrichts biete, so besitze der deutsche Unterricht sein »weltliches Evangelium«, das gegeben sei in den Werken der »stolzesten Zierden unserer Litteratur«: zuallererst Herder, Lessing, Schiller und Goethe (vgl. Hiecke 1842: 81; vgl. auch Abels 1986: 108). Im Sinne dieser Vorstellung von den Grundlagen des deutschen Unterrichts in der modernen deutschen Literatur hatte sich Hiecke schon als Herausgeber betätigt: Er publizierte Textsammlungen mit Auswahlen aus den Werken der von ihm gerühmten Autoren als Lesebücher für Gymnasien und Realschulen (z.B. 1835; 1837). Auch in eine Textsammlung für kleinere Kinder mit »Gedichten, Mährchen und Parabeln« nahm er die »Werke der größten Meister« mit auf, denn es könne zum »gründlichen Studium der Poesie« - für die eine Empfänglichkeit jedem Menschen angeboren sei - nicht früh genug angeleitet werden (vgl. Hiecke 1832: Vorrede).

In methodischer Hinsicht konzipierte Hiecke eine Vorstellung in Anlehnung an Schleiermacher, die wie der Vorschlag eines hermeneutischen Zirkels als unterrichtsmethodischer Vorgehensweise gelesen werden kann. Es sei beim Erarbeiten von Texten »vom Ganzen zu den Teilen« voranzuschreiten. Die Texte müßten in Teile zergliedert, sodann unter immer neuen Gesichtspunkten befragt werden; auch könnten andere Texte zu Vergleichen gefundener Formen oder Deutungen herangezogen werden. Die vielschichtige Befassung mit einem Text werde den Schüler zu immer tieferem Verständnis gelangen lassen - »geistbildend« wirken -, und im gleichen Zuge der Entfaltung seiner eigenen sprachpraktischen Fertigkeiten dienen (vgl. das Beispiel einer Textzergliederung nach diesen Vorstellungen, Hiecke 1842: 107ff).

»Deutsche Grammatik«

Auch dem grammatischen Unterricht maß Hiecke die Funktion der »Übung im Denken« zu. Es sei überhaupt nötig, Grammatik im Deutschen zu lehren - dieses Gebiet also nicht dem altsprachlichen Unterricht zu überlassen -, denn da der Schüler über die Kenntnis seiner »Muttersprache« schon verfüge, seien an ihr und durch sie Erkenntnisse zuerst zu erlangen (Hiecke 1842: 151, 156f). Anzuschließen sei der grammatische Unterricht an eine Lektüre, und es sei auszugehen vom Satz (nicht, wie dies beim fremdsprachlichen Lernen üblich sei, von der grammatischen Regel), "da sich alles Denken und Sprechen in Sätzen bewegt und nur aus dem Satze heraus verständlich ist" (Hiecke 1842: 159). Grammatischer Unterricht als »Cursus der Satzzerlegung« müsse so vonstatten gehen: Herauspräparieren aller einzelnen Teile eines Satzes, Zurückführen ihrer Formen auf Grundformen, Herausarbeiten ihrer grammatischen Funktion (durch Stellen der richtigen Fragen), Erkennen der richten Wortfolgen durch Verstellen der Teile des Satzes usw. usw. - damit ließen sich die grammatischen Begriffe

und Gesetze sowohl abstrahieren als auch veranschaulichen. Auf diese Weise behandelt, knüpfe sich "an Einen Satz die halbe Grammatik, theils unmittelbar durch das Vorliegende, theils mittelbar, sofern es zu Hinblicken auf das, was in der Theorie wesentlich mit dem vorliegenden Falle zusammenhängt, auffordert" (Hiecke 1842: 165; vgl. zu Hieckes Konzeption grammatischen Unterrichts auch Erlinger 1989). Abels (1986: 116) kommentiert diese Vorstellungen so: "Hiecke bevorzugt also [...] einen integrativen, textorientierten Grammatikunterricht und ist auch damit beispielhaft, aber die meisten Vertreter der integrativen oder funktionalen Schulgrammatik in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts sind sich dessen nicht bewußt, daß sie in ihrer Methode jenem Gymnasiallehrer aus der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts folgen."

»Aufsatzlehre«

In einem Kapitel seiner Monographie, das den Titel trägt: »Productionen, die auf Beobachtung des Lebens gewidmet sind«, unterbreitete Hiecke schließlich die Umrisse einer Aufsatzlehre. Ziel dieses Unterrichts sei nicht zuletzt die allmähliche Vorbereitung auf die Anforderung eines deutschen Aufsatzes im Abiturexamen, auf daß diese Prüfung »alles Schreckhafte« verliere. Seine produktiven Fähigkeiten, Schriftliches darzulegen, sollte der Schüler anhand von Themen entfalten, die eine »Beziehung auf das Leben« besäßen, denn damit sei ihm das »lebendige Interesse« einzuflößen, dessen es bedürfe, damit er in die Tiefe der Sache dringe. Bei der Entfaltung produktiven Vermögens gehe es auch um die Einübung konventioneller, alltagsgebräuchlicher Formen, etwa: der Briefformen, denn solche zu beherrschen gehöre ebenfalls zur »nöthigen Denk- und Sprachbildung«. Zudem sei gerade hiermit "einige Rücksicht zu nehmen auf diejenigen Gymnasialschüler, welche frühzeitig die Schule verlassen und in das bürgerliche Gewerbeleben übergehen" (Hiecke 1842: 197). Weiteren Stoff für die schriftliche Ausarbeitung im Aufsatz gewinne der Unterricht nicht allein durch solche »concrete Anschauung«, welche »die Geschichte oder schwungreiche poetische Werke« erfülle, sondern außerdem aus der eigenen Beobachtung »der Außenwelt«: "In den obern Classen ergeben sich gleichfalls aus der Beobachtung dessen, was der Schüler um sich sieht, sehr schickliche Themata, welche ihn durch Anschauung in die Welt hinein und durch Denken in das geistige Gebiet zurückführen" (Hiecke 1842: 198). Aber die Schüler "zu nöthigen, die Augen aufzuthun und um sich zu blicken" (ebd.: 206), sei auch darum ein wichtiger Teil des deutschen Unterrichts, weil er die sittliche Reife der »Jünglinge« befördere. Denn um dies gleichermaßen müsse es dem deutschen Unterricht immer zu tun sein: um die Vertiefung des Wissens und des eigenen Könnens und um das Anlegen eines »bleibenden Schatzes von An-

schauungen und Gedanken« sittlicher Denk- und Empfindungsweise (ebd.: 211).

»Tiefes Wissen«

Es zeigt sich in diesem knappen Überblick über Hieckes »pädagogischen Versuch« noch einmal in den didaktischen Konsequenzen, daß der deutsche Unterricht in allen seinen Teilen dem Ziel einer formalen Bildung verschrieben wurde, das die bürgerlich-liberalen Reformer im Vormärz vertraten. Das Deutsche repräsentierte für sie das "einheitsstiftende Moment der Vielfalt der Gegenstände des Wissens" (Lohmann 1984: 301). Zweck des deutschen Unterrichts war »Humanitätsbildung«, die als innerste Aufgabe einer Nationalerziehung galt. Sowohl Standesunterschiede als auch geographische und religiöse Differenzen würden, so die Vision, durch Bildung überwunden werden. Dem sollte der deutsche Unterricht sowohl durch die Schulung sprachpraktischer Kompetenzen nützen - eingeschlossen die Überwindung provinzieller Beschränkungen des Wortschatzes oder der mundartlichen Redegewohnheiten überhaupt -, als auch durch Erweiterung der Verknüpfungs- und Reflexionsfähigkeit, des »tiefen Wissens«, das in den Verallgemeinerungsfunktionen von Sprache liege. Der Weg zum höchsten, bis hin zum wissenschaftlichen Wissen schloß Anschaulichkeit, das Anknüpfen an der Alltagserfahrung, an beobachtbaren gesellschaftlichen, technischen Entwicklungen ein. Seine vollendete Form aber gewinne das Wissen an den »großen Kunstcompositionen der modernen Literatur«, mit denen sich zu befassen die »höchste Gymnastik des Geistes« in der Schule ausmache (Hiecke 1842: 186). - Ich komme später darauf zurück, wie diese Züge vormärzlicher Konzeption von deutschem Unterricht und das Verständnis von fremdsprachlichem Lernen in dazu komplementärer Funktion in der Programmatik der Reaktion nach der gescheiterten Revolution gewendet werden.

Das Vorbild des Lehrers

Eine spezielle Ausbildung von Lehrern für einen deutschen Unterricht, der zu all den Tugenden und Kompetenzen anzuleiten vermochte, die ihm seitens bürgerlich-liberaler Kräfte im Vormärz zugemessen wurden, war in der besprochenen Zeit noch kaum konzipiert, geschweige denn etabliert. Sie wurde jedoch von vielen Seiten gefordert und in ihren Anforderungen umrissen. Gewiß ist die Einforderung einer eigenen universitären Qualifikation für den deutschen Unterricht vor dem Hintergrund der sozialen Lage der Lehrerschaft auch stan-

despolitisch zu deuten, verband sich doch mit der Akademisierung die Hoffnung auf gesteigertes gesellschaftliches Prestige und eine verbesserte materielle Situation (vgl. Müller & Tenorth 1984; allgemein zur »Verberuflichung« der Tätigkeit des Lehrers: Wehler [2]1989, Bd. 2: 486ff). Jedoch ist daneben zu sehen, daß die Lehrerschaft über die Fähigkeiten und praktischen Fertigkeiten noch keineswegs verfügen konnte, die ein deutscher Unterricht, wie er die Visionen der Reformer ausmachte, verlangt hätte. Weder berufliche Erfahrung noch die eigene schulische und universitäre Bildung oder die Berufsvorbereitung hätten bis dahin dafür Grund legen können.

Die Ausbildung der Lehrer für das niedere Schulwesen erfolgte zwar seit der Jahrhundertwende in Preußen zunehmend an Seminaren, war jedoch noch weitgehend ungeregelt. Für künftige Gymnasiallehrer gab es seit 1810 eine Examensordnung (revidiert 1831, vgl. Kraul 1984: 52); aber es war im Hinblick auf die deutsche Sprache zunächst nur verlangt, daß der Kandidat sie spreche - ebenso wie er die alten Sprachen und oft auch das Französische beherrschen mußte. In Bezug auf die alten Sprachen wurde die Kompetenz, eine Sprache wissenschaftlich durchdrungen zu haben und sie zu sprechen, mit der Fähigkeit, sie zu lehren, gleichgesetzt. Im Studiengang von Philologen an den Universitäten, aus dem lange Zeit der überwiegende Teil der Gymnasiallehrer hervorging, wurde keinerlei Unterschied zwischen der Ausbildung künftiger Lehrer und der künftiger Wissenschaftler gemacht (Wehler [2]1989, Bd. 2: 494). Da vorläufig das bloße Sprechen einer Variante der deutschen Sprache hinreichende Voraussetzung dafür sein mußte, sie zu lehren, sah sich Hiecke zu der Feststellung veranlaßt, daß die »Bildungslosigkeit« der Lehrer die Ziele des deutschen Unterrichts - und zwar in jedweder Art der Schule - aushöhle und untergrabe (Hiecke 1841: 94).

Die erste Konzeption einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung stellte Theodor Heinsius vor. In verschiedenen Schriften attestierte Heinsius dem deutschen Unterricht eine miserable Qualität. Besonders trage die Gelehrtenschule, "verleitet durch die Einflüsse fremder Sprachen und höherer Wissenschaften, auch die Hauptschuld [...] an der Verunreinigung und Vernachlässigung unserer Muttersprache."[1] In seiner 1848 publizierten Schrift über "Die Germanologie auf deutschen Lehrstühlen" erinnerte er sich eingangs seiner eigenen Schulzeit, womit er sein Urteil über den deutschen Unterricht anschaulich machte. Obzwar er sehr gute Lehrer gehabt habe (er nannte vor

1 Theodor Heinsius (1848), Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland, § 26; zit. nach König 1971: 211. Heinsius war Autor des verbreiteten mehrbändigen »Volksthümlichen Wörterbuches der Deutschen Sprache mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung für die Geschäfts- und Lesewelt«, erschienen Hannover 1820ff, sowie diverser vielbeachteter Werke zum deutschen Sprachunterricht.

allem bewundernd Meierotto[1]), habe er das Gymnasium ohne eine gehörige Bildung im Deutschen abschließen müssen. Es sei durchaus nicht einmal bei allen seinen Lehrern mit der Kenntnis des Deutschen gut bestellt gewesen. Er habe einen gehabt, "der mit uns die Iliade las, aber unsicher in seiner deutschen Übersetzung sehr oft den Primus fragte, ob hier der Accusativ oder Dativ gesetzt werden müsse" (Heinsius 1848: 12).

An der insgesamt mangelhaften Praxis des deutschen Unterrichtes habe sich inzwischen - nachdem doch rund 50 Jahre vergangen waren - noch immer nichts grundlegend, jedenfalls nicht genügend, verändert. Zwar habe allmählich das Deutsche einen »höheren Rang« unter den Lehrgegenständen inne, aber noch immer fehle dem deutschen Unterricht ein angemessener Platz im Stundenplan und treffe man Studenten ohne jede Kenntnis deutscher Dichtung in der Universität an. Ihm sei es

> "stets lächerlich vorgekommen, wenn man 2 Stunden Deutsch darum für hinreichend hält, weil unsere Knaben den größten Theil des Tages in und außer der Schule Deutsch hören, lesen, sprechen und schreiben; dadurch lernen sie - gewöhnlich mit einer reichen Zugabe von Kauderwälsch - das mechanische Sprechen für's gemeine Leben, was zureichen mag zur Betreibung materieller Geschäfte; aber die durch Grammatik und Wissenschaft begründete Kenntniß, wie sie für Gelehrte und Gebildete gehört, lernen sie auf diesem Wege sicherlich nicht" (Heinsius 1848: 41).

Das ärgste Versäumnis aber liege darin, daß die Lehrer für den deutschen Unterricht noch immer ungenügend vorbereitet würden, "weil man nach alter und hergebrachter Klostergewohnheit irrig voraussetzte, daß ein geborner Deutscher auch wohl zum deutschen Unterricht auf einer Gymnasialanstalt befähigt sein würde" (Heinsius 1848: 31). Tatsächlich könne doch erst mit umfassend ausgebildeten »gelehrten Sprachkennern«, die als Lehrer tätig würden, erreicht werden, daß das Deutsche in allen Schulklassen nach planmäßiger Methode, mit gebührender Aufmerksamkeit unterrichtet werde.

Es ging Heinsius um die Begründung der "Germanologie", so der von ihm geschöpfte Begriff, als neuem Zweig der Philologie, deren Gebiet die »Gesammtkenntniß« des Deutschen wäre. Er verfolgte mit dieser Schrift also vor allem einen standespolitischen Zweck, wobei er damit argumentieren konnte, daß zwar der Stellenwert des Deutschen als formales Bildungsmittel in der Mitte des 19. Jahrhunderts nicht mehr umstritten war, das Problem spezifi-

---

1 Johann Heinrich Ludwig Meierotto war von 1775 bis 1800 Direktor des Berliner Joachimsthalschen Gymnasiums, das Heinsius 1788 bis 1790 als Schüler besuchte.

scher Anforderungen an die Lehrerschaft aber zunächst ungelöst blieb. Heinsius bemühte vor allem Ansprüche an die universitär ausgebildete sprachliche Kompetenz des Lehrers - sowohl im Praktischen als auch in der theoretischen Durchdringung der deutschen Sprache - als Garanten für besseren Unterricht.

In der pädagogischen Öffentlichkeit war der neuen Qualität des deutschen Unterrichts zunächst vor allem durch Überlegungen zur Stofffrage Rechnung getragen worden. Vielfach befaßten sich Beratungen, behördliche Zirkulare mit »Zweck und Anordnung« von Lesebüchern sowie mit Empfehlungen zur Auswahl von Sprachlehren und Übungsbüchern (vgl. Lohmann 1984: 97ff). An die Lehrerschaft - und zwar, da das Deutsche als Mittelpunkt allen Lernens gesehen wurde, an die Lehrer aller Fächer gleichermaßen - wurde vorläufig vor allem appelliert, im eigenen Sprachverhalten vorbildlich zu wirken. Diese Vorbildfunktion falle ihnen insbesondere zu, wenn sie die Zöglinge zur Entfaltung ihres produktiven Sprachvermögens anhielten; nicht zuletzt gelte dies für die Anleitung der Schüler zum freien mündlichen Vortrag (vgl. z.B. Hiecke 1842: 24ff; siehe zur Frage des Stellenwerts der »Vortragskunst des Lehrers« im Vormärz auch Lohmann 1990/ 1993). Neben wachsenden Ansprüchen an die Sprachbeherrschung im Deutschen wurde von den Lehrern rhetorische Kompetenz verlangt, die mehr und mehr als didaktische Kompetenz begriffen wurde. Hiermit begann das eigene sprachliche Verhalten eines Lehrers im Deutschen zum Ausweis seiner Bildung zu werden, und zwar in allgemeiner Hinsicht ebenso wie im Hinblick auf seine Berufsausübung.

Daher ist hier ein Anfang professioneller Homogenisierung als »Lehrer der deutschen Sprache« zu setzen - und zwar in dem Sinne, daß es in der Zuständigkeit jedes Lehrers und des ganzen Erziehungsprozesses in der Schule liege, die deutschen Sprachfähigkeiten der »jetzigen Schüler und zukünftigen Bürger unseres Landes« voranzutreiben.[1] Vorläufig bleibt diese künftig habituelle Auffassung noch im Bewußten und erfährt ihre Formung im Zusammenhang mit der sich wandelnden herrschenden Meinung über die Bedeutung von Sprache und Nation. Zeugnisse dieses Prozesses stelle ich im zweiten Teil dieses Abschnittes vor.

1 dies postulieren als selbstverständliche Anforderung an den Lehrberuf für die Gegenwart neben vielen anderen: Weinrich 1982, Feinäugle 1982.

Zweite Station: »Deutsche Bildung« im Kaiserreich Hebel der Restauration

Im weiteren Ausbau des öffentlichen Schulwesens in der zweiten Jahrhunderthälfte ging es um die endgültige Anerkennung und Festigung des Berechtigungswesens, das mit der Beteiligung an schulischen Bildungsgängen verbunden ist. Gefochten wurde um den Wert formaler Qualifikationen, die als Abschluß verschiedener schulischer Bildungsgänge zu vergeben waren. Am Ende des Jahrhunderts war das Gymnasium keineswegs mehr städtische Einheitsschule, die einen Teil ihrer Schüler zum Studium führte und die übrigen früher »ins Leben« entließ, sondern es war die Schule höchsten Ranges unter den Typen höherer Schulen geworden. Ausgetragen wurde der Streit um Berechtigungen im politischen Kontext der nationalen Einigung und vor dem gesellschaftlichen Hintergrund sich neu formierender Eliten. Er stand im Zeichen der »Überfüllungskrise« - der beschworenen und faktischen Ausbildung eines Akademikerüberschusses (nicht zuletzt: überzähliger Kandidaten für das höhere Lehramt; vgl. hierzu z.B. D.K. Müller u.a. 1977; S.F. Müller 1977; Krause-Vilmar 1977; Kraul 1984: 90ff). Beteiligt waren an diesen Auseinandersetzungen einerseits die bildungsbürgerlich-elitäre Schicht, der die Verteidigung ihrer noch nicht lange besessenen Privilegien am Herzen lag, und andererseits Angehörige "der neu heraufdrängenden Elite von Wirtschaftsbürgern, Technikern und Ingenieuren" (Kraul 1984: 99), welche für ihre Bedürfnisse ein eigenes Profil schulischer Bildung verlangte: verstärkt mathematische, naturwissenschaftliche und neusprachliche Kenntnisse, wovon man sich Vorteile für die spätere Ausübung von kaufmännischen, technischen und anderen praktischen Berufen erhoffte (vgl. hierzu auch Herrlitz, Hopf & Titze 1981, Kap. 4 und 5).

Einen vorläufigen förmlichen Abschluß dieses Streits setzte die Etablierung einer sechsjährigen Höheren Bürgerschule - als lateinloser Realschule mit der Abschlußprüfung des »Einjährigen« - neben den Proanstalten bzw. neunjährigen Vollanstalten, an denen das Abitur erlangt werden konnte, im Anschluß an die Schulkonferenz von 1890.[1] Diese Festigung einer hierarchisch gebauten Schulstruktur erfuhr eine zweckrationale Legitimation, die bis heute für das gegliederte Schulwesen gebraucht wird: Nun stünden Schultypen zur Verfügung, die ein jeder nach Begabung und Neigung und im Vorausblick auf den späteren beruflichen Weg für sich wählen könne. Es steht aber außer Zweifel, daß damit die Verteidigung von Privilegien der »Gebildeten«, eine schicht-

1 Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890, hrsg. im Auftrage des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, Berlin 1891. In: Lundgreen 1980, S. 64 ff. Vgl. zur Diskussion des Gesamtzusammenhanges auch Heydorn 1980: 185ff, zusammenfassend ebd.: 288 - 212.

spezifische Kanalisierung von Bildungsbeteiligung beabsichtigt war (vgl. hierzu Vierhaus 1980: 405ff; Zimmer 1989: 612f).

Im Hinblick auf seine Struktur erhielt also das Bildungswesen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts eine differenziertere Gestalt. In anderer Hinsicht aber wurde es normiert: Jedwede Schule wurde unter den Erziehungsauftrag der Erzeugung gehorsamer, zu Gott, Kaiser und Reich fest und treu stehender Untertanen genommen. Eine Vielzahl der Pädagogen, vor allem der Germanisten jener Zeit bekannte sich zu diesem Auftrag und trieb seine Legitimation voran. Kaiser Wilhelm II. persönlich hatte in seinem bildungspolitischen Eingreifen in die Debatten der 1890er Schulkonferenz bekräftigt, daß die Schule daran mittun müsse, das Bollwerk wider die inneren Feinde des Reiches - Sozialdemokraten, Kommunisten, Anarchisten - ebenso wie gegen die äußeren zu errichten. Die Schule habe deshalb ihre nationale Basis zu kräftigen, indem sie in den Mittelpunkt allen Bemühens die Gesinnungsbildung, die Stärkung des patriotischen Geistes stelle. Mit dem nationalistischen Programm, das die Schulkonferenz 1890 verkündete und das mit den Lehrplänen von 1892 gefestigt wurde, gewann Deutsch die Stellung des Mittelpunktfaches und des Mediums, in dem der ganze Zweck des Unterrichts erreicht werden sollte.[1] Es versteht sich von selbst, daß hierbei keineswegs ein geradliniger, konsensueller Prozess vonstatten ging, aber »deutsche Bildung« im nachfolgend dargelegten Sinn bildete eine ideologische Klammer für unterschiedlichste schulpolitische Vorstellungen (siehe hierzu z.B. Frank 1973: 487ff; Greß 1971: 71ff; Zimmer 1989: 613; dens. 1990: 72).

In bezug auf den Rang, der ihm zugesprochen wurde, hatte sich also die Karriere des Deutschen im Schulwesen am Ende des Jahrhunderts vollendet. In äußerlicher Hinsicht war es zur Verwirklichung mancher utopischen Vorstellung gekommen, für die die bürgerlich-liberalen Reformer im Vormärz gestanden hatten - man nenne nur die beträchtliche Erhöhung der Wochenstundenzahl für deutschen Unterricht, die zu Lasten des altsprachlichen Unterrichts ging, und die Bestimmung der Schulkonferenz von 1890, daß "bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen das Reifezeugnis nicht erteilt werden darf." "Der lateinische Aufsatz kommt als Zielleistung in Wegfall."[2] Auch tauchte von Protagonisten der vormärzlichen Bildungsideale gebrauchtes Vokabular zur

---

1 Neue Lehrpläne u. Prüfungsordnungen für höhere Schulen. In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, hrsg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, No. 3, Berlin, 2. März 1892, S. 199 - 366.

2 siehe Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts usw., hier zit. nach Greß 1971: 82. Siehe zum Wandel in der Auffassung von Bedeutung und Funktion von Aufsätzen, worauf ich nicht weiter eingehen werde: kurzgefaßt Greß 1971: 83f, und im Detail Otto Ludwig 1988.

Legitimation von Gründen, Zielen und Mitteln des deutschen Unterrichts im pädagogischen Sprachgebrauch der zweiten Jahrhunderthälfte weiterhin auf, jedoch mit veränderten Zwecken und verschobener Bedeutung. - Die Aspekte aufgreifend, die oben über den deutschen Unterricht aus vormärzlicher Perspektive gezeigt wurden, stelle ich nachfolgend vor, welche Gestalt der »Unterricht in der Muttersprache« in der zweiten Jahrhunderthälfte erhalten sollte. Dabei kommt es für meine Fragestellung nur darauf an, die Grundzüge in der Ausrichtung der Schule auf das Deutsche zu verfolgen: zu zeigen, wie sie in dem sich verändernden politisch-gesellschaftlichen Kontext aufgenommen, jedoch in ihrem Sinn variiert wurden. Veränderungen im Detail, die sich in ideologischer, didaktischer und methodischer Hinsicht in den Konzepten für den deutschen Unterricht nachweisen lassen, hat weit hierüber hinausgehend Frank (1973) herausgearbeitet.

»Das Leben war ihm immer das erste, und das Denken das zweite«

So würdigte Otto Lyon den bewunderten Rudolf Hildebrand (Lyon 1897: 3). Die Wendungen, die die Auffassungen vom deutschen Unterricht in der zweiten Jahrhunderthälfte nahmen, können an Hildebrands Werk exemplarisch vorgestellt werden: zum einen, weil seine weitverbreiteten Arbeiten und sein Einfluß den neuen Bemühungen um eine »deutsche Bildung« den entscheidenen Anstoß gaben; zum anderen, weil die zeitgenössischen Vorstellungen zur »deutschen Bildung« insgesamt weitgehend übereinstimmten (Frank 1973: 502; vgl. auch Zimmer 1990: 53).[1]

Rudolf Hildebrand (1824 - 1894) war ein Handwerkersohn aus Leipzig, der zunächst zum Lehrer an der traditionsreichen Leipziger Thomasschule, dann zum Universitätsprofessor aufstieg. Er gehörte zu den Mitbegründern der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Neben seiner Lehrertätigkeit war er Mitarbeiter am Grimm'schen Deutschen Wörterbuch. 1869 berief man ihn für die Fortführung dieser Aufgabe auf ein Extraordinariat an der Universität Leipzig, das unter Verweis auf die nationale Bedeutung dieses Projekts eigens geschaffen worden war.[2]

---

1 Zur Rezeptionsgeschichte Hildebrands bis in die heutige Zeit siehe beispielsweise: Greß 1971 und Pankau 1983 aus ideen- bzw. kulturgeschichtlicher Perspektive; Zimmer (1989; 1990) aus professionsgeschichtlicher Sicht sowie als Beispiele für kritische Auseinandersetzungen mit didaktisch-methodischen Aspekten des Konzepts Doderer 1969 und Dingeldey 1988.

2 "ein Vorgang, der die enge Beziehung zwischen Germanistik und Politik, die für das Kaiserreich charakteristisch wurde, schon in der Reichsgründungsphase erkennen läßt" (Zimmer 1990: 60).

Es ging Hildebrand in seiner Arbeit um die Entwicklung eines zeitgemäßen Konzepts von Bildung im Ganzen. Dies zeigt schon die Titelgebung seines Hauptwerkes an: Beim ersten Erscheinen 1867 war es überschrieben mit "Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem Anderen, das doch damit zusammenhängt". Seit der zweiten Auflage (1879) erschien das Buch unter dem Titel "Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt".[1]

»Endlich die Deutschheit« - Abkehr von formaler Bildung

In einer kräftigen, bilderreichen Sprache, seine Argumente immer wieder wendend und neu fassend, betrieb Hildebrand eine Auseinandersetzung mit geltenden Zielsetzungen des - vor allem: höheren - Schulwesens. Er rieb sich dabei an neuhumanistischen Bildungszielen, so wie sie sich ihm darstellten, ohne aber die »Alten« (deren Anschauungen er als »Zopfwissen« klassifizierte), explizit zu nennen.[2] Es ist ein Kennzeichen seiner Arbeiten, daß er seine Vorstellungen durch die Abgrenzung von den in seinen Augen überholten, schädlichen Auffassungen, die im Schulwesen noch zu sehr herrschten, zugleich herleitete und illustrierte, aber eine systematische Auseinandersetzung nicht betrieb. Eben das hob Otto Lyon lobend hervor: "Das System und alles Systematische war ihm der ärgste Feind der Wahrheit und Wirklichkeit" (1897: 3). Im Positiven andererseits berief Hildebrand sich explizit auf Reformpositionen der

---

1 Das Werk wurde von Anfang an verlegt bei der Verlagsbuchhandlung Julius Klinkhardt in Leipzig. Ich zitiere nachfolgend aus der mir leicht zugänglichen 20. Auflage von 1936, die sich nach dem Bekunden des Verlages lediglich darin von den 1. bis 4. (vom Autor selbst besorgten) Auflagen unterscheidet, daß eine Anpassung der Rechtschreibung durchgeführt wurde. Diese Anpassung hatte Rudolf Hildebrand, der Sohn des Autors, vorgenommen, der seit dem Tode seines Vaters als Herausgeber von dessen Werken tätig war. Seit der 17. Auflage hatte der Sohn dem Buch einen kurzen Abriß vom Leben seines Vaters hinzugefügt sowie einige Anhänge. Es handelt sich um zwei Aufsätze (»leicht gekürzt«), die zuerst in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht erschienen waren ("Erster Anhang: Von den Fremdwörtern und ihrer Behandlung in der Schule", S. 126 - 199, zuerst erschienen 1879; "Zweiter Anhang: Vom Altdeutschen in der Schule", S. 200 - 236, zuerst 1887). Ferner ist ein Text aufgenommen worden, der eine vom Sohn vorgenommene Kompilierung verschiedener Aufsätze des Vaters aus der Zeitschrift für den deutschen Unterricht darstellt: "Nachtrag zu V.: Vom Bildergehalt der Sprache und seiner Verwendung in der Schule. Wie die Sprache altes Leben fortführt, zugleich eine Denkübung" (S. 248 - 270). Vgl. hierzu Hildebrand [20]1936: Geleitwort des Verlages.

2 Er erwähnte zum Beispiel an keiner Stelle die Arbeiten Robert Heinrich Hieckes; vgl. Zimmer 1990: 68.

ersten Jahrhunderthälfte, die er um ihren zeitgenössischen Kontext entkleidet anführte, soweit sie seiner eigenen Gedankenwelt zuträglich waren.

Hildebrand verstand sein Konzept nicht als Fortentwicklung bürgerlich-liberaler Auffassungen vom deutschen Unterricht, welche dem Deutschen als Medium formaler Bildung zur Geltung verhelfen wollten. Für ihn war der Schritt noch erst zu machen, daß »endlich die Deutschheit« Sinn und Zweck der Bildung werde - daß die Schule sich an die Spitze des neuen Aufschwunges setze, deutsch zu werden in Sprache und Denken, »nun wirs auch politisch werden« (Hildebrand [20]1936: Erster Anhang, 155). In einem Geleitbeitrag für die Zeitschrift für den deutschen Unterricht schrieb er 1890, er überblicke von der höheren Warte des zuendegehenden Jahrhunderts aus, daß sich nun allmählich im Schulwesen durchsetzen könne, was Fichte schon in seinen »Reden an die Nation« verlangt habe: Die Gedankenwelt der Nation müsse Allgemeingut aller ihrer Angehörigen werden. Größte Bedeutung komme dabei dem deutschen Unterricht zu; dessen Ziel lasse sich "wol auch einfach so fassen in Schillers Bilde, daß wirs mit ihm dahin bringen möchten, daß jener Spiegel der Nation in jedem gebildeten Deutschen sich wiederholend darstelle, wenn auch im Kleinen und mit Einschluß der freien Mannigfaltigkeit, die das Kennzeichen allen gesunden Lebens ist" (Hildebrand 1890a: 141).

Im so neugefaßten Konzept von Allgemeinbildung besaß das Nationale den Stellenwert des Allgemeinen (vgl. Zimmer 1989: 617). Dem deutschen Unterricht wurde es zugesprochen, Träger und Garant der Nationalerziehung in diesem Sinne zu sein, indem er sowohl formell in das Zentrum des schulischen Bildungsganges rückte als auch in seinem Kern die Aufgabe der Gesinnungsbildung betrieb. Aufgegeben wurde der Anspruch, daß formale Bildung im Medium der deutschen Sprache erlangt werde. An die Stelle dessen trat die Einvernahme jedes Einzelnen für die Nation auf der Ebene von Gefühl und Gesinnung - im zeitgenössischen Verständnis ein scharfer Gegensatz zum vorher Angezielten, den Hildebrand so faßte, "daß statt der früher erstrebten gelehrten Bildung nunmehr die deutsche Bildung für sich ausreichend sei zum Besitz wahrer Menschenbildung" (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 126).

»Der deutsche Michel« - Werterziehung als sprachliche Bildung

Mit dem, was nun als »gelehrte Bildung« abgelehnt wurde, waren sprachliche Qualifikationsziele für den Einzelnen verbunden gewesen, denen das Leitbild des an öffentlichen demokratischen Prozessen partizipierenden, kritischen Bürgers unterlag. Dementsprechend war die Entfaltung der persönlichen sprachpraktischen Kompetenzen eines jeden bis zur »vollkommenen Fertigkeit«

(Schleiermacher) als eine Kernaufgabe des deutschen Unterrichts gesehen worden.

In den Augen der Protagonisten »deutscher Bildung« diskreditierte den bisherigen deutschen Unterricht schon dies; sie sahen damit schädliche Ideale fortgesetzt, deren Sinn und Zweck vom altsprachlichen Unterricht bestimmt gewesen sei. Statt zum Patriotismus im inzwischen vorherrschenden Verständnis würde zur »Nachahmung fremder Größe« erzogen (Burdach 1886: 660f). »Im alten Sinne gute Schüler« seien

> "gewöhnlich zugleich altkluge Jungen [...], ohne Jugendfrische, später eine leichte Beute verkehrter Theorien, die ja im Grunde immer eine falsche Abstraktion sind, eine Leugnung gesunden Empfindens, und von denen in unserer Zeit die Luft wimmelt, wie im Sommer von Mücken" (Hildebrand [20]1936: 35f). "Ja, die liebe Abstraktion, wie man das Ding nennt, diese ausgewachsene Frucht des Kritizismus, die vom nachfolgenden falschen Idealismus nicht wieder gesund gemacht werden konnte und vom falschen Realismus ebensowenig - diese Abstraktion ist die Krankheit unserer Zeit [...]" (ebd: 65).

Der gute Schüler im neuen Sinne sollte indessen nach dem Leitbild des »deutschen Michel« geformt werden - dieser habe endlich "die Schlafmütze doch abgestreift" und blicke "wieder frisch und muthig" um sich (Hildebrand 1890a: 136). Als dessen Sache wurde es nicht gesehen, das Gemeinwesen aktiv und persönlich verantwortlich mitzugestalten. Er sollte vielmehr den »selbstgenügsamen Individualismus aufgeben«, sich als Teil des Ganzen fühlen und zur Gemeinschaft und ihren Aufgaben hinwenden (vgl. Abelein 1968: 202). In der Konsequenz blieb nun die Entfaltung des produktiven sprachpraktischen und -analytischen Vermögens unberücksichtigt; die damit verbundenen vormals wertgeschätzten Kompetenzen und Kenntnisse wurden jetzt abgewertet und diffamiert.[1] Für den guten Schüler nach dem neuen Leitbild galt nunmehr die Vertiefung der individuellen rezeptiven Fähigkeiten als wichtig: Er sollte auffassen und nachfühlen können statt sich vernunftgemäß ausdrücken. Hildebrand berief sich zur Legitimierung dessen unter anderem auf Goethe, der »auch diese Wendung unseres Bildungsweges schon erkannt und entschieden

---

1 Für Hildebrand legitimierte sich dies neben dem schon Gesagten auch daher, daß er Sprache nicht für rational erfaßbar hielt, sondern nur für empfindbar. Die Mitteilungsfunktion verbaler Zeichen negierte er: "Nicht einmal wie z.B. eine Kirsche schmeckt, läßt sich mit Worten mitteilen, selbst das kann man nur erlebend erkennen" (Hildebrand 1910: 52). Daß dies keine Hildebrand eigentümliche Auffassung ist, dafür zeigt Werner Neumann andere Beispiele (1984: 31). Auf diesen zeichentheoretischen Aspekt komme ich noch zurück.

ausgesprochen« habe; nicht anders sei das Gedicht zu verstehen, das mit den Zeilen beginnt: "Der Deutsche ist gelehrt - wenn er sein Deutsch versteht" (Hildebrand [20]1936: 84, 85; vgl. auch ebd., Erster Anhang: 126).

»Deutsche Bildung« zielte darauf, dem einzelnen anstelle entfalteter sprachpraktischer Fertigkeiten ein Arsenal von Lebensregeln mitzugeben, die seine fraglose Identifikation mit allen Manifestationen dessen gewährleisteten, was als volkstümlich galt. Als geeignetes Mittel hierfür wurde historisches Sprachstudium propagiert, das Bekanntmachen mit einem festen Kanon »deutscher Dichtungen« und Kenntnis und Verständnis »des Altdeutschen«. Durch den historischen Rückbezug sollte die Kontinuität im deutschen Wesen erfahren werden; die »schmerzliche Selbstverwerfung dem Latein gegenüber« - also Abwertung und Geringschätzung des Deutschtums - würde so überwunden. Zu dem historischen Gegenstand sollte den Schülern ein intuitiv-erlebnismäßiger Zugang auf der rezeptiven Ebene eröffnet werden: Was als das »eigentümlich Deutsche« in den vergangenen Formen der deutschen Sprache und in ihrer Dichtung zum Ausdruck komme, sollte der einzelne in sich nachempfindend verstehen, wodurch es zur Maxime seines Handelns werde: "die Gedankenwelt jedes Gebildeten [...] besteht zu gutem Theil aus der Geistes- und Gemüthswelt unserer großen Dichter und Denker, die ihn in seinem Denken und Thun leiten und bestimmen, wenn auch nicht durchaus bewußt und in gedächtnismäßiger Wortform [...]" (Hildebrand 1980a: 143; vgl. hierzu auch Frank 1973: 522ff).[1]

Hinsichtlich der individuumbezogenen Zielsetzungen des Unterrichts vollzog sich also eine Verlagerung von der kognitiven auf die affektive, von der produktiven auf die rezeptive, von der rationalen, kritischen auf die moralisierende und emotionalisierende Ebene. Dies korrespondiert mit der Verlagerung des Bedeutungsgehalts des Nation-Begriffs: weg vom Verständnis von Nationalität als Mittel des Erreichens menschheitsgeschichtlicher Universalität und von Patriotismus und Kosmopolitismus in diesem Sinne, hin zu Nationalität als einer Strategie der Abgrenzung und der Entfremdung vom Anderen. »Deutsche Bildung« als Werterziehung aus diesem Verständnis heraus sollte dem einzelnen das Vermögen einbringen, daß er in sich die ganze »Klarheit, Wahrheit und Schönheit« der Muttersprache nachzufühlen imstande sei und dazu, in ihrer gegenwärtigen Ausdrucksseite ihre Geschichte zu spüren; somit gerate ein jeder in harmonischen Einklang mit dem Ganzen. Dabei werde auch

---

1 Soweit er mit dem Historisieren auf die Einbeziehung des Altdeutschen abzielte, war Hildebrand nur bedingt erfolgreich. In einer preußischen Ministerialverfügung von 1856 war die Beschäftigung mit dem Altdeutschen als minder bedeutsam bezeichnet worden; in den Lehrplänen von 1882 war es als Lehraufgabe endgültig abgeschafft worden. Hildebrand setzte sich in mehreren Pamphleten und Aufsätzen für die Wiedereinführung dieses Gegenstandes ein, stieß aber damit nicht auf die gewünschte Resonanz. Vgl. hierzu Pankau 1983: 160ff.

der Zweck erreicht, daß jedermann sein »gesundes Urteilsvermögen« entfalte. Denn der Unterricht aktiviere die Kräfte, "[...] die Dinge zu messen an dem ewigen Wertmaßstab, den jeder in sich hat *vor* allem Wissen, der aber durch dies bloße Massenwissen stumpf oder verschüttet wird, während er doch wichtiger ist als das Wissen selber" (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 178). Diese Kompetenz, das richtige Werturteil zu fällen, entwickele sich gleichsam von selbst, wenn der Unterricht ihr nur Raum gebe, denn das richtige Empfinden für den »abgestuften Wert oder Unwert« des Wissens gehöre zu den angeborenen »allernatürlichsten und ersten Regungen der natürlichen Seele« (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 180).

»Der einigende Boden« - Strukturelle Konsequenz

Es zeigt sich hier die Absicht, daß die mit der Konzeption »deutscher Bildung« aufgebotenen Erziehungsziele in tiefe Schichten der Persönlichkeit hineinreichen - und zwar so, daß dies für den einzelnen undurchsichtig bleiben, für ihn rational nicht nachvollziehbar sein sollte. Darin sah Hildebrand selbst das entscheidende qualitativ neue Moment seines Konzepts, daß nun, da das »Deutsche, das Vaterländische, das Heimische und Eigene in den innersten Kreis unseres Erziehungswesens und damit unserer Bildung« einrücke (Hildebrand 1897), endlich der Zugriff auf die tiefsten Schichten des Individuums erfolgen könne, und zwar indem aktiviert werde, was ohnehin dessen Natur sei. Daß das Nationalgefühl, das »gute Deutschtum« von ihnen gleichsam als angeborener natürlicher Wesenszug gesehen wurde, verschaffte den Vertretern »deutscher Bildung« auch die Möglichkeit zur harmonisierenden Geste in der spannungsreichen Phase des Aushandelns struktureller Reformen im Bildungswesen, der angezielten Redefinition des Berechtigungswesens.

Der konsequente schulstrukturelle Ausdruck ihres Verständnisses von Nationalerziehung hätte nämlich für die germanistischen »Realisten«, als die sich die Vertreter »deutscher Bildung« sahen, in der Bestätigung eines mit dem humanistisch-altsprachlichen Gymnasium gleichberechtigten Realgymnasiums gelegen, die aber von der Schulkonferenz von 1890 noch nicht ausgesprochen wurde. Daß die »germanistische Intelligenz« (Zimmer 1990) ihre Ziele im Realschulwesen besser aufgehoben sah als im humanistischen Gymnasium, ist als ein Ausdruck der umfassenden Kulturkritik zu verstehen, auf deren Boden sich die Neufassung des Verständnisses von Allgemeinbildung als Nationalbildung überhaupt vollzog. Dem Realschulwesen wurde die stärkere innovative Kraft im gewünschten Sinne unterstellt; es galt den Protagonisten »deutscher Bildung« als des Festhaltens an den hergebrachten abgelehnten Zielen weniger verdächtig. Die dem Gymnasium zugesprochene Betonung des Rationalen,

Reflexiven, wurde als Zeichen der »Krise der Gegenwart« klassifiziert, der - vor dem Hintergrund eines seit der Jahrhundertmitte aufsteigenden deutschen Irrationalismus - ein Verlangen nach Mythischem, Sinnlichem entgegengehalten wurde. In der Erfüllung menschlicher »Ursprungssehnsucht« nach Geborgenheit in harmonischem Lebenszusammenhang wurde das Mittel zur Heilung, zur gesellschaftlichen Erneuerung gesehen (vgl. hierzu Frank 1973: 478, 503; siehe auch Pankau 1983).[1]

Genau diese Aufgaben würde der deutsche Unterricht nach dem neuen Verständnis erfüllen, da er es leiste, in jedem einzelnen durch Aktivierung seiner natürlichen Anlagen auf höchst wunderbare Weise das Einssein mit dem Volk, der Heimat nachzuschaffen - mit dieser Argumentationsfigur reklamierten und legitimierten die Vertreter »deutscher Bildung« die Geltung ihres Ansatzes für das gesamte Schulwesen. Hildebrand selbst betonte mehrfach den »Segen« seiner Konzeption nicht nur für die Volksschule, sondern gerade für höhere Schulen: Der deutsche Unterricht sei "für beide Richtungen des Schulwesens der gegebene einigende Boden"; er schlage die Brücke, auf der die unglückliche "Zweiung zwischen dem Gymnasialwesen und dem Realschulwesen" überwunden werde (Hildebrand 1890a: 147, 145). Ihre nationale Ideologie gab den Germanisten Gelegenheit, "[...] sich selbst nicht mehr als Partei, sondern als Gesamtvertreter einer nationalen Erneuerung auszugeben, in der nicht mehr die Frage Gymnasium oder Realschule, 'Humanisten' oder 'Realisten', sondern nur noch das 'Nationale', das 'Deutsche' ausschlaggebend" war (Greß 1971: 86). Es lag in ihrem Interesse, daß die Aufgabe der Entwicklung nationaler Identität vermittels deutschen Unterrichts, jenseits aller sonstigen Differenziertheit, zum gemeinsamen Nenner des Schulsystems deklariert wurde.[2]

---

1 Frank 1973: 522 weist außerdem darauf hin, daß das weitgreifende Verständnis von »deutscher Bildung«, wie es pointierter noch als Hildebrand Otto Lyon ausdrückte, das Entstehen der »deutschen Volkskunde« anzeigt. Dieser Begriff tauchte am Jahrhundertende erstmals auf. Zur Klärung des Verhältnisses von sog. klassischer zu realistischer Bildung im ausgehenden 19. Jahrhundert siehe im übrigen Heydorn 1980: 187ff.

2 Zimmer deutet das Einstehen der Germanisten für eine Strukturreform im höheren Schulwesen exklusiv berufsgeschichtlich: Es hätten sich nur auf diese Weise professionsspezifische Geltungsansprüche der neuentstehenden »germanistischen Intelligenz« formulieren und legitimieren lassen (Zimmer 1989: 615). Auf diesen berufsgeschichtlichen Zusammenhang komme ich noch zurück. Zur Beteiligung anderer Interessengruppen und Vereine an diesen Auseinandersetzungen vgl. Herrlitz, Hopf & Titze 1981: 69ff.

»Der Sieg des Naturverfahrens« - Didaktische, methodische Konsequenzen

Die Berufung auf die »menschliche Natur« wurde auch zur Stützung jener Vorschläge benützt, die sich auf die didaktische Konzeption und methodische Gestaltung des deutschen Unterrichts nach neuem Verständnis richteten. Eine spracherwerbstheoretische Anschauung zur Legitimierung einer »naturgemäßen Methode« war zuvor auch von bürgerlich-liberaler Seite im Vormärz, wie an Diesterwegs und Hegeners Beispielen gezeigt, vorgestellt worden. Diese bezog sich darauf, daß es eine Stufenfolge im muttersprachlichen Bildungsprozeß gebe und beinhaltete ein hierauf abgestimmtes Unterrichten sprachlicher und metasprachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse, auch im Hinblick auf fremdsprachliches Lernen. Ohne explizite Berufung auf diese Anschauungen verfaßte Hildebrand hierzu sein Gegenbild: eine Mystifizierung der Kognitionsbildung und der Sprachaneignung beim Kind. In der von Diesterweg gebrauchten pädagogischen Naturmetaphorik liegt die Vorstellung, das vom Menschen mitgebrachte »natürliche« Potential sei aufzugreifen und, nach dem Muster einer unterliegenden Gesetzmäßigkeit, im Bildungsprozeß zu »kultivieren«. Der Hildebrand'schen Begrifflichkeit wohnen demgegenüber Anklänge an evolutionstheoretisches Gedankengut inne: die Vorstellung von einem sich selbst regulierenden Wachsen und Gedeihen.[1]

Den natürlichen Weg, auf dem der Mensch zur Sprache komme, schildert Hildebrand mit gemütvollen, verklärenden Metaphern als einen rational nicht erfaßbaren noch beeinflußbaren Prozeß. Das Kind erwerbe »alle Sprache« natürlicherweise wie ein »wunderbar verflochtenes und doch ordnungsvolles, schönes Gewebe«:

> "Schon das allererste Lernen der Sprache in der Kinderstube geht in einem solchen Zusammenhange vor sich, der selbst bei diesem wunderbaren Vorgange wesentlich mitarbeitet, von innen aus der Seele heraus, indem die einzelnen Spracherscheinungen sich nach und nach durch das kleine Ohr Eingang verschaffen in die kleine Seele, je nachdem sie dort eine vorbereitete Stelle finden, die gleichsam auf sie wartet. Das Ähnliche setzt sich ans Ähnliche an, die Gegensätze setzen sich einander gegenüber usw." (Hildebrand [20]1936: 38).

1 Wie Wittern (1991) gezeigt hat, geht diese Traditionslinie, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts aufkommt, im nationalsozialistischen Erziehungskonzept auf, zugespitzt auf die Figur der Rassebeziehung zwischen den Angehörigen einer Nation.

Da nach dem Eintritt in die Schule (und später: nach dem Eintritt »ins große Leben«) das Lernen auf dieselbe Weise fortgehe, sei es ratsam, »das Verfahren der Natur kurzweg in die Schule zu versetzen« (Hildebrand [20]1936: 29, 30), und zwar im gesamten Bildungsweg. In manchem Elementarunterricht sei das »Naturverfahren« schon zum vollen Recht gekommen; nun gehe es darum, es auch "*auf den höheren Stufen fortzuführen*, nur mit der Änderung, Ausweitung, Erhöhung, Vertiefung, Verinnerlichung, die dort die andersartigen höheren Lehrstoffe verlangen" (ebd.: 31).

Hiermit ist die Grundkonstellation umrissen, die die methodische Gestalt eines Unterrichts nach Hildebrands Konzept aufweisen sollte. Er eröffnete einen unvereinbaren Gegensatz zwischen dem an Formen orientierten, Analyse und Abstraktion betreibenden Unterricht - dem »zergliedernden begrifflichen Verfahren«, bei dem die deutsche Sprache dem Schüler »fremd, kalt und gelehrt« bleibe - und dem eigenen Konzept eines Unterrichts, der die ganzheitliche Erfahrung des Schülers anspreche und ihn dadurch instand setze, "alles Lebendige von *seinem* Standpunkte aus zu erfassen, von dem es allein in seiner Wesenheit zu erfassen ist" (Hildebrand [20]1936: 45). Es komme dabei auf methodisches Geschick an, im Unterricht ein Klima zu schaffen, das den Schüler »gleichsam in den Augenblick zurückversetze, wo der Erste in den Fall kam«. Sei er erst so in die richtige Gemütsverfassung gebracht, gehe im Schüler die Saat schon auf. Wie dies vonstatten gehe, schilderte Hildebrand dutzendfach an Beispielen wie dem folgenden über eine »Stunde, in der z.B. ein Berg vorkommt«. Die Assoziationen, die ein Schüler entwickele, wenn das Wort »Berg« falle, seien die »Konterbande in der Schule«. Es sei am Lehrer, daß er sie

> "gleichsam in die Hand nimmt, als Lehrstoff, sie gleichsam amtlich macht und adelt, daß nun daraus das Lernen beginnt, Lernen und Leben in eins übergehen." Durch die assoziierten Bilder in die richtige Stimmung versetzt, erlebe jeder Schüler in sich die »innere Anschauung« von »dem Berge«: "selbst der Zerstreute wacht unfehlbar auf, in allen Seelen entsteht sofort ausfüllend, ihr eigenes Erfahrungsbild eines Berges - und die auf einen Punkt gerichtete gesammelte Seele, die infolge dieser Sammlung nun sofort tätig zu sein begehrt, fragt: was nun weiter? Sie sind sämtlich wieder auf der glücklichen Stufe des Elementarschülers, und sind wohlgemerkt jetzt zugleich in der rechten Verfassung, um auch *an* dem Berge allerlei zu verstehen und lernend zu erfassen [...]" (Hildebrand [20]1936: 34, 35).

Es wurde also ein methodisches Arrangement angeregt, durch das der Schüler quasi auf eine Stufe der Unschuld - an den Anfang bzw. in ein früheres Stadium seiner individuellen sprachlichen Erfahrung oder, im gegebenen Fall, der

deutschen Sprachgeschichte - zurückversetzt würde, damit er in sich selbst Form und Bedeutung eines Wortes, eines Ausdrucks, einer Dichtung nachschaffe. Dabei erwerbe er *en passant* »allerlei« weitergehende Kenntnisse, welche auch orthographischer oder grammatischer Art sein könnten. Daß der Schüler in diesem Lernprozeß unfehlbar richtig gehe, galt als sicher, da ja das Deutsche in seiner Natur liege. Das »Selbstfinden«, das in diesem Unterricht angeregt werde, mache den »Sieg des Naturverfahrens über die Weisheit des abstrakten Verstandes« aus (Hildebrand [20]1936: 66). Der Begriff von Natürlichkeit, von dem Hildebrand Gebrauch macht, hat also eine Erweiterung im emotionalen Bereich erfahren und ist in diesem Sinne »ganzheitlicher« geworden. Entkleidet wurde er im gleichen Zuge um die Rationalität der Perspektive.[1]

Der entwickelten Anschauung wäre es geradezu widersinnig, wollte der Unterricht eine vorbedachte, systematische pädagogische oder sprachliche Progression verfolgen. Folgerichtig lautete im Hinblick auf den Gang des Unterrichts die Empfehlung, der Lehrer möge seiner Intuition und der seiner Schüler nachgeben. Er müsse nur »fröhlich, frei ergreifen«, was die Schüler äußern - "Man nehme das erste beste, was einer eben gesagt hat" (ebd.: 43) -, und darum herum das Lehren aufbauen. Wie von wunderbarer Hand geleitet werde sich allmählich alles Deutsch, das dem einzelnen innewohne, ordnen und zusammenfügen. Dieser Verzicht auf jede Systematik, jede Progression ist in der späteren Rezeption des Ansatzes als progressives Moment aufgefaßt worden: Gesehen wurde darin eine der vorherigen Paukschule entgegengesetzte Pädagogik »vom Kinde aus«, die die eigenen Kenntnisse und Erfahrungen des Schülers in den Mittelpunkt des Lernprozesses stelle, ihn zu Selbsttätigkeit, zu lustvollem Lernen leite.[2] Daß dabei das Ansprechen der kognitiven Dimension

---

1 Die Funktion einer Semantik der Natürlichkeit und Emphase als »Arrangement instruktiver Symbole«, die den Zweck der Entlastung von Bewußtsein und Kommunikation verfolgt (und ihm dient), untersucht am Konzept des Patriotismus und seinen Umdeutungen Fuchs 1991.

2 Es sei hier die Zwiespältigkeit dieses Interesses am Vitalistischen, da ja auch ein konstruktives Potential in einer Berufung auf's »Natürliche« liegen kann, nur angemerkt und auf die Anklänge hingewiesen, die sich zu pädagogischen Reformansätzen ergeben - etwa zur Reformpädagogik, der Projektpädagogik oder, um den Bogen bis heute zu schlagen, zu den Ansätzen der sog. Öffnung von Schule. Siehe hierzu etwa Oelkers' Skizze der Entwicklung der »pädagogischen Professionsmoral« im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, worin die Veränderung der Sichtweisen auf Begriffe von »Natur« und »Entwicklung« im Erziehungs- und Bildungsprozeß besprochen werden (Oelkers 1986). Auch Wittern zeigt Beispiele für diese Ambivalenz auf, wonach die Berufung auf die »Natur« oder »Natürlichkeit« in der Pädagogik ebenso progressive wie statisch, konservativ und bildungsfeindlich auslegbare Elemente enthalten kann (Wittern 1991: 7).

strikt vermieden werden sollte, wurde nicht thematisiert oder gleichermaßen als Gewinn deklariert. In den Kontext der zeitgenössischen gesellschaftlich-politischen Lage gestellt, ist zu sehen, daß der so entworfene Unterricht der obrigkeitlichen Absicht einer Einvernahme des Schulwesens für die Erzeugung des Untertanen direkt entspricht. In der "Pädagogik des Weges nach innen" (Greß 1971: 99), wie Hildebrand sie mitvertrat, lag der Impetus einer Begrenzung des Schülers auf einen allerengsten, ihm gestatteten Raum. Arrangiert wurde für ihn ein Lernen, das nicht den Blick seitwärts oder voraus zu werfen vorsah, sondern eine Konservierung dessen und die Identifikation mit dem verlangte, was als nationale Kultur und Geschichte deklariert worden war. Daher gewann dieser Unterricht "seine ideologische Bedeutung als Grundlage einer Unterwerfungslehre unter den status quo" (Greß 1971: 99). Mit dieser Weise des Zugriffs auf die »Natur«, durch die das Individuum von dem Potential zu ihrer rationalen Bewältigung distanziert wird, "wird letzthin ein Standpunkt der Bewußtlosigkeit im Bildungsprozeß vertreten, mit dem das Subjekt-Objekt-Verhältnis prozeßhaft verdunkelt wird, ohne noch als entfremdeter Gegenstand seines Mächtigwerdens vor das Auge des Geistes gerückt zu werden" (Heydorn 1980: 199).

»Nicht länger vom Mutterboden getrennt« - Fremdwörter, Fremdsprachen, Mundart

Ein deutlicher Ausdruck davon, daß die germanistische Intelligenz obrigkeitlichen Absichten der Einvernahme des Schulwesens für nationalistische Zwecke entgegenkam, ist der Beitrag zur Redefinition des Bildungswertes fremder Sprachen seitens der Vertreter der »deutschen Bildung«. Dies ist im Zusammenhang damit zu sehen, daß das Erreichen innerer Geschlossenheit der deutschen Nation, um derentwillen das unbedingte Einstehen des Einzelnen für »Kaiser, Volk und Vaterland« angestrebt wurde, zugleich die Voraussetzung dafür bedeutete, nach außen kräftig auftreten und eine neue Rangordnung der Nationen Europas einfordern zu können. Auch zur Legitimation dessen wurde vielfach eine Naturmetaphorik bemüht, um den Mythos der auserwählten Nation zu beschwören. Es ging darum, daß der ewige Unterschied zwischen »leitenden und geleiteten Völkern« in einer klaren Machtordnung der Völker Europas zum Ausdruck komme. Dabei komme der deutschen Nation natürlicherweise das Recht auf die »Vormundschaft über Europa« zu, denn ihr Wesen und die Kraft ihrer Kultur und Geschichte erhebe sie über die anderen Völker - eben so, wie in einer Familie einer das Zeug dazu habe, das Ganze zu »bevatern« (Hildebrand 1910: 398). Als Konsequenz dieser Anschauung wurde dem Kosmopolitismus, der als Zeichen der alten, überholten Ordnung gesehen

wurde, eine radikale Absage erteilt. Seine Vertreter, »vaterlandslose Gesellen«, wurden zu den »inneren Feinden« des Reiches gerechnet.[1] In diesem Zuge wurde den fremden Sprachen Rang und Ansehen als Mittel formaler Bildung abgesprochen. Was ihnen zuerkannt wurde war praktische Bedeutung für nationalistisch-utilitaristische Zwecke: für Handel, Militär und Kolonialwesen.[2]

In Hildebrands Konzeption »deutscher Bildung« wird dieser Gedankengang, daß und warum Bildung nicht am Mittel fremder Sprachen befördert werden sollte, in vielen Facetten expliziert. Für ihn schloß er ein, daß ein Mißtrauen gegenüber Fremdwörtern geboten sei - er sah sie als ein »Kulturgift« in der deutschen Sprache. Es komme in ihnen zum Ausdruck, daß die deutsche Nation, zu ihrem Unglück, dem Einflusse fremder Kulturen »voll ausgesetzt gewesen« sei; davon sei auch der »altüberlieferte Schulstandpunkt des bloßen Wissens, das allein die Bildung verbürge«, hergekommen (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 181). Es sei geradezu als Schande für ein Volk anzusehen, wenn sogar Wörter, die das Nächste des Menschen bezeichneten, aus der Sprache eines anderen Volkes entlehnt würden - wie zum Beispiel, wenn »Papa und Mama« gesagt werde statt Vater und Mutter (ebd.: 183). Es handele sich um eine Ehrenfrage, daß man sich nicht der Almosen bediene, die eingedeutschte Brocken aus anderen Sprachen in Wahrheit bedeuteten - sie zu benutzen, sei ebenso schändlich und absurd, wie man es ansehe, "wenn deutsche Firmen auf ihre Erzeugnisse selber eine französische Firma kleben" (ebd.: 187). Diese Einwände richteten sich nicht allein gegen Fremdwörtergebrauch in terminologischer Absicht, sondern vor allem gegen alltägliche sprachliche Praxis im Volke.

Hildebrand wollte hieraus nicht gefolgert sehen, daß sämtliche Fremdwörter aus der deutschen Sprache auszumerzen wären. Jedoch müsse der Unterricht es übernehmen, den Schüler von den »Störenfrieden im heimischen Sprachwesen«

---

1 Es versteht sich, daß diese Begrifflichkeit, und erst recht die dahinter liegende Vorstellungswelt, nicht exklusiv im pädagogischen Feld um sich griff, sondern sämtliche gesellschaftlichen Bereiche durchzog; ich erinnere nur an das Beispiel des Sprachgebrauchs im Umfeld der Debatten um das Sozialistengesetz von 1878.

2 Beispiele dafür, wie im letzten Jahrhundertdrittel von militärischer Seite zunehmend ein Unterricht moderner Fremdsprachen eingefordert wurde, berichten Herrlitz, Hopf & Titze (1981). Aus dem Protokoll der »Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts«, Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890, zitieren sie Major Fleck, der konstatiert, es sei "die Verbreitung moderner Fremdsprachen in der Armee für diese eine Überlebensfrage." Bei der Schulkonferenz vom 6. bis 8. Juni 1900 in Berlin wird das Militär über seine Motive deutlicher. Ein Marineoffizier bekundet, man benötige das Studium der »lebenden Sprachen« für den Zweck, "den Soldaten, den Offizier die Sprache des Landes zu lehren, in welchem sich voraussichtlich ein Krieg abspielen wird" (beide Zitate nach Herrlitz, Hopf & Titze 1981: 66).

zu befreien, da sie ihm das Empfinden für die eigene Sprache verstellten und auch sein Gedächtnis überlasteten. Diese Befreiung gelinge, wenn man dem Schüler die Fremdwörter als »fremde Kulturbilder« vorführe, die zu anderen Zeiten, an anderen Orten ihre Berechtigung besäßen oder besessen hätten, nicht aber im Deutschen und seiner Geschichte. Eine solche Behandlung der Fremdwörter gehöre sogar recht wesentlich zur nationalen Erziehung: "Ihnen gegenüber und mittelst ihrer ist mit leichter Mühe der deutsche Sinn zu pflanzen und zu pflegen, wozu doch eigentlich nur die Befreiung des natürlichen Empfindens gehört" (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 198).

Wie die unterrichtliche Behandlung von Fremdwörtern gebilligt wurde, wenn ihr Zweck die Stärkung des »deutschen Sinnes« sei, so wurde auch dem Lernen fremder Sprachen zugesprochen, daß es »nütze statt zu schaden«, wenn es dazu diene, das Deutsche »in das rechte Licht zu setzen«. Gutzuheißen sei fremdsprachliches Lernen besonders dann, wenn es geeignet sei, dem Schüler den eigenen »kulturgeschichtlichen Hintergrund« vorzuführen: Wenn an Beispielen von Wörtern oder Redewendungen historische Verbindungen zwischen den Völkern, ihren Sprachen und Kulturen gezeigt würden, so daß der Schüler "an der Hand des einen Fadens auf eine Entwicklung über viele Jahrhunderte hinweg und von dem alten Rom aus über Frankreich hin nach dem Vaterlande herein" blicken könne. So einmal angeregt, verlange der Schüler von allein nach weiterer Ausfüllung, und es stelle sich in ihm mit der Zeit ein Gewebe von »wachsendem inneren Sinn« ein, worin die fremdsprachlichen Kenntnisse eingebettet wären (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 170).

Voraussetzung für ein solches nützliches fremdsprachliches Lernen sei es aber, daß auch hier das »Naturverfahren« zum Zuge komme. Dafür sprach für Hildebrand die Auffassung, daß man eine fremde Sprache genau auf die gleiche Weise lerne wie die Muttersprache. Es gehe darum, daß man sie »sich selber nachschaffe«, indem man »unmittelbar am vollen Lebensinhalt« anknüpfe (Hildebrand [20]1936: 30). In bezug auf fremdsprachlichen Unterricht folgte für Hildebrand aus diesem Standpunkt: "Ja, mir will es scheinen, als ob die Anknüpfung des lateinischen Wortes und Begriffes, des griechischen usw. an das im Deutschen umgehende entsprechende Wort für Schüler und Lehrer der kürzeste und geradeste Weg zu jenem wäre, nicht der verkehrte, wie es zunächst vom geschichtlichen und herkömmlichen Standpunkte aus erscheinen mag" (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 170).

In methodischer Hinsicht argumentierte Hildebrand also, daß das Lehren der Fremdsprachen den gleichen Weg nehmen müsse, wie er ihn für den deutschen Unterricht entworfen hatte; auch hier sollte an die Stelle der bisherigen »kalten unfruchtbaren Gedächtnisplage«, die dem Schüler zugemutet worden sei, ein eher assoziatives, an Gefühl und Intuition anknüpfendes Verfahren zum Zuge kommen. Dabei zielte er nicht sprachpraktische Kompetenz für den aktuellen

Gebrauch an - weder hinsichtlich der lateinischen oder griechischen Sprache noch im Hinblick auf moderne Fremdsprachen -, sondern ein Eindringen in die Geschichte, soweit es auf die »deutsche Geschichte« hinauslaufe. Hinsichtlich des Bildungswertes, der mit dem Lernen fremder Sprachen verbunden wurde, plädierte Hildebrand für eine Umkehrung der gegebenen Verhältnisse. Daß dem Schüler »fremde Formen und Klänge« vertraut seien, sei nicht hochzuschätzen - es liege womöglich sogar Gefahr für die wirklichen Zwecke des Unterrichts darin. Er berief für diese Ansicht viele zu Zeugen, unter anderem Leibniz, der dies schon »auf dem Punkte des Umschwunges zweier Welten« gesehen habe

> "und sagte: die Klarheit, die volle wahre Klarheit für uns ist gebunden an die lebendige Sprache, an die Muttersprache (auch für die Wissenschaft), an das Fremde aber, vor allem an die abstrakte Schulsprache, hängt sich Unklarheit, d.h. eine gewisse Verschwommenheit des Begriffs in Form und Farbe, weil er sich von der ursprünglichen Anschauung und Empfindung (seinem einzigen gesunden und lebendigen Inhalte) losgelöst oder zu weit entfernt hat, darum auch eine gewisse Kälte und Lebenslosigkeit im Vergleich mit den aus dem frischen Leben entnommenen Ausdrücken" (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 141). Wahre Sprachbildung vollziehe sich nämlich "eben im Gefühl, nicht nur im bloßen Wissen"; deshalb sei sie "[...] nur und ausschließlich an der *Muttersprache* möglich [...], nie an fremden Sprachen, weil ja die Vorbedingung, das Einleben von Kind auf, fehlt mit der selbsterlebten Fülle von Gefühlsinhalt, die es allein geben kann; was fürs Lateinische, Französische, Englische in solcher Erkenntnis zu gewinnen ist, kann ausschließlich nur in möglichst engem Anschluß an jene Übung und Erkenntnis im Deutschen gewonnen werden" (Hildebrand [20]1936: 79; 80).

Mit der nämlichen Argumentation, es dürfe dem Schüler das Empfinden und Erfahren aus dem Eigenen heraus nicht verstellt werden, indem er traktiert werde mit etwas, das ihm fremd und das für ihn abstrakt sei, plädierte Hildebrand dafür, das Hochdeutsche »im Anschlusse an die Volkssprache oder Haussprache« zu lehren. Das Anknüpfen an der Mundart sei besonders im Hinblick darauf von hohem Wert, daß es dazu beitrage, »behagliche Lernluft« zu schaffen: ein Klima, in dem sich ein jeder lustvoll äußern möchte und somit sein ganzes Sinnes- und Gefühlsleben entfalte. Von der »Volkssprache« ausgehend, lasse sich besonders leicht und lebendig die volkstümliche Geschichte an die Schüler herantragen und ihre Verwurzelung mit der Heimat bekräftigen. Es dürfe nicht dazu kommen, daß das Hochdeutsche als ein verdrängender Ersatz der Volkssprache auftrete, sondern vielmehr müsse es als deren veredelte

Gestalt erscheinen - "gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide" (Hildebrand [20]1936: 77).

Vordergründig betrachtet, sind in diesen Ansichten von der Behandlung und dem Wert von Fremdwörtern, Fremdsprachen und dem Hochdeutschen Argumentationsfiguren wiederzufinden, wie sie von bürgerlich-liberaler Seite im Vormärz verwendet worden waren: Auch da war es darum gegangen, daß ein »natürlicher Weg« gegangen werde und der Unterricht an dem anknüpfe, was den Schülern vertraut sei. Hildebrands Weiterungen könnten als Zuspitzung, als konsequente Weiterführung davon aufgefaßt werden, wenn er nicht auch hier den Verzicht auf Rationalität und Systematik, auf zielstrebiges Entfalten der sprachpraktischen Fertigkeiten und auf Schulung des Gedächtnisses propagierte. Hierin liegt die Wendung der Auffassungen über das sprachliche Lernen: Nicht die »vollständige Ausbeutung aller in ihnen liegenden Bildungsmittel«, um derentwillen etwa Hiecke Beziehungen zwischen dem fremdsprachlichen und dem deutschen Unterricht hergestellt sehen wollte, war der Sinn eines Unterrichts nach Hildebrands Vorstellungen, sondern eine Instrumentalisierung des gesamten sprachlichen Lernens für die Mythisierung der deutschen Vergangenheit und die Verklärung des Nationalen. Dabei tauchen nun jene bornierten Zurückweisungen, Abwertungen des »Fremden« verstärkt auf - wenn auch bei Hildebrand selbst nicht mit aggressivem Zungenschlag -, die wenig später umstandslos in deutsch-völkischer Absicht benutzt wurden. Die Germanistik vollzog und forcierte den "Bruch mit dem Kosmopolitismus der humanistischen Intelligenz" (Zimmer 1990: 58).

Hierneben kommt in Hildebrands allegorischer Darstellungsweise der Verbundenheit eines Menschen mit seiner Muttersprache die organizistische zeichentheoretische Vorstellung zum Ausdruck, die in der zweiten Jahrhunderthälfte zur allgemein umlaufenden Auffassung wurde. Der Entwicklung der Sprache wurde nun eine gleichsam biologische Eigengesetzlichkeit beigemessen, die der individuelle Sprachaneignungsprozeß nachvollziehe. Belege hierfür wurden mittels historischer Sprachbetrachtung gewonnen, die »genetische Verwandtschaften« zwischen Sprachen - die »indoeuropäische Sprachfamilie« - ebenso zutage förderte wie den Nachweis von Unvereinbarkeit mit dem »geistigen Erbe« nicht verwandter Sprachen. Die naturalistische Auffassung von Sprache, die eine Vorstellung von Identität zwischen Zeichen und Bezeichnetem einbegriff, verschaffte der ideologischen Festigung des Nationalismus Raum und Argumente (vgl. dazu Neumann 1984: 24ff). In dieser organizistischen Auffassung von Sprache und der Sprachaneignung ging auch das Bild auf, das von den Aufgaben des Lehrers in diesem Prozeß gezeichnet wurde.

»Der Lehrer als Sprachgärtner«

Es ist in den Ausführungen über die didaktischen und methodischen Anschauungen Hildebrands schon mehrfach angeklungen, wie er sich das Schalten und Walten des Lehrers im Unterricht dachte. Den vollendeten Ausdruck gab er dem in seinem Geleitbeitrag für die Zeitschrift für den deutschen Unterricht (1890a), wo er vom deutschen Unterricht insgesamt das Bild eines Gartens entwarf, in dem er alle Gewächse harmonisch stehen und gedeihen sah. Auch hierbei rekurrierte er zunächst auf seine spracherwerbstheoretische Ansicht, durch die er die Rolle, die dem Lehrer zukomme, begründet wissen wollte:

> "Da jeder kleine Deutsche seine Sprache in die Schule schon mitbringt in Form einer selbstgewachsenen Pflanzung, die in und aus dem Leben in ihn gepflanzt und daher im Wachsen ist, so fällt dem Lehrer die Aufgabe des Gärtners zu, der in der wildwachsenden Pflanzung zunächst Ordnung, dann auch Nutzbarkeit und wo möglich Schönheit herzustellen hat, wobei ich doch der Meinung bin, daß sich diese drei Ziele der Sprache gleich vom Anfang an zugleich verfolgen lassen und eigentlich gar nicht zu trennen sind, wie in einem rechten Hausgarten eben auch" (Hildebrand 1890a: 141).

In diesem sprachlichen Bild fuhr Hildebrand fort, die Aufgabenstellung des Lehrers im einzelnen zu zeichnen; dabei wird deutlich, daß sich bei aller Naturhaftigkeit der Vorgänge doch ohne Lehrertätigkeit das in die Schule schon mitgebrachte Deutsch nicht in der gewünschten Weise entfalten würde:

> "Der Lehrer hat als Sprachgärtner Unkraut zu jäten, den Boden zu lockern für guten Samen, das Wildgewachsene zu beschneiden oder auch edlere Reiser darauf zu pfropfen und wie sich das Bild weiterführen ließe, daß die ganze Aufgabe des deutschen Unterrichts darin ihr Unterkommen fände, von der Mühe mit der Orthographie und Aussprache und erstem Satzbau an bis zu den erreichbar höchsten Leistungen in den obersten Classen hin" (Hildebrand 1890a: 141f).

Zwar gelte das Gesagte ganz besonders für den Lehrer des deutschen Unterrichts, aber da die Art und Weise, zu lehren, Früchte trage für den »gesamten Lebenskreis«, sei es um so besser, "wenn andere Fachlehrer, der Mathematiker, Religionslehrer, Geschichtslehrer u.s.w. das Bild auch für sich in Anspruch nehmen" (Hildebrand 1890a: 142). Auch in früheren Schriften hatte Hildebrand für seine Vorstellungen »jede Stunde, jeden Unterrichtszweig« reklamiert ([20]1936, Erster Anhang: 169). Daß jeder Lehrer seinen Beruf im Sinne

»deutscher Bildung« auffassen müsse, ergebe sich schon daher, daß jeder Unterrichtsstoff doch ganz wesentlich nur durch die Sprache mitgeteilt werden könne.

Dies führte Ernst Linde, ein Anhänger Hildebrands, weiter aus: Es liege im Interesse des Schülers, "in *allem* Unterrichte die Sprache in der Weise *Hildebrands* zu gebrauchen und zu behandeln", da er doch "weder durch Grammatik und Orthographie, noch durch Sprech- und Lesefertigkeit gebildet werden kann, sondern allein durch den Inhalt der Sprache [...]. So wird in der Schule jede Disziplin zum deutschen Unterricht; alles, was ich als Deutscher in deutscher Sprache lehre, das trägt unfehlbar das Gepräge des Deutschtums, das ist mit deutschem Denken, Auffassen, Anschauen, Empfinden und Streben getränkt bis auf den letzten Laut des Wortes" (Linde 1897: 790).

Um den »Unterricht in der Muttersprache als Garten oder Pflanzschule« in dem gewünschten Sinne durchführen zu können, wurde vom Lehrer die Fähigkeit erwartet, die Intuitionen seiner Schüler zu verspüren, ihren Gemütslagen nachzugehen und ihre Erfahrungen aufzugreifen - freilich, sie davon ausgehend immer wieder dahin zu führen, was als lernenswert angesehen war. Um die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Gewünschte zu ziehen, ihren Lernwillen anzuregen, Zerstreuung und Langeweile zu verhindern, würde der Lehrer die »kleinsten Mittel« anwenden, die aber von größter Wirksamkeit wären. So müßte er beispielsweise die Schüler spüren lassen, daß ein von den Schülern gerade assoziiertes Bild auch in ihm selber auftauche; er "deutet das nur an durch den lebendigen, überzeugten Stimmton (der mit kleinsten Mitteln wunderbar zu wirken vermag, innere Anschauung und Nachempfindung weckend), durch eine leichte Handbewegung nach oben, auch durch ein Heben des Auges etwa (nur ja nicht theatralisch! nichts macht den Lehrer leichter lächerlich für die Schüler)" (Hildebrand [20]1936: 34f). In dieser Weise - durch »einen Wink, ein Wort, einen gewissen Stimmton, eine Miene« - schaffe der Lehrer in der Klasse die rechte Luft zum lernen, "in der sich das einzelne dann von selber färbt nach seinem Werte" (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 178f). Was dann noch für ihn zu tun übrig bleibe, sei, dem Schüler nicht zuviel zuzumuten - vor allem: den schwachen Schüler nicht zu »überbürden«. "Der Lehrer muß einem Schwachen etwas Schweres *vorkauen*, auch *haarklein vorkauen*, wie die Mütter den kleinen Kindern fürs wirkliche Kauen taten: vorkauen, damit er es auch verdauen könne" (Hildebrand [20]1936, Erster Anhang: 179).

Die Fähigkeit des Lehrers wurde also vor allem auf der Ebene gesehen, daß er ein Klima zu schaffen, Empfindungen zu wecken, Beispiele zu geben, den spontanen Assoziationen der Schüler nachzugehen in der Lage sein sollte - dazu also, einen Unterricht zu führen, der von Strukturen und Zwängen, von rigiden und autoritären Lehrformen freigehalten sei. Er persönlich sollte den Schülern in der Hinsicht Vorbild sein, daß er mit einiger Aufrichtigkeit vor-

fühle und -vollziehe, was sie nachempfinden und -vollziehen sollten, und hierdurch die Schüler mittelbar lenken, ohne daß diese Lenkung in ihr Bewußtsein dringe (vgl. hierzu auch Heydorn 1980: 222). Eine Beschreibung des vom Lehrer verlangten Berufswissens, seiner Kenntnisse kam nicht vor. Die an ihn gestellten Ansprüche lagen auf der Ebene des beruflichen Ethos: Berufsfreude, Glücksempfinden an der Arbeit mit Kindern wurden von ihm erwartet, vor allem aber das Gefühl der »Verpflichtung gegenüber dem großen Ganzen«, dem Vaterland.

Dieses Bild vom guten Lehrer, wie es Hildebrand vorschwebte, entstand im Zuge des Prozesses der Ausdifferenzierung von Fachlehrergruppen für das höhere Lehramt (vgl. Müller & Tenorth 1984). Dabei hatten diejenigen unter den Fachlehrern, deren Aufgabe in nichts anderem lag als in der Ausbildung des Deutschen - der »Muttersprache«, die doch als von allen Schülern beherrscht angesehen wurde -, offenbar besondere Schwierigkeiten der Durchsetzung ihrer professionspolitischen Geltungsansprüche. Sie standen einerseits vor der Notwendigkeit einer Abgrenzung ihrer spezifischen Aufgaben von denen der Lehrer anderer Fächer. Sie mußten andererseits dem germanistischen Wissen gegenüber den klassischen philologischen Disziplinen größere Bedeutung verschaffen. Hasko Zimmer (1989; 1990) sieht in diesem interessenpolitischen Zusammenhang bei der Profilierung des Deutschlehrerstandes die Gründe dafür, daß von den Leitfiguren dieser Berufsgruppe die Ideologie der nationalen Volksgemeinschaft mit besonderer Vehemenz vertreten und legitimatorisch vorangetrieben wurde. Mit den Anstrengungen, das von dieser Gruppe vertretene Schulfach in den Mittelpunkt des staatlichen Schulwesens zu rücken und somit seine zentrale Bedeutung für die Nationalerziehung durchzusetzen, war die Perspektive des Aufstiegs von einer relativ profillosen, randständigen Intelligenzgruppe zu einem bedeutenden, ein anerkanntes Fach vertretenden Berufsstand verbunden. Bei diesem Bestreben kam dem Werk Hildebrands besonderer Stellenwert zu, und die Rezeptionsgeschichte läßt schließen, daß es tiefe Wirkung entfaltete: Mit seinem Konzept »deutscher Bildung« hatte er griffig formuliert, was "zur Professionsideologie und Kampfposition der Deutschlehrer und zu einem wichtigen Faktor der Homogenisierung dieser Intelligenzgruppe in der Phase ihres Aufstiegs" wurde (Zimmer 1990: 57).

Die Wirkung des Konzepts »deutscher Bildung«, dem aufgrund der gegebenen politisch-gesellschaftlichen Konstellation der Epoche Geltung verschafft wurde, griff durch den in ihm liegenden Allgemeinbildungsanspruch über diesen fachbezogenen Aspekt hinaus. Dies gilt zum einen in der Hinsicht, daß die im Deutschen liegenden Ziele der Erziehung »nationaler junger Deutscher und

nicht junger Griechen und Römer«[1] jedem Unterricht zur Aufgabe gemacht wurden. Hildebrand sah zwar vorrangig den Lehrer des deutschen Sprachunterrichts mit der Arbeit hieran betraut, aber er betonte, daß man »auf den guten Willen und die gute Gesinnung« aller Lehrer rechnen müsse, auch der Lehrer der klassischen und der modernen Fremdsprachen (Hildebrand [20]1936: 170).

Neben diesen Ansprüchen, die sich auf die berufliche Tätigkeit der Lehrerschaft richteten, bot das Konzept »deutscher Bildung« zum anderen einen Rahmen für die Reformulierung ihres weltanschaulichen Selbstverständnisses. Allgemeinbildung definierte sich zunehmend über ein Maß an Nationalbewußtsein, das sich im Bekenntnis zum Deutschtum, zum kulturellen Erbe der Nation ausdrückte. Die hiermit verbundene Veränderung der Merkmale von »Gebildeten« betraf, jenseits der Ausübung ihrer Berufsaufgaben, die Professionsinteressen der Lehrerschaft insgesamt, die im Zuge des sogenannten Humanismus-Realismus-Streits neu ausgehandelt wurden. Zwar rechneten sich auch die sich formierenden neuen Fachlehrergruppen zu den »Gebildeten« und formulierten entschieden ihren Anspruch auf Gleichstellung mit den Altphilologen.[2] Jedoch konnten sie sich von Status, materieller und sozialer Lage her keineswegs sicher in der Gruppe der Einflußreichen, Angesehenen verankert fühlen, die zu den »höchsten Kreisen« Zugang hatten (vgl. Vierhaus 1980: 411ff). In der Verpflichtung auf vaterländische Gesinnung, der Stärkung ihrer nationalen Orientierung kann das Bemühen der sich neu formierenden Lehrerschaft darum erkannt werden, als »Gebildete« identifiziert zu werden, womit sich die Hoffnung auf Stabilisierung ihres wirtschaftlichen Status und Hebung des sozialen Prestiges verband.

Somit vollzog sich ein Homogenisierungsprozeß hin zum Leitbild des staatstragenden, nationalbewußten, entschieden für das Deutsche einstehenden Lehrers unter dem Zeichen »deutscher Bildung«, getragen von einer generellen Bildungs- und Kulturkritik, im Kontext von "Interessenauseinandersetzungen zwischen etablierten und randständigen Intelligenzgruppen um die Verallgemeinerungsfähigkeit des von ihnen repräsentierten Wissens und um die gesellschaftliche Reputation der intellektuellen Kultur, von der sie geformt waren" (Zimmer 1990: 70). Die Bewegung ging in eben jene Richtung, die Hildebrand

---

1 aus der »gewaltigen Kaiserrede«, der Eröffnungsrede Wilhelms II. zur Schulkonferenz von 1890, hier paraphrasiert nach Kraul 1984: 101.

2 Die Akademisierung des Volksschullehrerstandes ging zwar langsamer voran - ihre hochschulmäßige Ausbildung an Akademien wurde erst in der Weimarer Republik realisiert -, jedoch galt auch ihre Arbeit seit der Mitte des 19. Jahrhunderts als qualifizierter Beruf; vgl. Müller & Tenorth (1984: 161); siehe auch Breyvogel (1984: 305f) über den ökonomischen Hintergrund dieser berufsgeschichtlichen Vorgänge.

als seinen »höchsten, letzten Wunsch« bezeichnet hatte: daß es am Lehrer und Gelehrten sei,

> "als Deutscher vor allem zu wirken, nicht so indifferent als weltbürgerlicher Gelehrter, hol der Teufel die Allgemeinheit und Farblosigkeit eines nationslosen Wissenschaftlers" (Hildebrand 1910: 16).

»An den Polen wird ein gutes Werk vollzogen« - Utraquistische Schulen

Soweit konnte die Genese eines monolingualen Habitus in der deutschen Schule auf der Ebene der Herausbildung und Rezeption des handlungsleitenden Ideenguts in seinem gesellschaftlichen Kontext nachvollzogen werden. Nun wird abschließend noch eine Illustration des Gesagten an einer Form der Ausrichtung auf das Deutsche vorgestellt, wie sie vielleicht rigider nicht vorgekommen ist: nämlich in der etappenweisen Verdrängung von Minderheitensprachen aus der öffentlichen Sphäre durch die preußische Nationalitäten- und Sprachenpolitik, nicht zuletzt in den (vor allem polnischsprachigen) Ostprovinzen.[1] Dieser kurze Blick auf eine Facette der monolingualen Orientierung, die sich darin ausdrückt, daß sie den praktischen Weg zur Einsprachigkeit über die Herstellung einer kollektiven Zweisprachigkeit nehmen will, ist auch darum interessant, weil hier die Funktionen, die der Institution Schule und den in ihr Tätigen in diesem Zusammenhang beigelegt wurden, besonders klar zutage treten.

Die Nationalitäten- und Sprachenpolitik, als deren Element die Schulpolitik in den Ostprovinzen zu sehen ist, läßt sich grob in zwei Abschnitte aufteilen. Zunächst kann eine relativ liberale Phase verfolgt werden, in der die »Schulspracheninstruktion« von 1842 angesiedelt ist, ebenso der in der Paulskirchenverfassung von 1848 garantierte Minderheitenschutz. Danach kommt es zum Einsatz zunehmend rigoroser Methoden zur Durchsetzung des Deutschen. Die zweite Jahrhunderthälfte steht für eine Sprachgesetzgebung und Durchsetzungspraxis in ihrem Geist, die Helmut Glück einen »mit allen Waffen armierten Feldzug mit dem Ziel der totalen sprachlichen Assimilation« nennt.[2]

---

1 Zur Assimilation von (vor allem in das Ruhrgebiet) zugewanderten fremdsprachigen Schulkindern durch die preußische Volksschule seit 1880 siehe Heinemann 1975; vgl. auch Hansen 1986: 43ff.

2 Glück 1979: 316. Auf diese materialreiche Untersuchung - wenn auch nicht unbedingt auf alle ihre Schlußfolgerungen - stützt sich übrigens meine Darstellung im wesentlichen; die Arbeit empfiehlt sich für ein tieferes Eindringen in den hier nur kurz gestreiften Zusammenhang. Als Quellen habe ich außerdem zeitgenössische Darstellungen in pädagogischen Nachschlagewerken unter dem Lemma »Zweisprachige Schulen« oder

Das Ziel einer Einbindung der nicht deutschen Staatsangehörigen - so der offizielle Sprachgebrauch - in das Staatswesen durch das Mittel einer Durchsetzung der deutschen Sprache verfolgte die preußische Nationalitäten- und Sprachenpolitik von Anfang an; Glück meint, daß es hier zur »direkten Anwendung der Nationalstaatsdoktrin auf die Sprachenfrage« gekommen sei (Glück 1979: 129). Diese Intention soll nicht unbedingt ideologisch gedeutet werden. Sie besaß den Hintergrund massiver ökonomischer Interessen: Die Einbeziehung der vorwiegend agrarisch strukturierten Ostprovinzen in überregionale Marktbeziehungen wurde durch die Möglichkeit, in einer Sprache zu verkehren, beträchtlich erleichtert (vgl. die Darstellung der Wirtschafts- und Sozialstruktur der deutschen Gebiete bis zum zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts bei Nipperdey [4]1987, Kap. II). Vor diesem Hintergrund versteht sich ebenso das staatliche Bestreben, zu einer allmählichen Anhebung des allgemeinen Bildungsstandes auch in den Ostprovinzen zu kommen, da hierin eine Voraussetzung für die Verbesserung der Bedingungen moderner Produktionsweisen und Handelsbeziehungen lag.

Wesentliches Mittel zur Durchsetzung des Deutschen in der Bevölkerung der Ostprovinzen war aus zwei Gründen die Schule: Zum einen besaß der preußische Staat in ihr ein Instrument, das potentiell jeden Staatsangehörigen zu erreichen vermochte, nachdem die Schulpflicht eingeführt (wenn auch durchaus nicht allenthalben durchgesetzt) war. Zum anderen war er in der Lage, sich die Mittel zur Kontrolle der Praxis zu verschaffen, indem er die Praxis der Institution erlaßlich regelte, sie allmählich mit Staatsbeamten füllte und sie durch ebensolche beaufsichtigten ließ.[1] Jedoch wurde die deutsche Sprache durch die Gesetzgebung auch in anderen öffentlichen Bereichen etappenweise zur allein gebrauchten Verkehrssprache erhoben (wenn auch nicht unbedingt im Praktischen durchgesetzt, wie überhaupt diese Sprachpolitik insgesamt scheiterte): in der öffentlichen Verwaltung, in Rechtswesen und Armee, nach 1876 auch in allen politischen Körperschaften, in der öffentlichen Namensgebung, im Post- und Gesundheitswesen (vgl. den knappen Überblick über die Entwicklung des Sprachenrechts bei Hansen 1990: 205f; detailliert bei Glück 1979, Kapitel 5.2). Alle diese Maßnahmen standen im Zeichen der Absicht, eine Version der domänenspezifischen Zweisprachigkeit unter der polnischsprachigen Bevölkerung zu erzeugen. Dabei sollte der polnischen

---

»Zweisprachigkeit« zugezogen. Siehe die Liste der benutzten Nachschlagewerke in Anhang C des Zweiten heuristischen Abschnitts, Zweite Abbildung. - Zur Polenpolitik im Kaiserreich siehe ergänzend Wehler 1970; Überblicke bei Hansen 1986; dems. 1990.

1 vgl. die Daten über zunehmende Übertragung der Schulaufsicht in den Ostprovinzen auf hauptamtlich tätige deutsche Staatsbeamte bei Glück 1979: 268f.

Sprache die Sphäre des Privaten und, zunächst jedenfalls, der Religion zukommen, während die öffentliche Sphäre dem Deutschen zugedacht war.

Die Einrichtung der utraquistischen Schulen in den Ostprovinzen besaß im ersten Abschnitt ihrer Existenz durchaus Züge einer liberalen Haltung in der Sprachenfrage. Aber schon im für diese Provinzen Preußens speziellen Verständnis des Begriffes von Anfang an ist die Intention der Germanisierung deutlich, die später explizit alleiniges Ziel wurde. Während nämlich utraquistische Schulen in Bezirken Elsaß-Lothringens oder des südschleswigschen Zweisprachengebiets »bis zur Oberstufe beide Sprachen nebeneinanderpflegten«, waren die ebenso bezeichneten Schulen der preußischen Zweisprachengebiete spätestens seit der Sprachgesetzgebung von 1873 rein deutsche Schulen, in denen mit der Ausnahme des Religionsunterrichts "als Unterrichtssprache vom ersten bis zum letzten Schultag nur die deutsche Sprache benutzt wird" (Lexikon der Pädagogik, 1917: 1056).[1] Als zweisprachig wurden die Schulen in den preußischen Ostprovinzen also allein darum bezeichnet, weil sie »von Hause aus nicht deutsche Kinder« unterrichteten (ebd.).

Ihre liberalen Züge besaß die ursprüngliche Verfassung dieser Schulen darin, daß sie zum einen, neben eigentlichem polnischen Sprachunterricht, einen Teil des Unterrichts in polnischer Sprache zu erteilen erlaubte, den Religionsunterricht in dieser Sprache sogar explizit vorsah (wohl »unter mancherlei Schwankungen der amtlichen Vorschriften« darüber, was in Polnisch unterrichtet werden konnte und was nicht; Lexikon der Pädagogik, 1917: 1056). Vorgesehen war, daß Deutsch in den höheren Schulstufen zunehmend Raum als Unterrichtssprache gewann. Die Erteilung eines Abschlußzeugnisses der städtischen Bürgerschulen war an die »Geläufigkeit im Deutschen« geknüpft. Zum anderen aber galt die in der Schulspracheninstruktion von 1842 noch bekräftigte Bestimmung, daß die Schüler mit deutschem und die mit polnischem Hintergrund nicht separat voneinander unterrichtet werden sollten. Es sollten auch »so viel als möglich« zweisprachige Lehrer beschäftigt werden.[2] Bei prinzipiell

1 Nach 1885 waren die utraquistischen Schulen im französischen Sprachgebiet angewiesen, daß »zur Erlernung des Deutschen ähnlich zu verfahren sei wie in Posen«. Französisch, nur noch als Sprachunterricht, nicht mehr als Unterrichtssprache, wurde im Stundenanteil drastisch reduziert. Vgl. den detaillierten Überblick über diese Entwicklung, auch in didaktischer und methodischer Hinsicht, in der (gegen Zweisprachigkeit eingenommenen) parteiischen zeitgenössischen Darstellung des Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik, 1910, Band 10: 645 - 665.

2 Glück, dessen Darstellung ich den Inhalt dieser Regularien entnehme, legt dies als restriktive Bestimmung aus, da sie "einsprachig deutsche Lehrer kaum betroffen haben dürfte", was er aber nicht weiter belegt. Indizien sind ihm u.a. die Vorschriften für Schullehrerseminare, nach denen polnische Seminaristen Deutschkenntnisse, nicht aber deutsche Seminaristen Polnischkenntnisse nachweisen müssen; vgl. 1979: 219, 220.

monolingualer Instruktion im Deutschen waren die Lehrer gehalten, das Polnische zur Unterstützung des Verständnisses heranzuziehen. Die Schüler deutschsprachiger Herkunft konnten, wenn dies ihre Eltern wünschten, auch polnischen Sprachunterricht erhalten.

Seit Mitte der fünfziger Jahre gerieten die Schulen zunehmend unter sprachpolitische Bestimmungen, die die Möglichkeiten zum Lehren des Polnischen und zu seinem Gebrauch abbauten. Der Anteil des Polnischen am gesamten Unterrichtsvolumen wurde sowohl im Hinblick auf die Gegenstände beschnitten, die in polnischer Sprache vermittelt werden durften, als auch im Hinblick auf den Zeitpunkt, zu dem die Instruktion in das Deutsche überwechseln mußte (vgl. z.B. Reskripte von 1856, mit denen die Unterrichtssprache in den Gymnasien neubestimmt wurde; Glück 1979: 231). Nach der Reichsgründung wurden neue Grundsätze angeordnet. Das Ministerium Falk verordnete 1872:

> "»In allen Lehrfächern ist die deutsche Sprache Unterrichtssprache. Ausgenommen hiervon ist nur der Unterricht der Religion, einschließlich des Kirchenliedes, auf der Unterstufe. Sonst darf das Polnische (Litauische etc.) nur so weit zu Hilfe genommen werden, wie es zum Verständnis des Unterrichtsgegenstands für die Kinder unerläßlich ist, namentlich also, wo es neue Begriffe zu erläutern und in neue Gebiete einzuführen gilt.« [...] Über diese Vorschriften ist der gegenwärtige Minister Goßler noch dadurch hinausgeschritten, daß er am 7. Septbr. 1887 den Wegfall des polnischen Sprachunterrichts in den Provinzen Posen und Westpreußen, sowie die Verwendung der dadurch freiwerdenden Stunden zugunsten des Deutschen für alle öffentlichen Schulen angeordnet und am 6. Okt. 1887 diese Maßregel auf Oberschlesien ausgedehnt hat" (Lexikon der Pädagogik, 1889: 728).

Diese Entwicklung ging so weit, daß den Schülern nicht nur das Verbot des Gebrauchs der polnischen Sprache im Unterricht auferlegt wurde, sondern den Schulen die Funktion der Kontrolle über die Einhaltung dieses Verbots oblag; diese ging bis in die private Sphäre hinein. Namentlich die Volksschullehrer wurden für die Überwachung und Disziplinierung der Schüler in die Pflicht genommen; sie selbst wurden unter ein verschärftes Disziplinarstrafrecht gestellt, mit dem ihr Eintreten für die deutschnationale Schule und die Ausübung ihrer Tätigkeit in deutschnationalem Sinne gewährleistet werden sollte.[1]

---

1 Was, nach den Schilderungen Glücks, allmählich auch gelang. Er trägt mannigfaltige zeitgenössische Belege dafür zusammen, auf welche Weise und mit welchen Mitteln die Lehrerschaft sich an der Kontrolle der Schüler im Hinblick auf die Einhaltung der Sprachenregelung, und ggf. an ihrer Bestrafung oder der Denunziation beim Zuwiderhandeln,

Daß diese Sprachenpolitik nicht im gewünschten Sinne funktionierte, lag vielleicht eben an ihrer überzogenen Härte: In dem Augenblick, in dem das Verbot des polnischen Religionsunterrichts sogar bis in die Religionsausübung hinein ausgedehnt wurde - nun war auch in Deutsch zu beten -, formierte sich zunehmend der Widerstand der frommen katholischen Bevölkerung, der auch mit härtesten Strafmaßnahmen nicht mehr niederzuwerfen war.

Die Germanisierung der polnischen Bevölkerung erfolgte im Namen der Menschlichkeit. Der spätere preußische Kultusminister von Studt vertrat beispielsweise in einer 1898 verfaßten Denkschrift:

> "An den Polen selbst wird damit ein gutes Werk vollzogen, denn es tritt an die Stelle eines minderwertigen, zu Exzessen geneigten, namentlich auch in dem weiblichen Theile mit bedenklichen Eigenschaften ausgestatteten Elementes ein solches, dem die wirtschaftliche und sittliche Überlegenheit des Deutschtums in vollem Umfange zugute kommen kann" (zit. nach Glück 1979: 134).

Hier tritt das gewandelte Konzept von Nation klar zutage, das in diesem Abschnitt nachvollzogen wurde, dem die bornierte Überhöhung des Eigenen und Ablehnung, Mißachtung bis zur Vernichtung des Fremden innewohnt. Die utraquistischen Schulen stellen in der zweiten Phase ihrer Existenz eine handgreifliche Variante dessen dar, was es nun heißt, daß wahre Menschenbildung »deutschmenschliche Bildung« sei.

»Die Länge des Weges vom Wollen zum Vollbringen« - Noch kurz von der ersten Deutschdidaktik in der BRD

Über ungefähr einhundert Jahre hinweg wurde Hildebrands Hauptwerk, moderat sprachlich modernisiert, wieder und wieder aufgelegt - 1962 erschien die 27. Auflage. Die erste kritische Analyse aus didaktischer Sicht liefert Doderer (1969), der ihr wie eine Selbstbezichtigung vorausstellt, er habe in vorherigen Arbeiten die Prinzipien der Hildebrandschen Didaktik akzeptiert und verbreitet, ohne ihr nationalistisches Gepräge zu durchschauen. Danach geht die Abrechnung mit »den überholten didaktischen Positionen« Schlag auf Schlag vonstatten, wobei nun meist pauschal schulgermanistische Traditionen problematisiert werden, deren Wurzeln im 19. Jahrhundert liegen und denen neben ihrer

---

beteiligte. Vgl. die Darstellung der entsprechenden Aufsichtsgesetze über die Lehrerschaft, durch die sie zunehmend unter Kontrolle geriet, und wie sie ihrerseits zunehmend an der Kontrolle über die Schüler beteiligt war, bei Glück 1979: 379ff.

nationalistischen Prägung auch die Herkunft aus der »großbürgerlichen Mottenkiste« angekreidet wird (siehe z.B. Hoffacker & Lecke, 1970a, 1970b).

In der Germanistik wurde bis in die 70er Jahre hinein Hildebrands Hauptwerk als ein Standardwerk der Didaktik benutzt. Neben anderen ist hier Leo Weisgerber hervorzuheben, der Hildebrands Anschauungen "Marksteine für die Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts" nannte und feststellte: "Unterricht im Geiste Rud. Hildebrands ist das Wunschbild ganzer Generationen von Lehrern und Lehrerbildnern" (Weisgerber 1961: 32). Angenommen, es ließen sich anhand der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Arbeiten Weisgerbers (als herausgegriffenes Beispiel »eines Vielzitierten«) solche Ansichten und Kenntnisse umreißen, wie sie den Studierenden des Lehramtes Deutsch noch vor ca. zwanzig Jahren in vielen Hochschulen standardmäßig vermittelt wurden, so wären ihnen gewiß die Grundzüge des Konzepts »deutscher Bildung« begegnet.

Es blieb in diesen didaktischen Ansätzen, die in den 50er und 60er Jahren verbreitet waren und für die Weisgerber hier als Beispiel steht, dabei, das »Kernziel des muttersprachlichen Unterrichts« in einer Werterziehung zu sehen, die ihre Richtschnur daher gewann, daß die »Idee des Deutschen« verwirklicht werde. Begründung und Rechtfertigung hierfür bedurften, weil eine ungebrochene Traditionslinie nicht explizit gezogen werden konnte, der großen Sprünge rückwärts in eine in diesem Sinne unverdächtig erscheinende Geschichte »der Deutschen«. Hierdurch ergeben sich Anklänge an die Legitimationspraxis, wie sie für das Konzept »deutscher Bildung« im ausgehenden 19. Jahrhundert üblich war. In seinen etymologischen Arbeiten befaßte sich Weisgerber damit, den Sinn zu ergründen, der in der »Idee des Deutschen« liege, seine überzeitliche Verankerung und die geschichtliche Bewährung in der Gemeinschaft der »deutschen Stämme« nachzuweisen und sodann herauszuarbeiten, wieso sich diese Idee - jenseits unglücklicher »Versuchungen und Gefahren« in der jüngsten deutschen Vergangenheit - als Maxime des Handelns eigne.[1] Für Weisgerber war es ein entscheidendes Kennzeichen dieser Idee, daß sie den

1 vgl. vor allem Weisgerber 1949a. Im Vorwort dieser Untersuchung, die er seit der Mitte der dreißiger Jahre betrieb und 1947 beendete, drückt Weisgerber aus, eines habe den Abschluß dieser Arbeit überschattet: "das Entsetzen über das, was in der damals [gemeint sind die Jahre seit 1945, I.G.] der deutschen Öffentlichkeit bekannt werdenden grauenvollen Wirklichkeit eines Buchenwald und Auschwitz dem deutschen Namen angetan war [...]" (Weisgerber 1949a: 4). Die Problematik der Stellung von Germanisten im bzw. zum Nationalsozialismus geht über mein Thema weit hinaus, aber es ist erhellend, zu sehen, daß es mit solcher Wendung der Sicht auf die Judenvernichtung - daß sie nicht im, sondern dem deutschen Namen angetan wurde - möglich wurde, Traditionslinien der nationalistischen Orientierung weiterzuziehen und nun im Nationalsozialismus das »Undeutsche« auszumachen.

daß sie den »Überbau« und zugleich den »Umkreis« dessen ergebe, was deutsch zu nennen sei, und zwar »von innen her«. Ihr Kern sei das »Prinzip des Geistigen«, "verkörpert in der allen gemeinsamen Muttersprache" (Weisgerber 1949a: 171). In dieser mit einiger Vagheit formulierten Innenwendung liegt ein Rettungsversuch des »Guten« am Nationalen, der seine Möglichkeit darin sieht, es vom Bezug zur Gegenwart (was die jüngste Vergangenheit einschloß) und Wirklichkeit frei zu halten.

In diesem Sinne wünschte Weisgerber auch, daß der Deutschunterricht in der Schule wirksam werde. Es obliege ihm, die Muttersprache Deutsch als »übergeordnete Größe« zu vermitteln: als Erscheinungsform auf der Ebene der Gemeinschaft, in der sich das geistige Weltbild aufgebaut habe, das nun für jedes einzelne ihrer Mitglieder gültig und verbindlich sei. Somit sollte die Aufgabe des Deutschunterrichts weit darüber hinausgreifen, deutsche Sprachkenntnisse zu vermitteln. Vielmehr müsse der Schüler dahin geführt werden, seine »schicksalhafte Aufgabe« als Mitglied der Sprachgemeinschaft und als Mitträger der Muttersprache zu erfüllen, was ein »allgemeingültiges Menschheitsgesetz« sei (Weisgerber 1961: 26, 28). Auch dieser Zusammenhang wurde dem Anklang an unmittelbar gewesene, konkrete Verhältnisse dadurch entzogen, daß die Herausbildung der Erscheinungsform, die »die Muttersprache« auf der Ebene der Sprachgemeinschaft angenommen habe, als ein »Jahrtausende sich hinziehender Prozeß der geistigen Anverwandlung« beschrieben wird (Weisgerber 1961: 28).

Komplementär zu diesen Zielsetzungen, die auf die Leistungen des Einzelnen für die Gemeinschaft wiesen, faßte Weisgerber die Zwecke, die die schulische Spracherziehung im Individuum verfolgen sollte. Sie lagen nach seinem Konzept in der Herausbildung der »sprachlichen Persönlichkeit«, indem »jeder einzelne in sich die Menschheitswerte der Sprache verwirkliche«. Eben darum, daß auch hier der Raum, der dem Einzelnen zugemessen werden sollte, nicht den Anspruch auf Selbstgeltung mit einschloß, sondern seine Einfügung in ein fiktives Ganzes meinte, und dem auch die Fähigkeiten zuträglich sein sollten, die ein Jeder individuell erreicht, kann hier eine Linie zum Konzept »deutscher Bildung« gezogen werden. In beiden liegt ein Bildungsbegriff, der die allseitige Entwicklung des Menschen nur vortäuscht, da er ihm nicht Selbstverwirklichung, sondern Verwirklichung im Aufgehen in der Gemeinschaft - und zwar erneut: »der Deutschmenschheit« - zuerkennt.

In der unmittelbarsten Weise stellte Weisgerber selbst sein Konzept in didaktisch- methodischer Hinsicht in die Tradition »deutscher Bildung«. Auch er erkannte einen »natürlichen Weg« für den Unterricht. Der »Aufbau der sprachlichen Persönlichkeit« sei einem Wachstumsprozeß zu vergleichen. Es komme im Unterricht vor allem darauf an, "daß die Wachstumsstoffe bereitstehen und der 'Lernende' sie in sich aufnimmt" (Weisgerber 1961: 29). Die

Aktivitäten, die es anzuregen gelte, umschrieb er als »sprachliches Wachsen, sprachliches Können und sprachliches Wollen«. Diese seien im Grunde »natürliche Haltungen«; daher müsse der Unterricht dafür sorgen, daß sie "in ihrer stetigen Wirkung erhalten und gestärkt werden" (ebd.).

Die Grundzüge seiner didaktisch-methodischen Vorstellungen entwickelte Weisgerber nicht nur im Konstruktiven, sondern auch durch Abgrenzung gegen einen von ihm als üblich wahrgenommenen Unterricht. Er kritisierte die »gegenwärtige Praxis einer Schreibschule«, die sich nach den Wegen richte, welche für das schulmäßige Lernen von Fremdsprachen entwickelt worden (und dafür auch geeignet) seien; sie sei gegen die Stärkung der natürlichen Haltungen gerichtet. Die von ihm abgelehnten Verfahren stellte er als »analysierenden Grammatikunterricht« vor, "der dem Schüler über belehrende Unterweisung die wichtigsten Wort- und Formelemente beizubringen suche" (Weisgerber 1961: 31). Dies stehe im Widerspruch sowohl zu den Zielen, die der Unterricht verfolge, als auch zu den Voraussetzungen, die der Schüler mitbringe. Statt »ebenso sinnloser wie erfolgloser Belehrung« sei es ratsam, sich nach dem »natürlichen Entwicklungsgang« der Muttersprache zu richten. Das bedeute, daß der Unterricht nicht an Formen und Analysen haften bleiben dürfe, sondern einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen müsse, der den "Zug zum Inhalt und Lebensgehalt der Sprache" aufweise (ebd.: 32). Weisgerber zitierte an dieser Stelle die »vier didaktischen Kernsätze Hildebrands«, die den erforderlichen Wandel der Ziele ebenso wie der Methoden »auf den ersten Blick« erkennbar werden ließen.[1] Dem »geborenen Lehrer« seien im übrigen diese Grundsätze geläufig, und er genüge beispielsweise der Anforderung, daß er für Eigentätigkeiten dem Schüler den Weg ebnen müsse. Überhaupt könne man dies durch die gesamte Geschichte des Deutschunterrichts verfolgen: daß die "Eigengesetzlichkeit des muttersprachlichen Unterrichts [...] von Anfang an jedem guten Lehrer spürbar" sei (Weisgerber 1961: 31).

Wiewohl sich Weisgerber in der allgemeinen Hinsicht auf Ziele und Methoden ganz mit dem Konzept Hildebrands konform sah, so sah er es doch in anderer Hinsicht als weiterentwicklungsbedürftig an. Er sah die Schwierigkeit der »Kanonfrage«, nämlich der Überfülle der Gegenstände für den deutschen Unterricht, woraus angesichts bemessener Zeit wohlbegründet ausgewählt

---

1 Sie lauten: "1. Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den *Inhalt* der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen. 2. Der Lehrer des Deutschen sollte *nichts lehren*, was die Schüler selbst aus sich *finden* können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen. 3. Das Hauptgewicht sollte auf die *gesprochene* und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene. 4. Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache" (Hildebrand [20]1936: 29).

werden müsse. Dies erfordere die Entwicklung einer Systematik der Stoffe und Aufgaben. Mit dieser Forderung einer Systematik verband sich für Weisgerber gleichsam die Wiedereinführung des unterrichtlichen Auftrags der Ausbildung individueller sprachpraktischer Fähigkeiten, jedoch galten sie ihm als auf der untersten Stufe einer Hierarchie der Ziele angesiedelt. Es müsse ihre dienende Funktion für den eigentlichen Zweck des Unterrichts stets gegenwärtig bleiben, der darin liege, im einzelnen Schüler das »Weltbild der Muttersprache« aufzubauen (Weisgerber 1961: 37).

Weisgerber entwickelte für die ihm geeignet erscheinende Systematik die Form eines Schemas, dessen eine Koordinate gebildet wurde von der "Folge der Werte, die wir im Bereich der Sprache angetroffen haben als Menschheitswerte, Gemeinschaftswerte, Persönlichkeitswerte. Sie alle sind bei jedem Sprachunterricht im Spiel, und sie müssen zu ihrem Recht kommen, wenn die Formung der sprachlichen Persönlichkeit gelingen soll" (Weisgerber 1961: 32f). Auf die andere Koordinate legte er eine Hierarchie der Unterrichtsabsichten: vom »vorwiegend belehrenden« zum »vorwiegend bildenden« zum »vorwiegend erziehenden« Unterricht. In der sich ergebenden Matrix nahm "Belehrung über die Persönlichkeitswerte" den niedrigsten, "Erziehung zu den Menschheitswerten" den höchsten Stellenwert ein (vgl. ebd.: 33). Im Gebrauch des Erziehungsbegriffs wird Weisgerbers Konzept, folgt man Heydorns Charakterisierung der Begriffe »Bildung« und »Erziehung«, wiederum kenntlich als eines, das seine Ziele außerhalb der »Bewußtseinshelle« gesetzt hat; »Erziehung« weist auf die Absicht der »Einfügung in das Vorgegebene und Unabänderliche« (vgl. Heydorn 1980: 8).

Dem Lernen fremder Sprachen wandte sich Weisgerber an anderer Stelle explizit zu (vgl. 1949b: 19ff und besonders: 1966). Er stellte dabei vor allem seine Auffassung heraus, daß "eine vorzeitige Zweisprachigkeit für das Kind schädlich ist" (1966: 76). Zwar sei grundsätzlich die Kenntnis fremder Sprachen zu begrüßen, jedoch müsse man beim Nachdenken über »Vorteile oder Gefahren der Zweisprachigkeit« bedenken, daß es eigentlich nicht um ihr »Kennen oder Können« gehe, sondern grundsätzlicher um "die 'Sprachigkeit' des Menschen, die sprachlichen Grundlagen seines Seins" (ebd.: 74). Es habe sich vielfach erwiesen - in Grenzgebieten, in zweisprachigen Staaten, in Schulen mit zweisprachigem Angebot und auch bei Emigranten -, daß es »hervorragende Einzelbegabungen« gebe, die aus frühem Kontakt mit einer zweiten Sprache ungeschädigt hervorgingen. In der Regel komme es aber zur Überforderung, bis hin zu Gefahren für die muttersprachliche Entwicklung. Überhaupt gebe es kaum je den Fall, daß ein Mensch zur souveränen Beherrschung zweier Sprachen gelange.

> "Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist (vor allem insofern die dem sprachlichen Sektor zukommende geistige Energie mit dem Bewältigen einer Sprache vollauf beschäftigt ist), daß die geistige Anverwandlung der Welt die Geschlossenheit einer Muttersprache fordert (so wie man auch nicht erwartet, daß jemand in zwei Religionen lebt) und daß mit dem Zusammentreffen der für erfüllte Zweisprachigkeit nötigen Vorbedingungen nie in dichter Häufigkeit zu rechnen ist" (Weisgerber 1966: 85).

Es ging Weisgerber bei der Formulierung dieser Position nach seinem eigenen Bekunden nicht um ein Auflebenlassen jenes bornierten Nationalismus, aus dem heraus am Ende des 19. Jahrhunderts dem Lernen fremder Sprachen der Bildungswert abgesprochen worden war.[1] Vielmehr formulierte er seine Auffassung im Kontext einer Debatte über fremdsprachliches Lernen, die verschiedene Stränge aufwies. Zunehmende internationale Arbeitsmigration war einer davon, ein anderer ergab sich angesichts von Sprachenkonflikten in einigen Regionen Europas, die in supranationalen europäischen Gremien die Frage nach einer Einführung von Sprachenrechten für autochthone Minderheiten wieder aufleben ließ. Der dritte Strang war die allgemeine pädagogische Reformdiskussion über das Problem, Englisch als obligatorische Fremdsprache in allen Schulformen einzuführen. In dieser Debatte vertrat Weisgerber ein konservatives Interesse am Erhalt des Hergebrachten im vertikal gegliederten Bildungswesen, wofür er die Legitimation aus dem Argument gewann, das auch in der Auseinandersetzung um die Neuordnung des Berechtigungswesens am Ende des 19. Jahrhunderts schon gebraucht worden war: Es gehe um Unterricht nach Begabung und Neigung der Schüler und darum, von Unbegabten oder Ungeneigten die Überforderung fernzuhalten.

Aus diesen Überzeugungen heraus vermochte es Weisgerber im übrigen, einigermaßen radikal für Sprachenrechte für sprachliche Minderheiten einzutreten und die Unterdrückung von Minderheitensprachen als »Gewalttat« zu kennzeichnen (Weisgerber 1959: 26); zu tun war es ihm freilich in erster Linie um die Durchsetzung eines positiven Sprachenrechtes für deutschsprachige Minderheiten, vor allem in den Staaten Osteuropas. Auch dies ist als eine Version der durchgesetzten monolingualen Orientierung zu verstehen: Sie gerät zum Motiv für einen eingeforderten Sprachenschutz, dessen Kriterium ein nationalistisches Konzept bildet.[2]

---

1 Siehe zur Weisgerber'schen und der Position anderer Germanisten im Nationalsozialismus kritisch: Simon 1985.

2 Siehe zu diesem Argumentationsmuster als typisches Muster einer nationalistischen Außenpolitik Heckmann 1992: 219ff.

Daß dies noch herrschende Meinung ist, ist anzunehmen. Eine Variante der Einforderung von Rechten im Sinne dieser Auffassung stammt übrigens aus der Feder der Gesellschaft für bedrohte Völker. In ihren 1991 publizierten Vorschlägen für eine Änderung des Grundgesetzes verlangte sie die Aufnahme von »Volksgruppenrechten für ansässige autochthone Volksgruppen« in die Verfassung. In der Erläuterung dazu wurde, unter Berufung auf den Artikel XIII, § 188 der Paulskirchenverfassung, ausdrücklich bekräftigt, daß dieser Schutz explizit (und somit exklusiv) »fremdsprachigen deutschen« Minderheiten angedeihen solle (Gesellschaft für bedrohte Völker 1991: 22f). Die einsprachige Nation soll (und kann) sich zweisprachige Enklaven erlauben, aber nur für die mit dem Privileg der deutschen Staatsangehörigkeit Ausgestatteten.

Vergessen der Geschichte

Es ist in diesem Kapitel der Aspekt des Schulformbezugs, der in der gesamten Frage auch noch mitschwingt, (wie manches andere) nur gestreift worden; einen Gedanken dazu will ich abschließend noch vorstellen. Im 19. Jahrhundert hat sich das dreigliedrige Schulwesen, dessen Grundzüge die deutsche Schule noch aufweist, herausgebildet. Die spezielle Profilbildung der Schulformen läßt sich, so meine These, in sprachlicher Hinsicht unter Rückgriff auf das Prinzip der Komplementarität als Wissenskonzeption schneiden, das ich im ersten Kapitel unter »Allgemeine sprachliche Bildung« angesprochen habe. Jede Schulform bestimmte auf ihre je spezifische Weise ein Verhältnis zwischen sprachpraktischer Bildung und sprachreflexiven Fähigkeiten.

* In der Volksschule lag dieses in der Konzentration auf die »Muttersprache«, durch die sie Identität und Profil zu gewinnen suchte. Hier ruht die Entfaltung sprachpraktischer Fertigkeiten einerseits, von Sprachreflexivität andererseits im Medium des Deutschen. Zur Spezifik dieser Version gehört das bewußte Aufgreifen der Dialekte, womit ein »volkstümliches«, kreatives sprachpraktisches Potential in der Schule zur Entfaltung kommen sollte; wie dies anfangs gedacht war, habe ich am Beispiel Hegeners gezeigt.

* Im Realschulwesen entwickelte sich die Beziehung zwischen Sprachpraxis und Sprachreflexivität in der Entfaltung des Deutschen auf der einen Seite, der Vermittlung moderner Fremdsprachen auf der anderen. Das Realschulwesen schärfte sein Profil mit dem Verweis auf die Zweckmäßigkeit, die diese Ausrichtung sprachlicher Bildung für den erhöhten gesellschaftlichen Bedarf an Sprachkundigen angesichts sich ausdehnender internationaler Gewerbe- und Handelsbeziehungen bedeutete.

* In den Gymnasien wurde das komplementäre Verhältnis hergestellt, indem der Entfaltung des Deutschen die Eröffnung des geschichtlichen Raumes, der

Rückgriff auf die Antike an die Seite gestellt wurde; dies eröffnete den künftigen Staatsdienern und politisch Leitenden die Perspektive von Gestaltbarkeit und Grenzen der Gestaltbarkeit von Geschichte und Gesellschaft.[1]

Dreh- und Angelpunkt jeder dieser Profilbildungen ist die wachsende Konzentration auf das Deutsche; dabei hat jede Schulform ihre Variante nationalstaatlicher Prägung im Laufe des 19. Jahrhunderts ausgebildet, die immer zugleich - dies sollte in diesem Kapitel immerhin deutlich geworden sein - Monolingualisierung im Sinne der Erhebung des Deutschen zur »Muttersprache« der Angehörigen der Nation bedeutet hat.

An der zuletzt vorgestellten gerafften Übersicht über Grundgedanken Weisgerbers treten Traditionslinien klar zutage, in denen der sinn- und identitätsstiftende Gehalt der Ausbildung des zur Muttersprache avancierten Deutschen fortgeführt wird. Auch in den 50er und 60er Jahren dieses Jahrhunderts legitimierte sich dies naturhaft, sowohl im Hinblick auf das Deutsche als das postulierte historisch Gemeinsame der Deutschen als auch im Hinblick auf die Entwicklung des Einzelnen in dieser Sprache. Diese Sicht erhielt zusätzlich daher Nahrung, daß wiederum eine krisenhafte gesellschaftliche Konstellation wahrgenommen wurde: Es sei "das natürliche Wachstum der sprachlichen Persönlichkeit im Leben nicht mehr gesichert" und es bestehe somit die Gefahr, daß das »über Jahrhunderte aufgebaute geistige Weltbild« der Sprachgemeinschaft nicht mehr an jedes ihrer Mitglieder weitergegeben werde (Weisgerber 1961: 30). Darum stelle sich die Aufgabe der Schule für diese Zwecke umso dringlicher.

In der Hinsicht, daß auch die sprachpraktischen Fertigkeiten der Schüler im Deutschunterricht weiterentwickelt werden müßten, und im Hinblick auf eine Systematik für den Unterricht ging Weisgerber zwar über sein Vorbild »deutscher Bildung« hinaus. Er selbst sah hierin aber nicht Widerspruch, sondern konsequente Fortführung dessen, was schon angelegt gewesen war, denn es diene denselben Zielen und vollende die methodischen Absichten, wie auch Hildebrand sie verfolgt hätte. Daß diese noch immer nicht in allen Schulen durchgesetzt seien, sei bedauerlich - hieran zeigte sich für Weisgerber »die Länge des Weges vom Wollen zum Vollbringen«.

Es ist deutlich geworden, daß den referierten Konzepten die Absage an ein analytisch-begrifflich bestimmtes, reflektiertes Verhältnis des Subjekts zur Welt gemeinsam ist. Ebenso besitzen beide die Absicht, die Schüler auf Tugenden und Verhaltensnormen einer Gemeinschaft einzuschwören, welche zuvörderst als eine nationale gesehen wird. Dabei ist ein Verständnis von »Nation«

---

1 vgl. hierzu die jeweilige Verortung des deutschen Sprachunterrichts in Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium bei Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Vorlesungen aus dem Jahre 1826, besonderer Teil (1983: 150ff).

impliziert, demzufolge der Nationalsozialismus als eine mit der eigenen Geschichte nicht verbundene Katastrophe, ein Unglücksfall erscheint. Es blieb der Unterricht des Deutschen Kernstück einer nationalistischen Werteerziehung, die in der Schule betrieben werden sollte. Durch den Rückgriff auf die Naturhaftigkeit dieser Werte erschien im gleichen Zuge eine dekontextualisierte Rezeption der Konzeption »deutscher Bildung« ebenso legitim wie ihre bruchlose, von jeder Faktizität befreite Weiterführung in den Schulen der neugeschaffenen Bundesrepublik Deutschland.

Am Beispiel der Weisgerber'schen Konzeption ist somit auch zu sehen, daß es in der Konzeptualisierung zum deutschen Unterricht bis in die jüngste Zeit darum ging, Begründungen zu vervollkommnen und Methoden voranzutreiben, die seit rund einhundert Jahren unbeirrt als Königsweg zu den allgemeinen Bildungszielen des Unterrichts aufgefaßt wurden. Auf der normativen Ebene liegt in diesem Konzept noch Übereinstimmung mit der deutschkundlichen Konzeption, die seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts propagiert wurde. Hieran meldeten die wenig späteren, überaus kritischen Rezipienten neuerer didaktischer Schulen Ende der 60er und in den 70er Jahren ihre Zweifel und ihre Einwände an. Einer Erziehung zu Konformität gegenüber nationalen Normen, die durch den Rückgriff auf überzeitliche Regeln der Notwendigkeit einer Legitimation enthoben wären, wurde eine völlige Absage erteilt (vgl. etwa die Konzeption des Bremer Kollektivs, 1974, Kapitel Grundlegung). Kritische Fragen an den Grundsatz der Zentralstellung der deutschen Sprache in der Schule aber wurden nicht gestellt. Daß sie gerechtfertigt sei - in dem Sinne, daß das Deutsche zu den wichtigsten Fächern der schulischen Bildung zähle und daß das übrige Lernen sich in der deutschen Sprache vollziehe -, galt eben nicht mehr als fragwürdig.

»Deutsche Bildung« ist - freilich in einer ideologisch modernisierten Variante, vor allem deshalb, weil es eine Zeit lang eher anrüchig war, die nationale Komponente daran zu benennen - gleichsam zur Natur des Bildungssystems geworden.[1] In dieser Hinsicht hat sich durchgesetzt, was seit dem Ende des 18. Jahrhunderts Reformbemühen gewesen war; freilich ist dabei übers Ziel noch weit hinausgeschossen worden. Wie weitgreifend diese Durchsetzung gelungen ist, ist daran zu sehen, daß die Kenntnis dieser Geschichte als *Geschichte* aus dem Bewußtsein gänzlich geschwunden ist (sieht man ab von dem Wissen von Spezialisten). Es gehört zum Vergessenen, daß in vielfacher Hinsicht das heute Gültige, als normal Angesehene die reifizierte, enthistorisierte Version der Set-

1 und fungiert als Mittel der Homogenisierung überhaupt, die man als eine der Pathologien des klassischen Nationalstaats begreifen kann, etwa in dem Sinne, wie Habermas die kognitive Vereinseitigung als eine der Pathologien moderner Industriegesellschaften charakterisierte; vgl. Fuchs 1991.

zungen einer noch nicht allzuweit zurückliegenden Vergangenheit ausmacht. Daß die Entfaltung und Vervollkommnung des Deutschen gleichsam zu den »natürlichen Haltungen« der Schüler zu rechnen sei, die der Unterricht nur aufgreifen müsse; daß sich das fachliche Lernen im Medium des Deutschen vollziehen müsse; daß das Lernen fremder Sprachen nicht einsetzen solle, bevor ein »gesichertes muttersprachliches Fundament« gegeben sei und daß ein staatliches Bildungswesen kein anderes vernünftiges Organisationsprinzip kennen könne als die Zentralstellung der Nationalsprache, sind die herausragendsten dieser Setzungen. In ihnen zeigt sich klar: Der monolinguale Habitus ist in die Institution Schule eingezogen und bewohnt viele ihrer Räume. Herder, so steht zu vermuten, würde längst wohl frohlocken: »Gottlob! daß wir schon so ganz auf dem Wege sind...«

In den beiden folgenden heuristischen Abschnitten wende ich mich der Frage zu, ob und wie sich zeigt, daß ein monolingualer Habitus auch noch heute praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern innewohnt.

DRITTES KAPITEL

Zweiter heuristischer Abschnitt:

»Der Konsens über den Sinn der Praktiken und der Welt« - Geäußerte pädagogische Meinung über die »multilinguale Schule«

Die beiden empirischen Untersuchungen, über die in diesem Abschnitt berichtet wird, wurden vor dem Hintergrund dessen konstruiert, daß die »multilinguale, multikulturelle Schule« seit vielen Jahren die alltägliche Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern mitbestimmt - sei es, daß sich ihre eigene Unterrichtspraxis in einer solchen Schule vollzog, sei es durch eine eher passive Partizipation am öffentlich geführten, nicht nur pädagogischen Diskurs über die gesellschaftlichen Phänomene, die als Folgen von Arbeits- und Flüchtlingsmigrationen entstanden und auch in den Schulen auszumachen sind. Es kann zumindest von Lehrerinnen und Lehrern, die im urbanen Raum leben und arbeiten, heute nicht mehr angenommen werden, daß sie von persönlichem Kontakt mit den Schulkindern unberührt geblieben sind, durch die die »sprachliche und kulturelle Vielfalt« in die Schulen hineingetragen wird. Zwar mögen Lehrkräfte zu finden sein, für die sich aus der Entwicklung der Schule zur »multikulturellen, multilingualen« Institution bisher weder spezifische Aufgabenstellungen noch konkrete Veränderungen der täglichen Praxis ergeben haben, und gewiß gibt es solche, die für sich selbst keinen Handlungsbedarf gesehen haben. Aber es ist beinahe undenkbar, daß irgendeinem Mitglied des Lehrberufes die Debatte vollkommen entgangen sein sollte, die über Konsequenzen der sprachlichen und kulturellen Pluralisierung der Schülerschaft seit nun mehr als 30 Jahren geführt wird.[1]

---

1 Bevor darüber durch eigens angestellte Untersuchungen etwas anderes gesagt werden kann, gehe ich davon aus, daß sich dies nur in bezug auf die Lehrerinnen und Lehrer aus der sogenannten alten BRD so feststellen läßt. Allein auf diese sind deshalb die beiden empirischen Untersuchungen zugeschnitten, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden. In den Bundesländern, die ehemals das Gebiet der DDR bildeten, können kaum vergleichbare Erfahrungen gemacht worden sein. Neben allen empirischen Gründen spricht dafür, daß der Komplex »Migration und Minderheiten« vor der sogenannten Wende in der DDR weitgehend dethematisiert blieb. Vgl. hierzu die umfassende Dokumentation und Analyse von Marianne Krüger-Potratz (1991).

In Publikationen über Lehrerarbeit aus dem weiteren Gebiet der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung herrscht aber die Überzeugung vor, es habe diese in der allgemeinen und der pädagogischen Öffentlichkeit bemerkbare Aufmerksamkeit gegenüber den Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung keine nennenswerten Niederschläge im Ideengut, in den Auffassungen, Haltungen und davon geleiteten Handlungen der »Praktiker« gehabt. Nachzulesen ist diese Ansicht, mannigfaltig nuanciert, in zahlreichen, auch jüngsten Schriften, in denen die Schule unter - vor allem: erziehungs- oder sprachwissenschaftlichen - Problemstellungen aus dem multikulturellen, multilingualen Kontext in den Blick genommen wurde. Vielfach wird dargelegt, es seien kaum solche Auswirkungen bemerkbar, die den gewünschten oder nötigen Veränderungen der Schule rechten Vorschub leisten könnten. Beschrieben werden Wahrnehmungs- und Beurteilungsgewohnheiten der Lehrerschaft in diversen Details, wie etwa, daß sie an Einwandererkindern in erster Linie Defizite feststellten, daß sie von mangelnden zweitsprachlichen Kenntnissen auf generelle sprachliche Inkompetenz schlösse, daß sie bei Zeichen äußerlicher Anpassung der Kinder nicht mehr kulturelle, sprachliche Verschiedenheit, sondern »allgemeine Disziplinschwierigkeiten und Verhaltensstörungen« zur Erklärung schulischer Schwierigkeiten heranzögen, daß sie ein undifferenziertes, in Stereotype gefaßtes Bild von Einwandererfamilien besäße.[1]

In eher konstruktiv-programmatisch ausgerichteten Publikationen, beispielsweise solchen über die Erfordernisse einer künftigen Lehrerbildung oder die Mängel der gegenwärtigen, ist skizziert, daß die Kompetenzen und Haltungen von Lehrerinnen und Lehrern, die heute in der multikulturellen Schule tätig sind, erhebliche Defizite gegenüber den ihnen gestellten Aufgaben aufwiesen. Angesiedelt seien die Mängel gleichermaßen auf der Ebene der persönlichen »Standpunkte« (»unreflektiert ethnozentrische Haltung«) wie auf der von Absichten und Zielstellungen, die mit der Schule und dem Unterricht verbunden würden (es werde »vorwiegend die 'Aufnahme'-Perspektive« eingenommen, also die Sicht der Mehrheitsgesellschaft, deren eigene Normen nicht in Frage gestellt würden). Auszumachen seien auch Lücken in den Kenntnissen und Fertigkeiten, die für die alltägliche Berufsausübung erforderlich seien (Beispiele aus Krumm 1990; siehe auch z.B. Oomen-Welke & Reich 1987).

---

1 Die hier angeführten Beispiele entstammen einem Text (Boos-Nünning 1990), der aus einer Fülle von Schriften, in denen ähnliches zu finden ist, herausgegriffen wurde, weil die getroffenen Feststellungen darin in konzentrierter Form niedergelegt sind. Es soll keineswegs verschwiegen werden, daß ähnliche Äußerungen auch in meinen eigenen Texten an mancher Stelle zu finden sind, wiewohl meist nicht im Indikativ, sondern als Thesen oder Fragen formuliert.

Gewiß sind hier ganz verschiedene Ebenen von Wirklichkeit angesprochen. Daß Lehrerinnen und Lehrer vom Diskurs über »Multikulturalität« nicht ausgeschlossen gewesen sein können, rekurriert darauf, daß sie angesichts der Vehemenz, wenn nicht gar Leidenschaftlichkeit in manchen Phasen, mit der diese Diskussion allgemein und in der pädagogischen Fachöffentlichkeit geführt wird, aller Wahrscheinlichkeit nach gar nicht die Möglichkeit hatten, dem zu entgehen. Ob sie sich aber damit befaßt haben, ob ihr Wahrnehmen, Denken, Handeln davon überhaupt berührt wurde, ist gleichwohl durchaus unklar. In den Äußerungen über Lehrerarbeit jedoch, auf die ich hier anspiele, wird explizit geäußert oder implizit unterstellt, daß es so sei: daß die Lehrerschaft sich aktiv mit dem Anforderungsfeld der »multikulturellen Schule« auseinandergesetzt habe, daß aber dies (mit Bedauern oder Resignation konstatiert) nicht in gewünschtem Maße oder auf die gewünschte Weise zu Veränderungen der Schulpraxis geführt habe.

Es geht mir an dieser Stelle nicht darum, die Stichhaltigkeit oder Richtigkeit solcher Feststellungen bzw. impliziten Annahmen über Lehrerfähigkeiten, -haltungen, -handlungen zu bestätigen oder in Abrede zu stellen. Bemerkenswert aber ist das Gemeinsame, das sie in der Hinsicht aufweisen: So vielfältig die Äußerungen darüber ausfallen, was Lehrerinnen und Lehrer an Einwandererkindern wahrnähmen, wie sie über sie dächten und welche Urteile sie über sie fällten, so schwach ist die empirische Fundierung des Dargelegten. Beklagt wird vor allem das Fehlen jüngerer Untersuchungen. Wesentliche Stützung sollen die Äußerungen typischerweise aus Hinweisen wie diesen erfahren, daß »ältere Untersuchungen wie auch neuere Einzelerfahrungen« für sie sprächen (Boos-Nünning 1990: 16). Die »älteren Untersuchungen« jedoch, auf die sich die Autorin hier stützt, enthalten großenteils Aussagen vom nämlichen Charakter wie der zweite von ihr angeführte Beleg: Berufungen auf punktuelle, unsystematisch angestellte Beobachtungen. Die Ergebnisse solcher Beobachtungen, wie sie vielfach niedergelegt wurden, entbehren zum guten Teil keineswegs der Plausibilität. Als regelgeleitet gewonnene Bekräftigung von Behauptungen sind sie jedoch nicht anzusehen. Im Sinne versuchter systematischer Prüfung sind tatsächlich bislang aus bundesrepublikanischem Kontext nur zwei empirische Untersuchungen bekanntgeworden, die sich explizit den Fragen gewidmet haben, welche »Meinungen« Lehrerinnen und Lehrer im allgemeinbildenden Schulwesen über die Schülerschaft oder die Praxis des Unterrichts in der multikulturellen, multilingualen Schule äußern (Diehm & Kodron 1990) bzw. welche »Bilder der Wirklichkeit« sie ihrem Handeln nach besitzen (Czock 1985, vgl. auch Czock & Radtke 1984).[1]

---

1 Eine weitere veröffentlichte Untersuchung betrifft Lehrerurteile über Verhaltensauffälligkeiten und soziale Kompetenzen von Einwandererkindern im Kontext des Sonder-

Es klafft also eine Lücke zwischen unsystematisch besorgten, aber scheinbar »den Konsensus« unter sprach- und erziehungswissenschaftlichen Migrationsforscherinnen und -forschern wiedergegebenen Aussagen über das, was in der Lehrerschaft über die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schule gedacht und empfunden wird, und empirisch untermauerten Kenntnissen darüber. Die beiden Untersuchungen, die ich in diesem Abschnitt vorstelle, sollen diese Lücke ein Stück weit füllen. Bei der Entwicklung bzw. Anwendung der Instrumente ging es mir vor allem darum, Aspekte dessen abzubilden, was Bourdieu den »Alltagsverstand« der Mitglieder einer Klasse oder Gruppe nennt, den er zum Kernbestand eines Habitus rechnet.

Die »Welt des Alltagsverstands«

Bourdieu bezeichnet den Habitus als das »System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen«, die das Resultat einer Sozialisation unter zumindest weitgehend gleichen Existenzbedingungen, »objektiven Strukturen« sind. Dank der Verinnerlichung dieser Strukturen weisen die Handlungen der Mitglieder ein und derselben Gruppe eine "unitäre und systematische objektive Bedeutung auf, die die subjektiven Absichten und die individuellen oder kollektiven bewußten Entwürfe transzendiert" (Bourdieu 1979: 179). Der Habitus funktioniert, alle vergangenen Erfahrungen integrierend, als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmatrix, die es den sozialen Akteuren einer Klasse oder Gruppe ermöglicht, eine Vielfalt differenzierter Aufgaben zu erfüllen, und zwar in der Gewißheit, daß ihre Praktiken und Praxisformen trotz des Fehlens unmittelbarer und expliziter Abstimmungen in Einklang stehen (Bourdieu 1979: 169, 177). Wechselseitig verstehbar, den Strukturen angepaßt und aufeinander abgestimmt sind die Habitusformen, da sie

> "mit einem zugleich einheitlichen und systematischen, über subjektive Absichten wie individuelle und kollektive Vorhaben hinausreichenden

---

schulwesens: Holtz & Poustka 1982. - Erwähnenswert sind hier noch zwei empirische Studien aus den Niederlanden, die Lehrerinnen und Lehrer danach fragten, ob bzw. wie sie ihren (Sprach-) Unterricht »interkulturell« gestalten (Fase & van den Berg 1985 und Kroon, präsentiert u.a. in Kroon 1986). Diese Umfragen besaßen den Hintergrund einer Notiz des Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen von 1984, in der den niederländischen Schulen interkultureller Unterricht vorgeschrieben wurde. Die Untersuchungen galten der Umsetzung dieser Vorschrift in die Praxis. Eine Adaption des niederländischen Instrumentariums für meine Untersuchung war wegen des speziellen Fragehorizonts nicht möglich, aber methodische und inhaltliche Anregungen aus beiden Untersuchungen sind von mir aufgenommen worden.

> objektiven Sinn ausgestattet [sind]. Eine der grundlegendsten Auswirkungen des Einklangs von praktischem Sinn und objektiviertem Sinn besteht darin, daß eine *Welt des Alltagsverstands* geschaffen wird, deren unmittelbare Evidenz durch die vom Konsens über den Sinn der Praktiken und der Welt gewährleistete Objektivität gestärkt wird, d.h. durch die Harmonisierung der Erfahrungen und die ständige Verstärkung, die jede dieser Praktiken durch individuellen oder kollektiven (z.B. beim Fest), improvisierten oder vorgegebenen (Gemeinplätze, Sprichwörter) Ausdruck ähnlicher oder identischer Erfahrungen erfährt" (Bourdieu 1987: 108).

Der Anteil an dieser »Welt des Alltagsverstands«, die das Erzeugnis der Klasse oder Gruppe ist, der der Einzelne angehört, verschafft diesem ein Repertoire an »codes« - an Gewißheiten, die es ihm erlauben, mit einiger Sicherheit und ohne große Umstände die eine Reihe von Sachverhalten, Ereignissen oder Handlungsweisen als »vernünftig«, im Rahmen liegend zu erkennen und zu beurteilen, die andere hingegen als unvereinbar mit den gegebenen Bedingungen auszuschließen. Bourdieu zitiert zur näheren Bestimmung des Begriffs »Alltagsverstand« eine Definition des französischen Philosophen Cournot, die wie folgt lautet: "[...] Ein unklares Empfinden ähnlicher Wahrscheinlichkeiten ist bei allen denkenden Menschen vorhanden; es bestimmt oder rechtfertigt zumindest die unerschütterlichen Überzeugungen, die man als *gesunden Menschenverstand* bezeichnet."[1]

Der Habitus steuert demnach sinnstiftende Wahrnehmung. Er verschafft dem Mitglied einer Klasse oder Gruppe die Kompetenz - im Verständnis Bourdieus aufzufassen als Fähigkeit und als Möglichkeit -, Praktiken und Werke »mit geringem Aufwand an Absicht« sowohl zu erzeugen als auch zu entschlüsseln (Bourdieu 1987: 108). Kollektive Äußerungs- und Praxisformen, die der Habitus erzeugt, gelten ihren Inhabern als selbstverständlich, als evident, als normal, solange es nicht zum radikalen Umbruch kommt (vgl. dazu auch Liebau 1987: 66). Freilich soll dies keineswegs so interpretiert werden, als regiere der Habitus seinen Inhaber so, daß er nur »in den Gleisen eines mechanischen Determinismus« zu handeln imstande sei (Bourdieu 1987: 102f). In der Beziehung zwischen Klasse bzw. Gruppe, Habitus und Individuum ist angelegt, daß ein wechselwirksames Verhältnis zwischen objektiver Übereinstimmung und Einmaligkeit der Weltsicht und der Praxisformen besteht. »Verschiedenheit

---

1 A. Cournot: Essai sur les fondements de la connaissance et sur les caractères de la critique philosophique. Paris, Hachette 1922 (zuerst 1851); hier zit. nach Bourdieu 1987: 104.

in der Gleichartigkeit« der Praxisformen ruht auf der grundlegenden Homologiebeziehung, die sich

> "zwischen den Habitusformen der Mitglieder einer selben Gruppe oder Klasse insoweit ergibt, als sie das Produkt der Verinnerlichung derselben grundlegenden Strukturen sind. Dies heißt, daß, um mit der Sprache von Leibniz zu sprechen, die Weltsicht einer Gruppe oder Klasse ebenso die Homologie der Weltsichten, die mit der Gleichartigkeit der Wahrnehmungsschemata korreliert, wie die von einzigartigen und doch übereinstimmenden Gesichtspunkten her erfaßten systematischen Unterschiede voraussetzt, die die singulären Weltsichten voneinander trennen" (Bourdieu 1979: 188).

In individuellen Dispositionen sind demnach graduelle Varianten der gemeinsamen zu sehen; einzigartige Formen des Wahrnehmens und Handelns, »persönlicher Stil«, bedeuten aber "niemals mehr als eine selbst noch geregelte und zuweilen sogar kodifizierte *Abweichung* gegenüber dem einer Epoche oder einer Klasse eigentümlichen *Stil*", so daß Konformität *und* Unterschied auf den »gemeinsamen Stil« verweisen (ebd.: 189).

Die beiden empirischen Untersuchungen dieses Abschnitts fragen nach dem Gefüge, das gebildet wird aus dem »Konsens über den Sinn der Praktiken und der Welt« - verinnerlichten Strukturen, aus dem Bewußtsein gesunkenen und zu Handlungsstrukturen geronnenen Weltsichten, die eine Bandbreite verschiedener »Standpunkte« erlauben, ohne daß die grundlegende Übereinstimmung in Frage gestellt wäre - und den sich verändernden objektiven Existenzbedingungen, die eine derartige Erschütterung der dauerhaft aufgeprägten Dispositionen ausmachen können, daß die Konversion eines Habitus in Gang kommt.[1] Die Ausgangsthese dieser gesamten Untersuchung lautet, daß das Handeln der Lehrerschaft von ihrem monolingualen Habitus bestimmt sei und in dieser Hinsicht konstant geblieben sein könnte, obzwar die Umstände ihres Handelns durch die sprachliche Pluralisierung der Schülerschaft gravierende Veränderungen erfahren haben. Wie weit und in welchen Aspekten aber ist das Kontinuität garantierende Moment der habituellen Beharrlichkeit wirksam?

Um diesen Gedanken auf die konkrete Ebene dessen zu heben, was mit den beiden Instrumenten meiner Untersuchung, die dieser Abschnitt vorstellt,

---

1 Es sei hier am Rande vermerkt, daß der Habitus "ein Produktionsprinzip von Praktiken unter anderen [ist], und obwohl er sicher häufiger eingesetzt wird als jedes andere [...], ist doch nicht auszuschließen, daß unter gewissen Umständen - insbesondere in Krisensituationen, in denen die unmittelbare Angepaßtheit von Habitus und Feld auseinanderbricht - andere Prinzipien, so das bewußte und rationale Kalkül, an seine Stelle treten" (Bourdieu 1989a: 397).

abgebildet werden kann: Gefragt wird nach Spuren, die die jahrelange Konfrontation mit »neuen« Informationen und Erfahrungen im Bewußtsein der Lehrerschaft hinterlassen hat (soweit sie durch die Befragungen in die Lage kommt, dies zu äußern). Der Sinn dieser Frage ist es, zu ermitteln, was auf der Ebene der Rhetorik - des Bewußten, des Darüberredens - an Begriffen, Einschätzungen der »multilingualen Schule« in den Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata der Lehrerschaft angekommen ist und somit das Potential für Korrekturen oder Anpassungen habitueller Praktiken anzeigt. Es liegt im Konstrukt des Habitus selbst begründet - und spiegelt sich in den angewendeten Instrumenten der Untersuchung -, daß hiermit nichts über Veränderungen des Handelns zu sagen ist. Tatsächliche Veränderung der Praktiken und Praxisformen setzen geänderte objektive Strukturen als Bedingungen der Praxis voraus; solche Änderungen leisten der Habitualisierung, die das Absinken der Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsformen ins Unbewußte einschließt, Vorschub. Mit dem Faktum der Existenz von Einwandererkindern im Bildungswesen ist zwar diese Voraussetzung im Prinzip gegeben. Offen ist aber, ob die stattgehabte Veränderung hinreicht, um den sprachlichen Habitus der Lehrerschaft zu mobilisieren.

Erste Abbildung: »Herrschende Redeart« über die multilinguale Schule

Für das Ziel der Abbildung von Aspekten dessen, was Lehrerinnen und Lehrer über »die multilinguale Schule« denken, meinen, empfinden (soweit sie davon etwas preisgeben), wurde die Konstruktion eines Instruments nach dem Modell der in sozialpsychologischem Forschungszusammenhang gebräuchlichen »Einstellungsfragebögen« gewählt, der in der Form einer Likert-Skala mit fünfstufiger Antwortvorgabe konkretisiert wurde.[1] Bei aller generellen Kritik, die an Untersuchungen mit solchem Instrumentarium zur Messung von Einstellungen geäußert wird, scheint die Methode doch für den hier gegebenen Zweck gut geeignet. Die verfolgte Absicht geht nicht über das hinaus, was den Techniken in der Regel an Leistung mindestens zugebilligt wird: nämlich Kenntnisse darüber zu gewinnen, was zu einem gefragten Sachverhalt in einer

1 vgl. zur Konstruktion von Likert-Skalen Friedrichs [12]1984: 175f; siehe zur Meßmethode auch Mayntz, Holm & Hübner 1972: 55ff und Stroebe u.a. (Hrsg.) 1990: 151f. Triandis (1975: 62ff, 67) riet zur Anwendung der Likert-Technik, da sie sich in einigen Studien im Hinblick auf den Erweis von Reliabilität und Validität als leicht überlegen über andere Meßtechniken erwiesen habe. - Für ihre intensive Beratung und konstruktive Kritik bei der Entwicklung des Instruments sei an dieser Stelle Marianne Horstkemper herzlich gedankt.

gegebenen Situation geäußert wird. Die Schlußfolgerung von der Oberfläche der Äußerungen auf tieferliegende Motivstrukturen oder Werthaltungen kann vorsichtig vorgenommen werden, wenn bei der Konstruktion des Instruments bekannte Mängel zu vermeiden versucht und wenn die Bedingungen, unter denen die Antworten zustande kamen, hinreichend gewürdigt werden.[1] Die Stichhaltigkeit einer Interpretation muß sich nicht zuletzt in transparent dargelegten Untersuchungsergebnissen erweisen.

Einen weitergehenden Schluß von verbalen Verhaltensweisen, die ein Fragebogen zu beobachten erlaubt, auf »Einstellungen« als Möglichkeit der Anzeige oder der Vorhersage individuellen sozialen Verhaltens zu ziehen, wie es oft das Ziel sozialpsychologischer Untersuchungen ist, ist in dieser Studie hingegen nicht intendiert.[2] Der Begriff der Einstellung wird hier deshalb auch nur hilfsweise verwendet, um das Instrument in gebräuchlicher Weise zu bezeichnen. Über die schillernde Vielfalt der Konnotationen, die von sozialpsychologischer Seite mit dem Begriff Einstellung verbunden werden, haben z.B. schon Roth (1967a und b) und Irle (1967; 1975) Auskunft gegeben. Aus ihren Darlegungen geht hervor, wie wenig trennscharf das Konstrukt Einstellungen anderen gegenüber, die »Wahrnehmungs-Urteile« und steuernde Orientierungen des Menschen bezeichnen sollen, gefaßt werden kann (Irle 1975: 278). Roth (1967a: 577) führt z.B. als »verwandte«, sich im Bedeutungsbereich teilweise überschneidende Begriffe an: Aufgabe, Bewußtheit, Bewußtseinslage, determinierende Tendenz, set, Meinung, Gesinnung, Stereotyp, Vorurteil, Werthaltung (vgl. auch dens. 1967b: 38ff). Die genannten und andere Autoren betonen jedoch, es bestehe breiter Konsens darüber, daß Einstellungen als erworben und veränderbar, kognitiv repräsentiert, Wahrnehmung, Urteil und Verhalten orientierend, auf »psychologische Objekte« gerichtet beschrieben werden können. Sie gehören somit zum Bestand der »Dispositionen« im Bourdieu'schen Sinne, füllen diesen jedoch nicht aus.

Der bestehende Dissens im Begriffsverständnis betrifft die Versuche, ihr Entstehen zu erklären oder die Veränderung von »Einstellungen« zu beein-

---

1 Was nach der radikalen Kritik Markards (1984) gleichwohl noch keine Schlußfolgerungen erlauben würde, da nach seiner Meinung sämtliche Strategien, das Antwortverhalten von Befragten zu kontrollieren, damit Schlüsse auf ihre »wahren Einstellungen« gezogen werden können, fehlgehen müssen, da sie den Verlust des »Subjektiven« in den Anschauungen nach sich zögen. In meiner Untersuchung kommt dieser strenge generelle Einwand nicht zum Tragen, denn der Frage nach subjektiven Anschauungen wird nicht mit diesem Instrument, sondern auf andere Weise nachgegangen.

2 Die mit solcher Zielsetzung verbundenen potentiellen Fehler der Methode müssen deshalb hier nicht diskutiert werden. Vgl. dazu z.B. die allgemeinen Hinweise zu Leistungen von Einstellungsskalen in Friedrichs [12]1984: 172ff, 189ff, oder Stroebe u.a (Hrsg.) 1990: 152.

flussen. Umstritten sind darüber hinaus die verschiedenen Ansätze zur Einstellungsmessung und schließlich die behauptete Reichweite mancher Forschungsergebnisse (vgl. zum Konstrukt auch Triandis 1975; Überblicke in: Koch 1972: 28ff; Fischer 1989: 8ff). Darüber hinaus durchziehen die einschlägige Literatur, bei unterstellter Kausalität zwischen »Einstellungen« und Verhalten, einander diametral entgegengesetzte Auffassungen über die Richtung der Abhängigkeiten: Vertreten wird sowohl die Auffassung, daß das Verhalten die »Einstellungen« determiniere wie die umgekehrte, daß die »Einstellungen« das Verhalten bedingten (vgl. hierzu Darstellung in Stroebe u.a. Hrsg., 1990: 145ff).

In einer Studie wie dieser aber, die nichts anderes intendiert, als eine Übersicht über ein ausgewähltes Spektrum dessen zu erhalten, was geäußert und damit in gewisser Weise auch »gemeint« wird, reicht ein allgemeines, in dem genannten Konsensbereich liegendes Begriffsverständnis als Grundlage der Konstruktion aus, zumal eine Aussage über die Richtung der Kausalität nicht beabsichtigt ist. Für die hier verfolgte Fragestellung ist es nicht wichtig, ob »Einstellungen« ein Handeln bestimmen oder das Handeln die »Einstellungen« - solange unterstellt werden kann, daß es Zusammenhänge zwischen beidem gibt. Im übrigen besäße eine Aussage über die Richtung der Kausalität für meine Fragestellung schon deshalb keinen Erklärungswert, weil ohnehin nicht unterstellt wird, die gewonnenen Daten könnten hinreichend Aussagekraft im Hinblick auf das praktische Handeln der Befragten in der Schule besitzen; die dafür nötigen Voraussetzungen, etwa die zusätzliche Beobachtung der Probanden, sind hier nicht gegeben. Es wird aber, so lautet die Absicht der Untersuchung mit diesem Fragebogen, die graduelle Zustimmung der Befragten zu den Ansichten über die »multilinguale Schule« und das Unterrichten in ihr, die die Skalensätze ausdrücken, eine genauere Vorstellung über einen Ausschnitt von den in der Lehrerschaft vorwaltenden Meinungen und Werthaltungen vermitteln, also »gemeinsame Denkmuster« zum Vorschein bringen, die das jetzt herrschende »geistige Klima« im angesprochenen Zusammenhang anzeigen. Solche gemeinsamen Muster gehören zum Komplex der »inkorporierten Erwartungsstrukturen« in einem Habitus, und somit können sich in ihnen Indikatoren dafür zeigen, ob er in Konversion begriffen ist (vgl. hierzu auch Bourdieu 1989a: 406ff).

Bei der methodischen Reflexion zur Konstruktion des Befragungsinstruments knüpfte ich, neben allem schon Gesagten, an Überlegungen an, die Adorno und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ihre Konstruktion von Skalen zur Messung potentiell faschistischer Züge eines Individuums anstellten. Vor tiefenpsychologischem Hintergrund suchte diese Forschungsgruppe Merkmale der »Charakterstruktur« des Einzelnen zu ermitteln, die als Determinanten sozialen Verhaltens identifiziert werden konnten. Diese Kräfte, die als Produkte von Er-

fahrungen und früheren Lebensbedingungen wirksam würden, seien zwar gegen tiefgreifende Veränderungen häufig resistent, trügen aber das Potential der Modifikation gleichwohl in sich (vgl. Adorno 1973: 6ff). Für meine Überlegungen zur Anwendung eines »Einstellungsfragebogens« waren diese Gesichtspunkte vor allem in Hinsicht auf das erwartbare Antwortverhalten der Befragten wichtig:

Daß die in Worten ausgedrückten und daher »an der Oberfläche« bleibenden Hinweise auf die »Meinungen, Attitüden, Wertvorstellungen« von Befragten als Anzeichen tatsächlichen Handelns gar nicht, als Anzeichen dessen, was sie »wirklich denken« nur vorsichtig gedeutet werden sollen, geht Adorno und seiner Arbeitsgruppe zufolge nicht zuletzt darauf zurück, daß die Freimütigkeit, mit der affektgeladene Fragen beantwortet werden, sowohl von der Situation abhängt, in der gefragt wird, als auch von der, in der sich ein Gefragter ansonsten befindet (Adorno 1973: 4f). Hierin ist auch das Moment der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten angesprochen, womit gleichzeitig darauf angespielt wird, daß sich Antworten im Rahmen dessen bewegen werden, das als vorwaltende Meinung von den Gefragten erkannt wurde. In diesem Sinne ist von der Untersuchung zu erwarten, daß sie es immerhin leistet, die Vertrautheit der gefragten Lehrerinnen und Lehrer mit »herrschenden Redearten« über die »multilinguale Schule« an die Oberfläche zu bringen. Mit der darüber gewonnenen Kenntnis kann der Versuch unternommen werden, »jene Wandlungen nachzuvollziehen, die die herrschende Redeart in einen handelnden Mechanismus verwandeln« (Bourdieu). Dies wäre zwar kein Beweis für veränderte Praktiken, aber auch nicht weniger als ein Hinweis auf die Möglichkeit der Konversion, indem eine ihrer Voraussetzungen - nämlich die Wahrnehmung von Veränderungen im »Feld« - erfüllt ist (vgl. Bourdieu 1989a: 397). Damit ist auch auf die Verbindung zwischen individuellem und sozialem Moment und auf die Zirkularität gedeutet, die zwischen den Dispositionen des Einzelnen, auch in ihren individuellen Variationen, und seiner Eingebundenheit in »Existenzbedingungen«, »strukturierende Strukturen« im Sinne Bourdieus besteht.

»Spekulative Prämissen« - die Konstruktion der Skalen

Neben den theoretischen Überlegungen war für die Anwendung eines Einstellungsfragebogens in dieser Untersuchung der Gesichtspunkt der Forschungsökonomie leitend: Die Methode erlaubt die schriftliche Befragung einer größeren Stichprobe und die Auswertung der Untersuchung in bemessener Zeit. Jedoch konnte nicht zur Anwendung eines schon bewährten Instrumentes gegriffen, sondern es mußte erst ein Fragebogen entwickelt werden.

Vorliegende Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Raum, die sich im hier gefragten Themenbereich bewegen, nehmen andere Perspektiven auf den Gegenstand ein, als sie für meine Fragestellung wichtig sind. Spracheinstellungsuntersuchungen, etwa die bekannten Arbeiten von Lambert (z.B. Lambert u.a. 1960) oder die von Taylor (1973) vorgestellte Language Attitude Scale zur Messung von Einstellungen gegenüber »black and nonstandard English«, untersuchen im Individuum liegende Dispositionen, die die Richtung seiner Einstellung gegenüber Sprachen oder gegenüber Varietäten anzeigen, welche von der Standardvariante einer Sprache abweichen. Das untersuchte Konstrukt »Spracheinstellungen« schließt die Frage nach dem strukturellen Moment, das in den Dispositionen des Einzelnen zum Ausdruck kommt, im hier interessierenden Sinne nicht ein (vgl. die zusammenfassende Würdigung von Spracheinstellungsuntersuchungen bei Münstermann 1989). Andere Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum sind deutlicher als die genannten von dem Interesse geleitet, das »Porträt einer Profession« in der Institution Schule unter ausgewählten Gesichtspunkten zu zeichnen; ein herausgegriffenes Beispiel hierfür sind die »Gallup/ Phi Delta Kappa Polls of Teachers' Attitudes« (z.B. Elam 1989). In diesen jedoch spielt der Aspekt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Schule nur eine marginale Rolle.

Neben dem Umstand, daß eine nahe genug an dem Interesse meiner Untersuchung angesiedelte Studie im geprüften Sprach- und Zeitraum nicht gefunden wurde, spricht ein gewichtiges inhaltliches Argument gegen die Anwendung eines übertragenen englischsprachigen Fragebogens. Es geht hier darum, etwas darüber zu erfahren, was als »herrschende Redeart« über »die multilinguale Schule« hierzulande, heutzutage apostrophiert werden kann. Darum war es geradezu zwingend, bei der Konstruktion der Skalensätze den Versuch zu unternehmen, die hier derzeit vorwaltende Begrifflichkeit, sowohl im Sinne von popularisierter Fachterminologie als auch im Sinne alltäglich gebrauchter Redeweisen, Schlagwörter, Argumentationsfiguren im Fragebogen zu spiegeln.[1] Die Anwendung eines in der BRD publizierten Instruments kam aber aus folgendem Grund nicht in Frage:

Die einzige vorliegende Befragung im Umfeld meiner Fragestellung, in der ein Fragebogen mit Merkmalen von »Einstellungsfragebögen« zur Anwendung

1 Dieses Interesse bildet übrigens den Hintergrund dafür, daß im konstruierten Fragebogen von »ausländischen« Kindern (Schülern, Familien etc.) die Rede ist, während ich diese Ausdrucksweise im Text ansonsten nicht anwende. Meine eigene Terminologie entspricht Konventionen, welche in der Migrationsforschung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive allmählich üblich werden. Sie entspricht aber nicht alltäglichen umgangssprachlichen Übereinkünften und hätte daher im Fragebogen der Explikation bedurft; eine solche aber hätte dem Interesse daran entgegengestanden, die gewonnenen Auskünfte nicht mehr als unvermeidlich durch die Befragung selbst zu beeinflussen.

kam, die bereits erwähnte Studie von Diehm & Kodron (1990), lag zum Zeitpunkt der Entwicklung meiner Untersuchung noch nicht in der jetzt verfügbaren Fassung vor. Davon abgesehen hätte sich aber die Anwendung der von diesem Autorenteam für die BRD adaptierten Fassung eines Instruments mit dem Titel "Urteil zur Stellung von Schülern aus kulturellen Minderheiten im Schulsystem", das ursprünglich für den Einsatz in vier europäischen Ländern entwickelt worden war, hier nicht angeboten (vgl. Alkan & de Vreede 1989 zur internationalen Studie). Inhaltlich sprach dagegen, daß das Interesse jener Befragung dem »kulturellen« Aspekt gilt, wie es dort heißt. Die meisten Items sprechen »interkulturelle Erziehung« an; Sätze, in denen explizit zu sprachlichen Fragen Stellung genommen werden soll, kommen nur am Rande vor. Methodisch sprachen nennenswerte Konstruktionsschwächen gegen eine Anwendung des Instruments in der jetzt vorliegenden Version, die als Erprobungsversion ausgewiesen ist.[1]

Rationale der Konstruktion des Fragebogens meiner Untersuchung waren Überlegungen zur Charakterisierung eines potentiell monolingual orientierten Lehrers, mithin die Aufstellung »spekulativer Prämissen« über seine hypothetischen Eigenschaften bzw. Ansichten. Dies geschah in Anlehnung an die methodische Reflexion, die Bourdieu zur Möglichkeit der Erfassung von Geschmack und Lebensart nach den Resultaten seiner Befragung anstellt (vgl. Bourdieu [3]1984: 784 ff, sowie als Beispiele die Fragen 22, 25, 26 seines Fragebogens, ebd.: 806 ff). Meine Überlegungen speisen sich vor allem aus Beobachtungen und daran anschließende Fragen, die in einer eigenen früheren Untersuchung entwickelt wurden, aber nicht weiterverfolgt werden konnten (vgl. Gogolin 1988, vor allem: Kapitel »Kooperation der Lehrer«, S. 178 - 194). Diese inhaltlichen Gesichtspunkte wurden mit theoretischen Überlegungen

1 Über die statistische Prüfung bzw. Auswertung der deutschen Befragung wird in der Publikation nicht detailliert Auskunft gegeben, so daß die wiedergegebenen Pretestergebnisse schwer interpretierbar sind und über die Güte des Instruments selbst danach keine Aussage möglich ist (vgl. Diehm & Kodron 1990: S. 43ff). Eine Weiterentwicklung bzw. Anpassung an mein Forschungsinteresse wäre dem Augenschein nach wohl nicht unaufwendiger gewesen als die Neukonstruktion eines Fragebogens. Um nur anzudeuten, worin das Instrument revisionsbedürftig sein dürfte, einige Hinweise: Der publizierten Version zufolge wurden die Statements »aus Gründen der Übersichtlichkeit« im Fragebogen zu den Dimensionen, die sie abbilden sollen, zusammengefaßt (Diehm & Kodron 1990: 12f). Außerdem unterblieb die geforderte Abwechslung von positiv und negativ gepolten Items; daß beinahe ausschließlich positiv gepolte Statements aufgenommen wurden, fördert zusätzlich die »Ja-Sage-Tendenz« der Antwortenden (vgl. hierzu etwa Friedrichs [12]1976: 176). Ferner wurde im Fragebogen aus nicht genannten Gründen von vierstufiger auf fünfstufige Antwortvorgabe und zurück gewechselt. - Aufgrund solcher Bedenken habe ich übrigens darauf verzichtet, die Resultate dieser Pilotstudie in meine Untersuchung ergänzend oder vergleichend einzubeziehen.

in Verbindung gebracht, die nach dem Konstrukt des Habitus als Bezugsrahmen der Untersuchung angestellt wurden. Inhaltlich ergänzend wurden solche Aspekte einbezogen, die nach kursorischer Durchsicht älterer und jüngerer »ausländerpädagogischer« Literatur als Wahrnehmungs-, Denk- und Urteilsweisen über die »multilinguale Schule« in der Lehrerschaft virulent zu sein scheinen.[1]

Es wurden nach diesen Vorarbeiten folgende Annahmen über die Merkmale einer Lehrerin oder eines Lehrers mit ausgeprägt monolingualem Habitus formuliert, die der Konstruktion der Skalen des Fragebogens zugrundegelegt wurden:

> Annahme 1: Lehrerinnen und Lehrer mit monolingualem Habitus werden die gegenwärtige organisatorische und inhaltliche Gestalt des Schulwesens gutheißen und gegen Innovationen verteidigen, die als Reaktionen auf die sprachliche und kulturelle Pluralisierung der Schülerschaft gefordert sind (Bezeichnung der Dimension: »Innovationsblockade«).[2]

Diese Annahme stützt sich auf die im historischen Abschnitt dieser Arbeit untermauerte These, daß der monolinguale Habitus die Schule als Institution durchdringe. Die institutionellen Formen monolingualer Praxis liegen - neben vielen anderen, auf die ich nicht hier eingehen kann - in der Selbstverständlichkeit, mit der das Deutsche als Gegenstand und Medium des Lernens ebenso wie der schulischen Zielsetzungen und als Indikator für die Evaluation von Leistungen gilt. Ein weiterer indirekter Ausdruck davon ist das gegenwärtige Schulsprachenangebot, das die meisten Sprachen der Einwanderer nicht im allgemeinbildenden Sinne berücksichtigt, sondern lediglich manche als subsidiäre Angebote für die diejenigen Schülerinnen und Schüler gestattet, die der die jeweilige Sprache vertretenden Herkunftsnation angehören. - Lehrerinnen und Lehrer mit ausgeprägt monolingualem Habitus werden sich, so lautet die These, mit Vorkehrungen wie diesen weitgehend identifizieren und Veränderungen nur

---

1 Einige solche Äußerungen habe ich eingangs zu diesem Abschnitt angeführt. Neben den bereits erwähnten Titeln wurden, um Beispiele zu nennen, einige Artikel aus der Zeitschrift »Deutsch lernen« zugrundegelegt, deren Ausgaben seit Beginn des Erscheinens 1976 auf entsprechende Fundstellen hin durchgesehen wurden. Ferner wurden Buchpublikationen - etwa: Neumann & Reich 1977, Sandfuchs (Hrsg.) 1981, Hopf 1984, Fedrowitz 1985, Hohmann & Reich (Hrsg.) 1989 - und einzelne Aufsätze (z.B. Wittek 1986) auf »Äußerungen über die Ansichten der Lehrerschaft« durchgesehen. Eine Dokumentation von insgesamt mehr als 100 Fundstellen (Ausrisse) ist bei mir einsehbar.

2 Die »Bezeichnungen der Dimensionen« wurden recht plakativ gewählt und vertreten den angesprochenen Aspekt immer im Negativen, da der Fragebogen insgesamt als »Negativ-Skala« konstruiert wurde; hierauf komme ich noch einmal zu sprechen.

in einem solchen Rahmen für angemessen ansehen, in dem die Bestimmung der Schule in ihrem Kern unberührt bleibt. Dies träfe vor allem für solche Veränderungen zu, die additiv zum Bestehenden vorgenommen würden, wie etwa die Formen des außerschulischen muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts oder Regelungen wie die für »Türkisch (oder andere Sprachen der Einwanderer) anstelle einer Pflichtfremdsprache« (vgl. zu diesen existierenden schulorganisatorischen Regelungen Rixius & Thürmann 1987).

> Annahme 2: Lehrerinnen und Lehrer mit monolingualem Habitus werden der Auffassung anhängen, daß am Monolingualen der Maßstab für die Bemessung eines »normalen« menschlichen Sprachverhaltens gewonnen werden müsse; sie werden abweichendes sprachliches Verhalten demgegenüber als »defizitär« ansehen (Bezeichnung der Dimension: »Defizitorientierung«)

Diese Annahme taucht in den einbezogenen Arbeiten in vielen Varianten, vielfach argumentativ untermauert, auf.[1] Sie wird in allgemeiner Weise durch die wahrnehmungstheoretische »Erwartungshypothese« gestützt, wonach dem Bekannten, in der Erfahrung des Einzelnen fest Verankerten eine selegierende, organisierende, akzentuierende Funktion im Wahrnehmungsgeschehen zukomme (vgl. Übersicht über Forschung hierzu in Bernsdorf ²1969: 997ff). - Wenn Lehrerinnen und Lehrer einen ausgeprägt monolingualen Habitus innehaben, werden sie, so lautet die These, übliche Praktiken im Sprachverhalten Mehrsprachiger, wie etwa Sprachmischung, Sprachwechsel, nicht als solche, sondern als Anzeigen von Fehlleistungen auffassen. Ähnlich werden sie Normabweichungen, die zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Deutschen aufweisen, als Indikatoren für allgemein defizitäre sprachliche Fähigkeiten ansehen.

> Annahme 3: Auf Lehrerinnen und Lehrer mit monolingualem Habitus wird der Gebrauch, den Einwandererkinder von Minderheitensprachen im schulischen Kontext machen, verunsichernd, wenn nicht gar bedrohlich wirken (Bezeichnung der Dimension: »Verunsicherung«).

Diese Überlegung stützt sich vor allem auf Annahmen und Beobachtungen zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, wonach diesem der Anspruch auf jederzeit mögliche Kontrolle des unterrichtlichen Geschehens einerseits, auf einen allzeit existierenden und sichtbaren Vorsprung vor der Kompetenz der

---

1 Vgl. als ein Beispiel hierfür die in Gogolin 1984 wiedergegebenen Experimente zur Wahrnehmung gesprochener Texte zweisprachiger Schüler, die in Lehrerfortbildungsveranstaltungen durchgeführt wurden.

Schülerinnen und Schüler andererseits innewohnt.[1] - Diesen unausgesprochenen Anspruch sehen Lehrpersonen, so lautet die These, dadurch gefährdet, wenn nicht gar in Frage gestellt, daß die Kinder der Einwanderer ihnen die Kompetenz »lebensweltlicher Zweisprachigkeit« voraus haben. Sie können sich der Kontrolle ihres sprachlichen Handelns immer entziehen, indem sie von den damit verbundenenen sprachlichen Fähigkeiten Gebrauch machen - beispielsweise, indem sie ihre Muttersprache verwenden, die von Lehrkräften zumeist nicht verstanden, nicht beherrscht wird. Lehrerinnen und Lehrer mit ausgeprägt monolingualem Habitus werden solchen Formen des Ausdrucks »lebensweltlicher Zweisprachigkeit«, vor allem den minderheitensprachlichen Äußerungen der Einwandererkinder im Unterricht, mißtrauisch oder ablehnend gegenüberstehen, sofern sie sie nicht selbst initiiert haben.

> Annahme 4: Lehrerinnen und Lehrer mit monolingualem Habitus werden Ursachen für schulischen Mißerfolg von Einwandererkindern solchen Umständen zuschreiben, die nicht im Rahmen der Handlungsmächtigkeit der Schule oder des eigenen Unterrichts liegen (Bezeichnung der Dimension: »Rationalisierung«).

In allgemeiner Weise stützt sich diese Überlegung auf Resultate von bislang vor allem aus US-amerikanischem Kontext vorliegenden Forschungen zum Thema Schuleffektivität, in denen Zusammenhänge zwischen gutem schulischen Erfolg der Schüler und dem von Lehrerinnen und Lehrern geleisteten Verzicht darauf, Mißerfolge den Schülern selbst oder ihren Lebensumständen zuzuschreiben, gezeigt wurden. Ein Ergebnis solcher Untersuchungen ist: "An außergewöhnlichen [im Sinne von: höchst erfolgreichen, I.G.] Schulen ist die Annahme, es [ein Versagen, I.G.] läge am Kind, besonders verpönt" (Aurin 1989: 52; siehe darin auch die Übersicht über den Stand der Forschung zur Wirksamkeit »guter Schulen«). Im Konkreten steht hinter dieser Überlegung die in den gesichteten Quellen vielfach gefundene Wiedergabe praktizierter Rationalisierungen dafür, daß Kinder aus Einwandererfamilien im an der Bildungsbeteiligung gemessenen Bildungserfolg hinter dem der autochthonen Schülerinnen und Schüler immer noch zurückliegen. Nicht an der Schule oder dem Unterricht liege dies, sondern an »sprachlichen Problemen«, an sozialen Übelständen, an mangelnder Kooperationsbereitschaft, ungenügender Bildungs-

---

1 Eine Ausformulierung dieses Gedankens und die Explikation von Beispielen dafür aus Beobachtungen im Kontext europäischer Modellversuche, die zur Begründung und Stützung der These führten, findet sich in Gogolin 1988, S. 105ff und Kapitel 5. Siehe hierzu auch Wittek 1986 sowie Bernstein [2]1974, dessen Thesen über »Klassifikation« und »Rahmung« und das danach bestimmte Machtverhältnis in der pädagogischen Beziehung im Hintergrund dieser Überlegungen standen.

aspiration der Eltern oder unzureichender familiärer Unterstützung des Lernens, um Beispiele für die gefundenen Einschätzungen zu nennen, die hier als Rationalisierungen verstanden werden. - Lehrerinnen und Lehrer mit ausgeprägt monolingualem Habitus werden nach meinen Überlegungen die Tendenz zur Beharrung auf dem Hergebrachten aufweisen. Eine Legitimationsmöglichkeit für diese Haltung angesichts des unübersehbaren schulischen Mißerfolgs eines überproportional hohen Anteils der Kinder aus Einwandererfamilien ergibt sich für sie, so lautet die These, durch den Rückgriff auf Rationalisierungen der angedeuteten Art.

> Annahme 5: Lehrerinnen und Lehrer mit monolingualem Habitus werden negative persönliche Spracherfahrungen aufweisen. Sie werden darum eine geringere Offenheit dafür zeigen, daß sich die Mehrsprachigkeit von Einwandererkindern in der Schule äußert; sie werden dazu neigen, abzulehnen, daß die Entfaltung von Zweisprachigkeit als Bildungsaufgabe der Schule gesehen wird (Bezeichnung der Dimension: »Negative eigene Spracherfahrung«).

Diese Annahme ergab sich, anders als die zuvor genannten, als Resultat einer Auswertung von Gruppengesprächen mit Lehrerinnen über die Thematik der »multilingualen Schule«, auf die ich unten noch zu sprechen komme. Die Gesprächspartnerinnen berichteten ihre Schlußfolgerungen aus den Äußerungen und dem Verhalten von Kolleginnen und Kollegen, aber auch aus eigenem Erleben, daß persönliche Vertrautheit mit Mehrsprachigkeit, positive Erinnerungen an das eigene Fremdsprachenlernen und Freude am Gebrauch anderer Sprachen und der Begegnung mit Anderssprachigen die Bereitschaft dafür steigere, die Mehrsprachigkeit der Einwandererkinder als belebendes, bereicherndes und fördernswertes Element der Schule und des Unterrichts anzunehmen. - Dieser Gesichtspunkt wurde bei der Fragebogenkonstruktion berücksichtigt. Die auf seiner Grundlage formulierte fünfte These lautet, daß bei Lehrerinnen und Lehrern mit positiven eigenen Spracherfahrungen eine schwächere Ausprägung des monolingualen Habitus vorgefunden werden könne als bei denjenigen, die sich selbst nicht gern und nicht an gute eigene Spracherfahrungen erinnern.

Neben diesen Überlegungen über Bestimmungsmomente des Konstrukts »monolingualer Habitus« für den Fragebogen gingen in die Entwicklung einige als ungerichtete Hypothesen formulierte, daher zweiseitig zu prüfende Annahmen darüber ein, daß sich persönliche Lebenserfahrungen mit Mehrsprachigkeit, Berufserfahrungen mit Einwandererkindern als Aspekt der Praxis der Befragten und spezielle Aus- oder Fort- bzw. Weiterbildung im sprachlichen Bereich oder zum Themengebiet »Unterricht mit ausländischen Schülern« auf

die Ausprägung der geäußerten »Einstellung« auswirken könnten. Außer Fragen zu Alter und Geschlecht wurden in das Instrument Fragen aufgenommen, die über folgendes Auskunft geben:

* Komplex Aus- bzw. Fort- und Weiterbildung (Studium eines sprachlichen Faches, Teilnahme an Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen im Themenfeld »Unterricht mit ausländischen Kindern«. Fragen Nr. 5, 6, 14, 15; vgl. Anhang 1).
* Komplex Berufserfahrung (Dauer der Berufserfahrung, Schulform, Ausprägung der Erfahrungen aus Unterricht mit Einwandererkindern, Unterrichtspraxis in Spezialmaßnahmen für Einwandererkinder. Fragen Nr. 3, 4, 7, 8, 9, 10, 16, 17).
* Komplex persönliche Lebenserfahrung (längere Auslandsaufenthalte, Selbsteinschätzung eigener Fremdsprachenkenntnisse. Fragen Nr. 11, 12, 13).

Sätze über die »multilinguale Schule«

Die Skalensätze, zunächst bestimmt für die Probeversion des Fragebogens, wurden in die Form von Aussagen gekleidet, welche einzeln mit Angabe des Zustimmungs- oder Ablehnungsgrades beantwortet werden sollten, und zwar dem Usus bei Likert-Skalen entsprechend mit fünfstufiger Antwortvorgabe. Die weitere Entwicklung der Sätze geschah auf der Grundlage einer Auswertung von Gruppengesprächen mit Lehrerinnen. Dabei handelte es sich um insgesamt drei schwach direktiv geführte Gespräche zu Erfahrungen in der und Meinungen über die »multilinguale Schule«, an denen elf Hamburger Lehrerinnen beteiligt waren.[1]

Die Auswertung dieser Interviews erfolgte durch thematische Sequenzierung der Transkripte, für die zunächst nur die ersten vier der oben vorgestellten

1 Die Durchführung dieser Interviews erfolgte im Rahmen der explorativen Vorstudie zu meiner Untersuchung. Die beteiligten Lehrerinnen unterrichten an drei Grundschulen bzw. Grund-, Haupt- und Realschulen mit hohem Anteil von Schülern aus Einwandererfamilien im inneren Stadtbereich Hamburgs. Die Gesprächspartnerinnen fanden sich freiwillig zu der Teilnahme an den Gruppengesprächen bereit, nachdem wir entsprechende Anfragen an die Kollegien der drei Schulen gerichtet hatten. Die Anfrage war allgemein gehalten und enthielt keine näher bestimmenden Angaben über gewünschte Merkmale der Gesprächspartner; daß nur Lehrerinnen sich zu den Diskussionen bereitfanden, ist also nicht auf eine von uns geäußerte Absicht oder Bitte zurückzuführen. - Für die Auswertung wurden die Interviews nach einer gegebenen Konvention vollständig literarisch transkribiert.

Annahmen zur Charakterisierung von Lehrpersonen mit monolingualem Habitus die Grundlage bildeten. Aus den so ermittelten Abschnitten der Interviews wurden einzelne Aussagen herausgelöst und, da es sich um gesprochene Sprache handelt, sinngemäß zu Sätzen rekonstruiert, von denen angenommen werden konnte, daß sie zusammen mit den anderen Aussagen zu einer Dimension einen einzigen allgemeinen Trend ausdrückten (vgl. auch die Anregungen zu ähnlicher Technik der Fragebogenkonstruktion bei Adorno 1973: 18ff). Nach einem ersten Auswertungsdurchgang wurde die Annahme über »Negative eigene Spracherfahrungen«, wie schon angedeutet, *a posteriori* als Dimension aufgenommen, da sich zu ihr mehrere Äußerungen und die Empfehlung, danach zu fragen, in allen drei Interviews fanden.

Auf diese Weise kamen zunächst ca. 150 Sätze zusammen, denen unterstellt wurde, daß sie die Skalen wie gewünscht repräsentierten. Diese Grundlage der Probeversion wurde einigen Expertinnen und Experten mit der Bitte vorgelegt, diejenigen Aussagen auszuwählen und ggf. Reformulierungen vorzuschlagen, die ihrer Meinung nach die engste Beziehung zur jeweiligen Dimension aufwiesen.[1] Ausgewählt wurden die Sätze mit dem höchsten Maß an übereinstimmender Zustimmung durch die Expertinnen und Experten. Mit dieser Prozedur wurde die Probeversion des Fragebogens gewonnen, die aus insgesamt 97 Items mit Meinungsäußerungen bestand. Dies waren, wie etwa von Horstkemper (1979: 77) angeraten, ungefähr doppelt so viele, wie im endgültigen Fragebogen benötigt werden würden. Nach der Zusammenstellung der Skalen erfolgte eine neuerliche Reformulierung eines Teils der Items, um den gewünschten unsystematischen Wechsel der je zur Hälfte positiv und negativ gepolten Aussagen zu erreichen. Alle Skalen des Fragebogens wurden in eine Richtung konzipiert, so daß das Instrument insgesamt das Gesicht einer »Negativ-Skala« erhielt; das bedeutet für die Polung der Items, daß zustimmende Antworten auf eine schwache Ausprägung der Dimension (und insgesamt: der »monolingualen Orientierung«), ablehnende hingegen auf eine starke Ausprägung deuten mußten. Die folgende Übersicht zeigt zur Illustration dieses Konstruktionsprinzips Beispiele von Sätzen, die in die Endversion des Fragebogens eingingen.

Personen mit ausgeprägt monolingualem Habitus würden sich nach unseren Annahmen wie folgt äußern:

---

1 Die Gefragten vertraten verschiedene »Typen« von Expertentum. Es handelte sich um eine Forscherin mit dem Spezialgebiet Methoden der empirischen Sozialforschung, eine Soziologin, zwei »Ausländerpädagoginnen«, zwei Erziehungswissenschaftler ohne Bezug zur Migrationsforschung sowie einen Lehrer.

zum Satz	der Dimension	die Antwort
Ausländische Kinder verwenden oft einen sehr schlichten Satzbau (Variable [V] 19)	Defizitorientierung	zustimmend
Viele ausländische Kinder haben ein sehr fein entwickeltes Sprachgefühl (V 60)	Defizitorientierung	ablehnend
Die Eltern der ausländischen Kinder sollten einen Rechtsanspruch darauf haben, daß ihr Kind hier in der Schule auch die Muttersprache lernen kann (V 18)	Innovationsblockade	ablehnend
Wenn ausländische Kinder hier in der Schule auch ihre Muttersprache pflegen wollen, so müßte das nach dem normalen Unterricht stattfinden (V 52)	Innovationsblockade	zustimmend
Ausländische Kinder benutzen ihre Muttersprache im Unterricht meist, um ihre Lehrer zu provozieren (V 41)	Verunsicherung	zustimmend
Es macht mich nervös, wenn die Kinder in meinem Unterricht eine Sprache sprechen, von der ich nichts verstehe (V 31)	Verunsicherung	zustimmend
Wir müssen hier in der Schule die Muttersprachen der ausländischen Kinder außer acht lassen, damit die normalen Unterrichtsziele zu schaffen sind (V58)	Rationalisierung	zustimmend
Schon um nicht eine Gruppe von Kindern zu bevorzugen, sollte man sich als Lehrer mit der Verwendung anderer Sprachen im Unterricht zurückhalten (V 24)	Rationalisierung	zustimmend
Ich habe es gern, wenn ich mich mit Menschen aus anderen Ländern in deren Sprache unterhalten kann (V 36)	Negative eigene Spracherfahrung	ablehnend
Für Fremdsprachen bin ich durch meine Schulzeit verdorben (V 55)	Negative eigene Spracherfahrung	zustimmend

Erprobung des Instruments

Die weitere Bearbeitung und statistische Prüfung des Instruments wurde nach den Empfehlungen im »Ablaufplan zur Skalenkonstruktion« der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung, Dortmund, vorgenommen (vgl. Abdruck in

AFS 1979).[1] Eine Erprobung des Fragebogens wurde im November und Dezember 1990 durchgeführt. Daran beteiligten sich insgesamt 100 Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst, überwiegend aus dem Rhein-Ruhrgebiet und dem Raum Stuttgart, an die die Fragebögen durch die Vermittlung von Kolleginnen und Kollegen anderer lehrerausbildender Hochschulen bzw. aus der Lehrerfortbildung gelangt waren. Da in den zurückgereichten Fragebögen kein einziges Item von weniger als 10% der Befragten beantwortet war, konnten alle in die Itemanalyse einbezogen werden; fehlende Werte wurden durch den Mittelwert des jeweiligen Items ersetzt.

Um eindimensionale Skalen zu erhalten, wurden Reliabilitätsprüfungen (Cronbachs Alpha; split-half-Methode) sowie Faktorenanalysen für jede Skala durchgeführt. Die Skalen wurden um Items mit schwacher oder doppelter Ladung bereinigt, bis jeweils einfaktorielle Lösungen erreicht wurden, die mindestens 40% der jeweiligen Varianz zu erklären imstande waren (vgl. Carminers & Zeller 1979: 41; siehe auch Lienert [3]1969). Mit diesen Verfahren wurde ungefähr die Hälfte aller Items ausgeschieden. Die nun vorliegende Endversion des Fragebogens enthält insgesamt 67 Items, davon 50 Sätze - pro Skala sechs bis maximal elf - mit Meinungsäußerungen (vgl. Abdruck einer verkleinerten Version des Originalfragebogens im Anhang 1 sowie die Dokumentation der Skalen im einzelnen in Anhang 2 dieses Abschnitts).

Ergebnisse der Befragung: Wie Hamburger Lehrerinnen und Lehrer die »multilinguale Schule« sehen

Kennzeichen der Stichprobe

Die Hauptuntersuchung mit dem revidierten Fragebogen wurde im Januar und Februar 1991 in Hamburg durchgeführt. Kriterium der Stichprobenziehung war die Intention, Unterrichtende sämtlicher Schulformen des Hamburger Schulwesens in der Befragung vertreten zu haben; Repräsentativität wurde dabei nicht angestrebt. Es handelte sich also um eine Stichprobenziehung nach bewußter Auswahl, als deren Grundgesamtheit die Lehrerschaft an allgemein-

1 Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mittels SPSS, PC-Version 3.1. Die statistische Prüfung der Probeversion, ebenso die statistische Auswertung der Endversion des Fragebogens wurde von Ulrike Popp unterstützt, ebenso die nachfolgende Darstellung der Auswertung; ihr sei an dieser Stelle für die Mitarbeit gedankt. Ihr ergänzender Bericht mit einigen weiteren Angaben über die in der Auswertung angewendeten statistischen Verfahren sowie einigen zusätzlichen Resultaten der Untersuchung bildet den Anhang 2 zu diesem Abschnitt. Die Darstellung dort ist an Horstkemper (1979: 77ff) angelehnt.

bildenden Schulen Hamburgs angenommen wurde. Nach dem genannten Kriterium wurde zunächst eine Auswahl von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern in Schulen und in Kursen der Lehrerfortbildung getroffen, die bei der Distribution der Fragebögen mit uns kooperieren konnten. Wenn das Einverständnis der jeweils Angesprochenen vorlag, wurden die Fragebögen verteilt. Die Mitwirkung von Lehrerinnen und Lehrern an der Befragung geschah freiwillig; insofern besitzt die Stichprobe die Eigenschaft der Selbstselektivität, was bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden muß (vgl. zum Begriff und zur Methode der Stichprobenziehung Friedrichs [12]1984: 131ff). Insgesamt wurden n = 185 Fragebögen in die Auswertung einbezogen, die Rücklaufquote betrug ca. 65%.[1]

In der Verteilung der Stichprobe über die Schulformen, die mit den Hamburger Verhältnissen in dieser Hinsicht nicht korrespondiert, deutet sich ein Effekt des bewußten Auswahlverfahrens an: Der Anteil Befragter, die an Sonderschulen und an Gesamtschulen unterrichten, ist im Vergleich zu den allgemeinen Hamburger Daten überproportional hoch. In anderer Hinsicht jedoch gibt es beachtliche Korrespondenzen zwischen unserer Stichprobe und der angenommenen Grundgesamtheit Hamburger Lehrerinnen und Lehrer. Vor allem hinsichtlich der Altersstruktur der von uns Befragten - woraus vorsichtig auch auf die Dauer der Berufserfahrung geschlossen werden kann - bietet sich ein Bild, das dem Gesamtbild der Hamburger Lehrerschaft zum Erhebungszeitpunkt sehr ähnlich ist. Ungefähr die Hälfte der Population ist älter als 44 Jahre; nur 10% unserer Stichprobe befindet sich in der Altersspanne 28 bis 38 Jahre. Laut Mitteilung der Hamburger Schulbehörde betrug das Durchschnittsalter der Hamburger Lehrerinnen und Lehrer im September 1990 44,5 Jahre.[2]

Mehr als 85% unserer Befragten gaben an, in den Jahren seit 1960 bis 1981 in den Schuldienst eingetreten zu sein; nur ein Zehntel hat in der Zeitspanne

---

1 Die Distribution der Fragebögen erfolgte ungefähr je zur Hälfte über Kurse der Lehrerfortbildung und über Ansprechpartner in Schulen direkt. - Weitere Fragebögen, die nach dem gesetzten Stichtag am Ende des Monats Februar 1991 ausgefüllt eingingen, mußten in der Auswertung unberücksichtigt bleiben; sie einbezogen, hätte die so schon beachtliche Rücklaufquote noch höher gelegen.

2 Im Bundesdurchschnitt waren seinerzeit etwa 60% der Lehrerinnen und Lehrer über 40 Jahre alt; bei Männern betrug der Anteil der über 40jährigen sogar zwei Drittel. Hinsichtlich der Verteilung über die Geschlechter weicht unsere Stichprobe jedoch sowohl vom Hamburger als auch vom Bundesdurchschnitt deutlich ab: Beinahe zwei Drittel unserer Stichprobe waren Frauen. In Hamburg beträgt der Frauenanteil an der Lehrerschaft im Durchschnitt ca. 57%, im Bundesdurchschnitt liegt er bei 55% (Hamburger Daten nach Mitteilung der Schulbehörde, Stand: 21.09.1990. Bundesdaten nach Bauer 1990: 226; seine Daten beziehen sich auf das Jahr 1989, mithin auf den Raum der »alten BRD«).

von 1982 bis 1991 seine Arbeit in der Schule aufgenommen. Hierin ist die jahrelange restriktive Einstellungspolitik im Bundesland Hamburg im Zuge von Sparmaßnahmen im Öffentlichen Dienst abgebildet, die die Schulen ganz besonders hart betroffen hat.

Tab. 1: Überblick über einige Kennzeichen der Stichprobe

Geschlecht	m	37,4%	(absolut 67)
	w	62,6%	(112)
Durchschnittsalter		ca. 44 Jahre	
Schulform	GS*	12%	(22)
	H-RS	17%	(30)
	GES	35%	(63)
	B	10%	(18)
	GYM	11%	(19)
	SO	15%	(28)
Unterricht in besonderer Klassenform	ja	19,3%	(35)
	nein	80,7%	(146)
Erfahrung mit Einwandererkindern	keine	1,6%	(3)
	wenig	42,1%	(77)
	viel	56,3%	(103)
an einschlägiger Fortbildung teilgenommen	ja	32,2%	(59)
	nein	67,8%	(120)

*GS = Grundschule; H-RS = Haupt-/Realschule; GES = Gesamtschule; B = Berufsschule; GYM = Gymnasium; SO = Sonderschule

Hinsichtlich der Erfahrungen, die die von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer mit Schülern aus Einwandererfamilien bekanntgaben, läßt sich ebenfalls eine gewisse Schieflage gegenüber der Situation erkennen, die allgemein im Hamburger Schulwesen vorzufinden ist. Mehr als die Hälfte der Befragten (57,2%) machte die Angabe, in Schulen tätig zu sein, deren Schülerschaft bis zu einem Viertel aus Einwandererfamilien stammt. Diese Lehrkräfte arbeiteten überwiegend an Schulen, an denen zwischen zehn und 25% Schüler aus Ein-

wandererfamilien unterrichtet wurden. Das gesamte Hamburger staatliche Schulwesen verzeichnete im Schuljahr 1989/ 90 einen durchschnittlichen Ausländeranteil von ca. 17%. Wie sich diese Schüler über die Schulformen verteilten, zeigt die folgende Übersicht:

Tab. 2: Überblick über die Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler an Hamburger Schulen

		Schulen mit Ausländeranteil von		
Schulform	Gesamtzahl Schulen	bis 19%	20 - 40%	über 41%
Berufsschulen	50 (100%)	40 (80%)	9 (18%)	1 (2%)
Grund-, Haupt- und Realschulen	227 (100%)	127 (56%)	66 (29%)	34 (15%)
Sonderschulen	44 (100%)	19 (43%)	22 (40%)	3 (7%)
Gymnasien	67 (100%)	57 (85%)	10 (15%)	---
Gesamtschulen	32 (100%)	19 (59,5%)	10 (31%)	3 (9,5%)

(Eigene Berechnungen nach: Statistische Information 9/1990 der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg; Stand: 21.09.1990)

Demnach ist mit 12% der Anteil derjenigen Lehrkräfte unserer Stichprobe, die zur Zeit der Befragung in Schulen mit mehr als 40% Schülerinnen und Schüler aus Einwandererfamilien besucht wurden, überdurchschnittlich hoch. Der größte Teil dieser Antwortenden übte eine Tätigkeit in einer der im Hamburger Schulwesen etablierten Sondermaßnahmen zur Aufnahme oder zur Förderung von Einwandererkindern aus.[1]

1 Von denen es übrigens, bezogen auf einen an sich überschaubaren Platz wie den Stadtstaat Hamburg, eine verwirrende Vielfalt gibt - vor allem hinsichtlich der Bezeichnungen für faktisch existierende oder erlaßlich vorgesehene Maßnahmen. Einen Überblick hierüber geben die 1986er »Richtlinien und Hinweise für den Unterricht ausländischer Kinder und Jugendlicher in Hamburger Schulen«, hrsg. von der Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg. Im Fragebogen wurde der Einfachheit halber zusammenfassend danach gefragt, ob eine Tätigkeit in "Auffangklasse, Deutsch-Intensivkurs, multinationaler Vorbereitungsklasse o.ä." ausgeübt werde (vgl. Frage 17 im Anhang 1).

Nach ihrer Selbsteinschätzung besaß mehr als die Hälfte unserer Befragten (57,6%) viel oder sehr viel Erfahrung aus dem Unterricht mit Einwandererkindern. Diese Auskunft harmoniert mit der Angabe beinahe aller Antwortenden, daß sie in Schulen tätig seien, in denen auch Einwandererkinder unterrichtet werden (nur 0,5% der Stichprobe war in Schulen ohne solche Kinder tätig). Auch der vergleichsweise hohe Anteil derjenigen, die mitteilten, an einschlägigen Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben, korrespondiert mit der Selbsteinschätzung der Befragten in diesem Punkt. Beinahe ein Drittel der Personen unserer Stichprobe hatte Angebote aus dem Themenbereich »Unterricht mit ausländischen Schülern« wahrgenommen, einige von ihnen mehrmals. Zum überwiegenden Teil gaben diese Personen an, daß es sich dabei um zusammenhängende Kurse gehandelt habe. Es erwiesen sich in unserer Population die Lehrkräfte der Berufsschulen (mit 66,7% der Gruppe) am fortbildungsfreudigsten, direkt gefolgt von den Lehrerinnen und Lehrern an Grundschulen. Den geringsten Fortbildungsbedarf empfanden offenbar die an Gymnasien (5,3% der Gruppe) und Gesamtschulen (16,4% der Gruppe) tätigen Kräfte. Ohne diese Daten überstrapazieren zu wollen, kann insgesamt von einer mindestens durchschnittlichen Fortbildungsbereitschaft in der Stichprobe ausgegangen werden (vgl. zu den Angaben über Fortbildungsteilnahme im einzelnen: Graphik 1 im Anhang 2).[1]

Relativ hoch waren die Fortbildungsaktivitäten übrigens bei denjenigen Lehrpersonen, die angaben, in einer der Sondermaßnahmen tätig (gewesen) zu sein, die das Hamburger Schulwesen speziell für den Unterricht von Kindern aus Einwandererfamilien anbietet. Dies illustriert die folgende Kreuztabelle:[2]

1 Jedenfalls läßt die Darstellung von Untersuchungsergebnissen über Fortbildungsbereitschaft bei Lehrerinnen und Lehrern, gemessen an der Teilnahme an Fortbildungsangeboten, in Boos-Nünning 1979: 132ff diese Folgerung zu. Jüngere hiesige Untersuchungen zum Lehrberuf, wie etwa Flaake 1989, Schwänke 1988, haben eine zum Vergleich heranziehbare Fragestellung nicht selbst bearbeitet.

2 Soweit bei der einzelnen Tabelle nicht anders angegeben, erfolgte die Dichotomisierung (bezogen auf das Skalenniveau) der Werte für sämtliche Kreuztabellierungen beim Median. Es versteht sich, daß es sich um diskrete Variablen handelt.

Tab. 3: Kreuztabelle "Besonderer Unterricht" / Weiterbildung"[1]

	Frage 14 / Frage 17	Bes. Unterr./ Weiterbildung		
		0	1	Reihe Total
Weiterbildung	1 (ja)	25 (14) (13,5%)	14 (25) (7,6%)	39 (21,1%)
Bes. Unterricht	2 (nein)	40 (51) (21,6%)	106 (95) (57,3%)	146 (78,9%)
	n	65 (35,1%)	120 (64,9%)	185 (100,0%)
Chi-Quadrat 18,2	Signifikanz p = .000			

Als eine weitere Quelle für einschlägige Erfahrungen wurde bei der Fragebogenabfassung ein eigener längerer Auslandsaufenthalt zu Studien- oder beruflichen Zwecken angenommen. 30% unserer gesamten Stichprobe gaben an, auf einen solchen Auslandsaufenthalt zurückblicken zu können. Davon waren die meisten jetzt in Gesamtschulen tätig; die wenigsten Auslandserfahrungen besaßen die Kräfte in Grundschulen (19% dieser Gruppe) und Sonderschulen (20% dieser Gruppe). Vermutet hatten wir außerdem, daß eigene Ausbildungserfahrung durch das Studium einer Fremdsprache von Einfluß auf die Meinungen über die »multilinguale Schule« sein könnten. Zur hierauf bezogenen Frage gab ein Drittel der Stichprobe an, ein Studium eines fremdsprachlichen Faches absolviert zu haben. Hier waren, wie dies die Struktur des Berufs auch erwarten läßt, die Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien am häufigsten vertreten (57,9% der Gruppe), am wenigsten die in Grundschulen tätigen Kräfte. Bei den studierten Sprachen kamen Englisch und Französisch am häufigsten vor; genannt wurden außerdem von einigen Antwortenden Russisch und Spanisch (detaillierte Angaben zum Studium eines fremdsprachlichen Faches: siehe Graphik 2 im Anhang 2).

Die weitere Frage nach den persönlichen Fremdsprachenkenntnissen ergab, daß in der Stichprobe neben diesen schon genannten Sprachen auch Kenntnisse des Italienischen (bei 33 Personen), in geringerem Maß des Neugriechischen (bei 9 Personen), Türkischen (bei 14 Personen) und des Polnischen (bei 7 Personen) anzutreffen waren.

1 In den Zellen sind die Erwartungswerte in Klammern neben den absoluten Häufigkeiten angegeben.

Es ist also allem Anschein nach gelungen, einen breiten Querschnitt durch die Lehrerschaft des urbanen Raumes Hamburg als Stichprobe zu erhalten. Hinsichtlich Altersdurchschnitt und somit vermutlich auch der Dauer der beruflichen Erfahrung korrespondiert die befragte Gruppe mit der allgemeinen Situation in Hamburg. Vertreten sind sämtliche Schulformen des staatlichen Schulwesens mit einer großen Bandbreite des Anteils an Einwandererkindern, die unterrichtet werden.

Die Merkmale der Population lassen außerdem deutlich erkennen, daß den befragten Personen die im Fragebogen angesprochene Thematik nicht fremd gewesen sein kann. Ein guter Teil der Antwortenden besaß eigene lebenspraktische Erfahrung in »multilingualem Kontext«; ca. ein Drittel der Befragten blickte auf eigene längere Auslandsaufenthalte zurück. Fast alle verfügten über berufspraktische Erfahrung in der »multilingualen Schule«. Ebenfalls ungefähr ein Drittel der Stichprobe hatte an Fort- oder Weiterbildungsangeboten für den Unterricht mit Einwandererkindern partizipiert. Circa 35% der Befragten verfügte über die Ausbildungserfahrung eines Fremdsprachenstudiums. Somit sind in der Stichprobe in hohem Maße »direkte Erfahrungen« im abgefragten Feld vertreten, was nach einer Studie von Fazio & Zanna darauf schließen lassen soll, daß »Einstellungen« leicht abrufbar seien und daß ein stärkerer Zusammenhang zwischen »Einstellungen« und dem praktischen Handeln vermutet werden könne (Fazio & Zanna 1981; vgl. auch Stroebe u.a. Hrsg., 1990: 165). Die Konvenienz der Stichprobe für den verfolgten Zweck kann nach diesen Daten als erwiesen gelten.

Der Trend: Auf die »multilinguale Schule« eingestellt

Geäußerte Meinungen

Die Hamburger Lehrerschaft präsentiert sich nach den Resultaten dieser Befragung anders als dies bei der Konstruktion des Fragebogens erwartet wurde. Ihre Äußerungen weisen, den globalen Maßen der Auswertung nach, auf eine relativ hohe Innovationsbereitschaft im Kontext der »multilingualen Schule«, auf schwach ausgeprägte Defizitorientierung, auf wenig Verunsicherung durch Mehrsprachigkeit in der Schülerschaft, geringe Neigung zur Rationalisierung des Beharrens auf bestehenden schulischen Verhältnissen und schließlich: auf durchaus positive eigene Spracherfahrungen.[1] Diesen Globaleindruck illustriert die folgende Tabelle:

1 Siehe hierzu die Einzeldarstellung der Wertebereiche und Skalenmittelwerte in Anhang 2.

Tab. 4: Werte im einzelnen

	Defizit-orientierung	Innovations-blockade	Verunsiche-rung	Rationali-sierung	Spracher-fahrung
Minimum	6	10	10	9	7
Maximum	30	50	50	32	31
arithmetisches Mittel	16,12	25,09	14,10	19,39	15,98
Median	16,00	25,00	14,00	19,00	15,00
Standardabwei-chung	3,96	4,82	4,82	4,54	5,31

In keiner der fünf Skalen ist der Wertebereich komplett abgedeckt; zu extremen Meinungsäußerungen neigte also die von uns befragte Gruppe nicht. In den Skalen »Defizitorientierung« und »Rationalisierung« bietet der ermittelte Wertebereich ungefähr das Bild einer Gauß'schen Normalverteilung. Für die übrigen Skalen haben sich schiefe bzw. mehrgipfelige Verteilungen eingestellt, die sämtlich anzeigen, daß die Gruppe der Befragten solche Werte, durch welche sie sich als eindeutig »monolingual orientiert« erwiesen hätte, nicht erreicht. Der in diesem Ergebnis ausgedrückte Trend kann als eine - und zwar: die erste im hiesigen Kontext empirisch untermauerte - Anzeige dafür aufgefaßt werden, daß die Ansichten über die Ansichten der Lehrerinnen und Lehrer zur »multilingualen Schule«, die in der gesichteten Literatur gefunden wurden und die auch meine eigenen Beobachtungen stützen, durchaus der Revision unterzogen werden müssen. Zumindest müssen sie nach diesem Resultat im Hinblick auf Aussagen über die geäußerte Meinung der Lehrerschaft beträchtlich differenziert werden: In dieser nämlich haben sich Zeichen nicht deutlich gezeigt, die nach den aufgestellten Annahmen einen strikt »monolingualen Habitus« ausweisen würden.

Daß sich gleichwohl Spannbreiten von Auffassungen hinter den Antworten verbergen, ist den beachtlichen Streuungen im Antwortverhalten zu entnehmen, die die Tabelle 4 auch anzeigt. Eine weitere Möglichkeit der Illustration dessen, daß graduell unterschiedliche Auffassungen von den Befragten vertreten wurden, ergibt sich, wenn die Analyse auf die Ebene des Antwortverhaltens zu einzelnen Items gezogen wird. Beispiele für das unter den Befragten vertretene Meinungsspektrum können an den einfachen Häufigkeiten der Antworten zu Items demonstriert werden, deren Aussagewert gewiß beschränkt ist, da sie kei-

nen Schluß auf das Antwortverhalten der einzelnen Person erlauben. Deshalb verbindet sich mit dem Folgenden nur der bescheidene Anspruch einer weiteren Bebilderung des Gesagten.

Beispiel: »Defizitorientierung«
Diese Skala enthält unter anderem die folgenden Meinungsäußerungen

Item Nr. 63: Die Sprache ausländischer Kinder ist oft sehr verarmt.
Item Nr. 65: Über eine reichlich fehlerhafte Sprache kommen die ausländischen Kinder meist nicht hinaus.
Item Nr. 33: Ausländische Kinder schaffen es selten, sich so differenziert auszudrücken wie deutsche Kinder.
Item Nr. 19: Ausländische Kinder verwenden oft einen sehr schlichten Satzbau.

Die Aussagen in Item Nr. 63 und 65 wurden jeweils von ungefähr der Hälfte der Antwortenden verneint - nur 15,6% bzw. 11,3% bejahten sie, die übrigen entschieden sich für "trifft teilweise zu". Der Aussage in Nr. 19 stimmten ca. 45% der Befragten zu. Die Zustimmung zur Meinung in Item 33 lag bei 30,6% der Antwortenden; 38,5% äußerten hier Ablehnung, die übrigen meinten, die Aussage treffe teilweise zu. Demnach sieht ein großer Teil der Befragten die sprachlichen Ausdrucksformen zweisprachiger Kinder zwar nicht als »verarmt« oder »reichlich fehlerbehaftet« an, aber immerhin fast die Hälfte empfindet sie als syntaktisch schlicht, und nach der Ansicht eines Drittels der Stichprobe ist sie geringer differenziert als bei »deutschen Kindern«.

Beispiel »Innovationsblockade«
Als Anzeichen einer großen Bandbreite der Aufassungen können ebenfalls folgende Meinungsäußerungen interpretiert werden. Beinahe 60% der Antwortenden haben die Ansicht in Item Nr. 18 bejaht (nur 20% lehnten sie ab, ungefähr ebensoviele stimmten ihr zum Teil zu):

Item Nr. 18: Die Eltern der ausländischen Kinder sollten einen Rechtsanspruch darauf haben, daß ihr Kind hier in der Schule auch die Muttersprache lernen kann.

Ungefähr 30% der Antwortenden meinten aber, daß eine Pflege der Muttersprache der zweisprachigen Kinder "nach dem normalen Unterricht" stattfinden müsse (Item Nr. 52), und ca. ein Drittel der Befragten sprach sich gegen die folgende Meinung aus:

Item Nr. 54: Ausländische Kinder sollten hier in der Schule ihre Muttersprache mit allen Feinheiten pflegen können.

Demnach ist für einen Teil der Befragten die Vorstellung, daß den Einwandererkindern ein Rechtsanspruch auf Unterricht ihrer Muttersprache in der deutschen Schule einzuräumen wäre, durchaus damit vereinbar, daß dieser Anspruch weder im Rahmen des üblichen Unterrichts eingelöst würde noch mit ehrgeizigen Ansprüchen sprachlicher Bildung verbunden wäre. Als weiteres Indiz dafür, daß die Innovationsbereitschaft der Befragten durchaus unterschiedlich weit ging, können auch die folgenden Beispiele gesehen werden. 56,7% der Befragten stimmten dieser Meinung zu:

Item Nr. 66: Für die deutschen Kinder wäre es gut, wenn auch sie wenigstens eine der Sprachen der ausländischen Kinder lernen würden.

Der Auffassung aber, daß "Türkisch bis zum Abitur für alle Schüler" angeboten werden sollte (Item Nr. 25), widersprach ein Drittel der Befragten (21,7%: stimme ganz und gar nicht zu; 11,4%: stimme nicht zu). Nur ca. 40% mochten dieser Ansicht ihre Zustimmung geben. Es ist unerheblich, welches Signal in der Meinungsäußerung für diese hohe Ablehnungsquote verantwortlich sein mag. Sie läßt jedenfalls darauf schließen, daß der Gedanke an ein Aufbrechen des Gefüges schulischer Strukturen in dem Zusammenhang, in dem es um die höchsten hierzulande erreichbaren schulischen Weihen geht, einen großen Teil der Befragten doch eher zurückschrecken ließ.

Dieses Antwortverhalten erlaubt die Lesart, daß es in unserer Stichprobe ein Spektrum an »Bereitschaften« gab, das den Annahmen entspricht, welche der Konstruktion der Skala »Innovationsblockade« zugrundelagen: Die Bereitschaft der Befragten, sich Veränderungen der Schule gegenüber positiv eingestellt zu zeigen, war offenbar höher, wenn die in den Meinungsäußerungen angebotenen Veränderungsmöglichkeiten kein Bekenntnis zu radikaler Neuordnung des gegenwärtig Geregelten verlangten, sondern Innovation in der Form von moderaten Variationen oder Ergänzungen zum Hergebrachten vorschlugen.

Zusammenhänge

Die weitere Analyse galt der Frage nach Zusammenhängen, die sich zwischen den Dimensionen zeigen. Die folgende Tabelle gibt wieder, daß zwischen allen Dimensionen statistisch signifikante Bezüge bestehen.[1]

Tab. 5: Interkorrelationen zwischen den Dimensionen[2]

	Defizitorientierung	Verunsicherung	Innovationsblockade	Rationalisierung	Spracherfahrung
Defizitorientierung		,48 sss	,31 sss	,44 sss	,19 ss
Verunsicherung	,48 sss		,29 sss	,42 sss	,19 s
Innovationsblokkade	,31 sss	,29 sss		,76 sss	,23 sss
Rationalisierung	,44 sss	,42 sss	,76 sss		,28 sss
Spracherfahrung	,19 ss	,19 s	,23 ss	,28 sss	

Die tabellarische Darstellung vermittelt den optischen Eindruck, daß sich die Beziehungen zwischen den Dimensionen gleichsam um die Achse der Skala »Rationalisierung« drehen, die mit allen anderen hoch korreliert. Die Enge des Zusammenhangs ist jedoch verschieden ausgeprägt. Eklatant ist die hohe

1 Bei einem Alphafehler von ≤5% wird hier von Signifikanz gesprochen; als hoch signifikant gilt, wenn der Alphafehler ≤1% ist.

2 Bei den wiedergegebenen Korrelationen handelt es sich um Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson, die für intervallskalierte Daten als übliche und angemessene Zusammenhangsmaße gelten. Das Signifikanzniveau ist unter dem jeweiligen Zusammenhang dargestellt. Für diese und die folgenden Tabellen dieses Abschnitts sind die Signifikanzniveaus abgekürzt: ≤ 0.05 = s = signifikant; ≤ 0.01 = ss = hoch signifikant; ≤ 0.001 = sss = sehr signifikant. - Im übrigen sei darauf verwiesen, daß die für die Skalen faktorenanalytisch ermittelten Trennschärfen sich auf die Trennschärfen innerhalb der Skalen beziehen, nicht auf die hier besprochenen Zusammenhänge zwischen den Skalen.

positive Korrelation von .76 zwischen den Items, die »Rationalisierung« ausdrücken sollen, und jenen, die zur Dimension »Innovationsblockade« zusammengefaßt wurden. Die Kreuztabellierung beider Dimensionen illustriert dies noch eindringlicher:

Tab. 6: Kreuztabelle der Dimensionen »Innovationsblockade« / »Rationalisierung« (in den Zellen sind die Erwartungswerte in Klammern neben den absoluten Häufigkeiten angegeben)

		Innovations-blockade /	Rationalisierung	
		niedrig	hoch	Reihe Total
Rationalisierung	1 (niedrig)	76 (49) (41,8%)	13 (40) (8,1%)	89 (48,1%)
Innovations-blockade	2 (hoch)	26 (53) (14,0%)	70 (43) (36,8%)	96 (51,9%)
	n	102 (55,2%)	83 (44,9%)	185 (100,0%)
Chi-Quadrat 63,5; Phi: .59	Signifikanz sss			

Diese gewonnenen Werte entsprechen einer Erwartung bei der Entwicklung des Fragebogens: In ihnen drückt sich die auf der hypothetischen Ebene existierende Nähe zwischen den beiden abgebildeten Dimensionen aus. Beide sollten nach den zugrundeliegenden Annahmen im Fall hoher Werte auf eine Tendenz der Antwortenden zum Beharren auf den bestehenden Inhalten, Formen oder Zielen des Schulwesens weisen. Es war beabsichtigt, dieser Tendenz in der Skala »Innovationsblockade« ihre unmittelbaren Ausdrucksformen zu verleihen. Alle in diese Skala aufgenommenen Sätze sprechen Aspekte an, die explizite, insbesondere auf der organisatorischen Ebene liegende Regelungen oder Grundsätze der Institution Schule betreffen. In den Sätzen wurden solche Meinungen angeboten, die bedeuten sollen, daß diese Vorkehrungen der Institution gutgeheißen oder als unwandelbar angesehen werden bzw., im Fall der anders gerichteten Polung eines Items, daß sie negativ bewertet werden oder der Perspektive einer Änderung der angesprochenen Verhältnisse zugestimmt wird.

Während in der Dimension »Innovationsblockade« also die Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Veränderungen der Schule explizit verlangt wird, sind in die Dimension »Rationalisierung« eher mittelbare Ausdrucksformen für eine Tendenz zum Beharren auf Bestehendem eingegangen. Hier sollten die Meinungsäußerungen zu erkennen geben, ob die Befragten eine schulische »Zuständigkeit« für die Berücksichtigung oder Förderung individueller Zweisprachigkeit bei Einwandererkindern bzw. von Mehrsprachigkeit in der »multilingualen Schule« überhaupt erkennen, akzeptieren, oder ob sie solche eher von sich (bzw. von der Schule als Institution) weisen. Eine Ablehnung von Wandlungsmöglichkeiten, die es der staatlichen Schule erlauben würden, die von den Schülern aus Einwandererfamilien mitgebrachten sprachlichen Vorausetzungen ernstzunehmen, aufzugreifen und zu fördern, läßt sich nach den zugrundeliegenden Annahmen als ein indirekter Ausdruck dessen interpretieren, daß eine monolinguale Orientierung vorliegt.

Die Meinungsäußerungen dieser Skala, die besagen sollen, der Schule stellten sich durch die »lebensweltliche Zweisprachigkeit« der Schüler aus Einwandererfamilien keine speziellen Aufgaben, wurden in Formen gekleidet, die der Begriff »Rationalisierung« kennzeichnen soll. Damit ist auf eine Haltung angespielt, der es naheliegt, außenliegende Umstände oder dem potentiellen Wandel gleichsam selbstredend entzogene Notwendigkeiten als verantwortlich dafür anzusehen, daß schulische Vorkehrungen keine Veränderungen erfahren (haben, können, sollen). Auch die Tendenz, im Versagen von Kindern Signale nicht für Schwächen der Schule, sondern für Schwächen der Schüler zu sehen, läßt auf Rationalisierung in diesem Sinne schließen. Zu den in den Sätzen ausgedrückten Legitimationsfiguren dafür, daß für Änderungen des Hergebrachten kein Spielraum bestehe, zählen ebenso familiale Umstände (»Wenn sich die Eltern mehr Mühe geben würden...«, Item Nr. 50) wie der Rückgriff auf »höherrangige« Werte, etwa der der Gleichbehandlung aller Kinder in Item Nr. 24 oder der, den festliegenden »normalen Unterrichtszielen« nachkommen zu müssen, in Item Nr. 58. Die weitere statistische Prüfung der beiden Skalen »Innovationsblockade« und »Rationalisierung« ergab, daß die auf der hypothetischen Ebene liegende Enge des Zusammenhangs offenbar stärker durchschlägt als die zugleich angenommene inhaltliche Differenz. Sowohl Faktorenanalysen auf der Ebene des Gesamtinstruments als auch eine Reliabilitätsprüfung enthielten Hinweise darauf, daß es sinnvoll sein könnte, die beiden Skalen zu einer zusammenzufassen, falles es je zu einer neuerlichen Anwendung des hier vorgelegten Instruments kommen sollte.

Auf der Ebene der Korrelationsmaße ist der weitere interessante Zusammenhang zwischen den Dimensionen »Defizitorientierung« und »Verunsicherung« erkennbar. Auch diesen illustriert eine Kreuztabelle:

Tab. 7: Kreuztabelle »Defizitorientierung« / »Verunsicherung« (in den Zellen sind die Erwartungswerte in Klammern neben den absoluten Häufigkeiten angegeben)

		Defizitorientierung /	Verunsicherung	
		hoch	niedrig	Reihe Total
Verunsicherung	hoch	84 (68) (45,4%)	29 (45) (15,7%)	113 (61,1%)
Defizitorientierung	niedrig	27 (43) (14,6%)	45 (29) (24,3%)	72 (38,9%)
	n	111 (60,0%)	74 (40,0%)	185 (100,0%)
Chi-Quadrat 24,8; Phi: .37	Signifikanz sss			

Dieses Ergebnis läßt darauf schließen, daß jene Lehrpersonen, die sich als verunsichert von der »multilingualen Unterrichtssituation« zu erkennen geben, auch eine höhere Tendenz dazu aufweisen, an den verbalen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder Defizite wahrzunehmen oder Gefährdungen einer »normalen« sprachlichen Entwicklung zu sehen.

In Bezug auf das Instrument als Ganzes ist es nach den Korrelationsmaßen also offensichtlich, daß die fünf konstruierten Dimensionen zusammenhängen, so daß der Fragebogen insgesamt also nichts Disparates mißt. Die Annahme aber, daß die persönlichen Erfahrungen der Befragten, die in der Dimension »Negative eigene Spracherfahrungen« ausgedrückt werden, Fingerzeige darauf gäben, wie ihre Ansichten über die »multilinguale Schule« ausfallen, trifft offenbar nicht im erwarteten Maße zu. Obzwar im signifikanten Bereich liegend, deuten doch die Korrelationsmaße der Skala »Negative eigene Spracherfahrung« mit allen anderen Skalen darauf, daß hier nur schwach ausgeprägte Zusammenhänge zu finden sind.

Bis hierhin verblieb die Analyse auf der Ebene der Dimensionen. In der Hinsicht haben sich, wie dargestellt, verschieden ausgeprägte Zusammenhänge gezeigt. Die weitere Prüfung galt der Frage nach der Möglichkeit einer Aggregierung der Daten zu einem Konstrukt. Eine Faktorenanalyse auf der Ebene

des Gesamtinstruments bestätigte jedoch die Skalen, und zwar sowohl in einer unrotierten als auch in einer rotierten Lösung. Die strengere Variante erbrachte, daß die Items der beiden Skalen »Innovationsblockade« und »Rationalisierung« auf dem höchsten Faktor laden (Eigengewicht 8,7, erklärte Varianz 23,4%). Im übrigen zeigte sich die folgende Hierarchie der Faktorladungen: Skala »Negative eigene Spracherfahrung« (Eigengewicht 3,7); Skala »Verunsicherung« (Eigengewicht 3,4); Skala »Defizitorientierung« (Eigengewicht 1,8; für Einzelheiten siehe Anhang 2, Tabelle 1.6 und 1.7).

Meinung und Erfahrung

In die Konstruktion des Instruments waren neben den Überlegungen zur Bestimmung eines »monolingualen Habitus« auch Annahmen darüber eingeflossen, daß Lebens- oder Berufserfahrung, Umstände der Berufspraxis sowie durch Aus- oder Weiterbildung erworbene spezielle Kenntnisse zum Gegenstandsbereich der Befragung ihren Niederschlag in der Ausprägung von »Einstellungen« finden müßten. Die Prüfung dieser Vermutung ergab neuerlich ein überraschendes Resultat. Wie es scheint, besitzen die sozialen oder berufsbezogenen Merkmale, die wir erhoben haben, keine erheblichen Zusammenhänge damit, wie die Meinungen über die »multilinguale Schule« ausfallen. In der Prüfung der Stichprobe in Gänze zeigt sich ein schwacher Zusammenhang (Signifikanzniveau von ≥5%) zwischen einer zu erkennen gegebenen »Defizitorientierung« und der Schülerzusammensetzung der Klassen, in denen die Lehrkräfte unterrichten. Wie die nachfolgende Kreuztabelle zeigt, ist die »Defizitorientierung« bei den Antwortenden, die in Klassen mit weniger als 25% Einwandererschülern tätig sind, besonders gering ausgeprägt. Bei Unterrichtserfahrung in Klassen mit mehr als einem Viertel Einwandererschüler hingegegen neigen die Befragten stärker dazu, sprachliche Defizite bei den zweisprachigen Schülerinnen und Schülern zu registrieren.

Als Indiz dafür, daß die in Klassen mit geringerem Anteil »lebensweltlich Zweisprachiger« unterrichteten Kinder eine geringere »sprachliche Auffälligkeit« zeigen - also etwa weniger deutlich erkennbare Anzeichen ihrer Zweisprachigkeit beim Sprechen der Zweitsprache erkennen ließen -, kann dies gewiß nicht ausgelegt werden. Die Annahme, daß im Anteil der Einwandererkinder an der Schülerpopulation Indikatoren für deren sprachliche Entwicklung oder sprachliche Kompetenz lägen, wird durch keine mir bekannte Untersuchung gestützt. Wohl aber legt dieses Ergebnis die Vermutung nahe, daß der Anteil von Einwandererschülern in einer Klasse oder Schule einen Einfluß sowohl auf die Richtung der Aufmerksamkeit gegenüber sprachlichen Äuße-

Tab. 8: Kreuztabelle »Anteil Einwandererschüler« / »Defizitorientierung« (in den Zellen sind die Erwartungswerte in Klammern neben den absoluten Häufigkeiten angegeben)

		Anteil Einwanderer-schüler /	Defizitorientierung	
		niedrig	hoch	Row Total
Defizitorien-tierung	bis 25%	76 (68) (41,1%)	32 (40) (17,3%)	108 (58,4%)
Anteil Einwan-dererschüler	mehr als 25%	37 (45) (20,0%)	40 (32) (21,6%)	77 (41,6%)
	n	113 (61,1%)	72 (38,9%)	185 (100,0%)
Chi-Quadrat 9,4; Phi: .23	Signifikanz s			

rungsformen als auch auf den Maßstab besitzt, den eine Lehrerin oder ein Lehrer bei der Beurteilung sprachlichen Verhaltens oder sprachlicher Fähigkeiten von Kindern anwendet. Möglich ist, daß dieses Resultat einen Hofeffekt anzeigt: Der alltägliche Umgang mit Lerngruppen, in denen ein hoher Anteil Zweisprachiger vertreten ist, könnte die Erwartung von Lehrkräften stärker in die Richtung drängen, daß »sprachliche Defizite« vorkämen. In der Lerngruppe mit geringem Anteil zweisprachiger Schüler könnte demgegenüber das »sprachliche Gesamtbild«, das eine Lehrerin oder ein Lehrer aufnimmt, durch die Mischung unterschiedlicher sprachlicher Ausprägungen stärker nivelliert werden, so daß sich hier eher ein Bild einstellt, das dem als »normal« empfundenen nahekommt. Von dieser Interpretationsmöglichkeit abgesehen könnte aber der statistische Zusammenhang auch darin seine Erklärung finden, daß die Gruppe der Lehrkräfte unserer Stichprobe, die mit hohem Anteil von Einwanderkindern zu tun hat, alle diejenigen mit umfaßt, die in einer eigens etablierten Sondermaßnahme für diese Schüler tätig sind. Es wäre somit nicht unwahrscheinlich, daß diese Lehrerinnen und Lehrer eben darin ihre innere Berufsaufgabe sehen, sich auf Fehler oder Defizite im Sprachlichen - was gewiß heißt: im Deutschen - zu konzentrieren, da sie sich für deren Beseitigung zuständig fühlen.

Überzufällige Verteilungen ergaben sich außerdem bei der Prüfung der Frage nach Zusammenhängen zwischen der Schulform, in der eine Lehrkraft tätig war, und den in den Skalen erreichten Werten. Die Verteilungen wurden mittels Chiquadrat-Test auf ihre Signifikanz untersucht; dafür wurden die Stichproben pro Schulform beim Median in zwei Gruppen geteilt.

Die Werte, die sich ergaben, zeigt Tabelle 9. Demnach wären also Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen innovationsfreudiger eingestellt als die der anderen Schulformen und hätten die wenigste Neigung zur Rationalisierung gezeigt. Gymnasiallehrerinnen und -lehrer wären in minderem Maße als die anderen Gruppen durch die multilinguale Schülerschaft verunsichert, und sie hätten, zusammen mit den Gesamtschullehrkräften, von den eigenen Spracherfahrungen vor allem positive Meinungen. Einzig in der Skala »Defizitorientierung« verteilen sich die Werte zufällig über sämtliche Gruppen. Der Tendenz nach liegt die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen, mit aller Vorsicht gesagt, am deutlichsten in Wertebereichen, die einen »monolingualen Habitus« anzeigen.

Tab. 9: Verteilung der in den Skalen erreichten Werte nach Schulformen

Skala	≤ Median						Signifikanz
	Grundschule	Haupt-, Realschule	Gesamtschule	Berufsschule	Gymnasium	Sonderschule	
Defizitorient.	54,5%	63,3%	65,1%	55,6%	63,2%	42,9%	nicht signifikant
Innovationsbl.	40,9%	40,0%	69,8%	55,6%	42,1%	35,7%	p = ,05
Verunsicherung	72,7%	63,3%	65,1%	33,3%	78,9%	32,1%	p = ,01
Rationalisierung	31,8%	50,0%	68,3%	55,6%	42,1%	39,3%	p = ,05
Spracherf.	63,6%	43,3%	73,0%	44,4%	73,7%	39,3%	p = ,01

Zur Frage, ob sich schulformbezogene Lehrereinstellungen in Bereichen nachweisen ließen, in denen es um schulformübergreifende Neuerungen ging, ist

mir keine Untersuchung bekannt.[1] Ein Konstrukt »Reformbereitschaft« hat K.-O. Bauer in seiner vergleichenden Untersuchung von sechs Schulformen der Sekundarstufe I erhoben (vgl. K.-O. Bauer 1980). Demzufolge besaß lediglich der Faktor »Durchschnittsalter« signifikanten Einfluß auf die von ihm ermittelte Reformfreude seiner Population (vgl. ebd.: 115ff; 188). Dies zeigte sich in unserer Population nicht. Freilich tritt in diesem Kontext direkt die Frage danach auf, ob und wie eine allgemein gemeinte »Reformbereitschaft« vernünftigerweise gemessen werden kann, nachdem ein theoretisches Konstrukt, das diesen Begriff generell und überzeitlich füllen würde, nicht vorliegt (vgl. zu diesem Gesichtspunkt z.B. die Kontroverse über die unter dem Stichwort »Konstanzer Wanne« bekanntgewordene Untersuchung über Lehrereinstellungen, zusammenfassend in de Brabander 1987 und der Replik auf diese Kritik: Cloetta, Dann & Müller-Fohrbrodt 1987. Siehe auch Gruschka 1989 mit einem Überblick über den Forschungsstand). Es wäre daher kaum angemessen, diesen Fingerzeig, daß »Einstellungen« zur »multilingualen Schule« vom Schulformbezug der Tätigkeit abhingen, weitergehend zu interpretieren.

Verleugneter monolingualer Habitus oder »multilingualer Zeitgeist«?

Auch bei zurückhaltendster Deutung muß das Gesamtergebnis dieser Untersuchung dahingehend interpretiert werden, daß die Annahme einer strikt monolingualen Orientierung dem Bewußtseinsstand von Lehrerinnen und Lehrern hierzulande, heutzutage nicht entspricht. Zumindest kann als geklärt gelten, daß es das Selbstbild von Lehrkräften im urbanen Feld offenbar nicht zuläßt, sich in einer Befragung wie der hier durchgeführten als monolingual orientiert zu erkennen zu geben. Nun böte sich zwar die Möglichkeit, dieses globale Resultat der Studie eilig zum methodischen Artefakt zu erklären - sei es im Zusammenhang mit der Schieflage der Stichprobe, sei es, daß Konstruktionsmängel im Fragebogen selbst zu finden sind oder sei es, daß eine zusätzliche Verzerrung als Konsequenz der Distribution des Instruments unterstellt würde: Es mag zum Beispiel sein, daß sich die Neigung der Befragten zu einem Antwortverhalten im Sinne »sozialer Erwünschtheit« in dem Fall verstärkt hat, daß ihnen der Fragebogen in einem Fortbildungskurs (welcher Thematik auch immer)

1 Ältere empirische Untersuchungen, wie etwa I. Wagner 1977, wendeten sich der Frage nach Innovationsbereitschaft oder nach Widerständen in explizit schulformbezogener Absicht zu. Andere ältere Arbeiten, wie etwa Charlton u.a. 1975, besitzen programmatische oder konstruktive, aber keine empirischen Interessen.

überreicht wurde.[1] Jedoch: Selbst wenn all dies unterstellt werden soll, was besagen würde, daß unsere Stichprobe übermäßig dazu neigte, Antworten im Sinne »sozialer Erwünschtheit« zu geben - die Befragten sich also konsequent um Verleugnung des eigentlich Gemeinten bemüht hätten -, so bedeutet dies nichts anderes als die schon dargelegte Lesart des Gesamtergebnisses, denn: die Lehrerinnen und Lehrer müßten dann antizipiert haben, daß es als unerwünscht gilt, eine Geringschätzung von einwanderungsbedingter Mehrsprachigkeit, ein Zurückweisen von Veränderungen der Schule als Konsequenz aus der zunehmenden sprachlichen Pluralisierung der Schülerschaft offenkundig werden zu lassen.[2]

Diese Deutung, daß die gegenwärtig tätige Lehrerschaft einen »monolingualen Habitus« mindestens nicht offen zu erkennen gibt, wird dadurch noch untermauert, daß sich diejenigen Sozialdaten bzw. berufsbiographischen Daten, mit denen spezielle Erfahrungen im Feld der Befragung erhoben wurden, als beinahe belanglos dafür herausstellten, wie eine bekundete »Einstellung« ausfiel. Neben dem oben Dargestellten zeigten sich schwache Zusammenhänge lediglich in der Interkorrelation der Variablen »Auslandsaufenthalt« mit der Dimension »Negative eigene Spracherfahrung« (vgl. Kreuztabelle im Anhang 2). Dies aber spricht zwar für die innere Konsistenz des Instruments; es ist jedoch im Erklärungswert trivial, daß Personen, die auf längere Auslandsaufenthalte zurückblicken, auch gut und gern eigene fremdsprachliche Erfahrungen gemacht haben und der Begegnung mit Menschen anderer Sprachen Positives abgewinnen. Ob hingegen viel oder wenig Unterrichtserfahrung im »multilingualen Kontext« vorlag, ob ein Studium eines fremdsprachlichen Faches absolviert wurde und ob an Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen im angesprochenen Feld partizipiert wurde oder nicht, besaß keinerlei überzufälligen

---

1 Einschränkend für das Resultat soll gewiß auch bedacht werden, daß Lehrerinnen und Lehrer zu den potentiellen Probanden solcher empirischen Untersuchungen gerechnet werden müssen, denen ein hohes Maß an Erfahrung und Besonnenheit im Umgang mit Instrumenten wie dem hier eingesetzten unterstellt werden kann, so daß ihre Antworten *per se* stärker als die von weniger erfahrenen Gruppen zum antizipierten Erwünschten tendieren können.

2 Es ist erwähnenswert, daß als Urheberin der Befragung ohne erläuternde Angaben die "Arbeitsgruppe FABER, Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg" genannt wurde. Als weitere Erklärung zur Befragung wurde ausgeführt, daß es sich bei der Untersuchung um eine Forschungsarbeit handele, "die sich vorgenommen hat, einen Beitrag zur Verbesserung der Bedingungen für den Unterricht in Schulen mit deutschen und ausländischen Kindern zu leisten" (vgl. Begleitbrief zum Fragebogen, Anhang 1). Es kann also nicht unterstellt werden, daß die Befragten die Erwartungshaltung der Forscherin anders als allgemein antizipieren konnten.

Einfluß auf die Ausprägung einer geäußerten »Einstellung«.[1] Diese Tendenz des Ergebnisses besitzt übrigens eine Entsprechung in den Resultaten Taylors (1973), dessen »Language Attitudes Scale Toward Black and Nonstandard English« keine statistisch signifikanten Differenzen hinsichtlich Geschlecht, geographischer Verteilung der Population und Klassenstufe, in der die von ihm untersuchten Lehrkräfte unterrichten, ergeben hatte. Signifikante Ergebnisse erhielt er lediglich hinsichtlich der Dauer der Unterrichtserfahrung: Lehrerinnen und Lehrer, die kürzer als fünf Jahre unterrichteten, waren positiver gegenüber den Varietäten eingestellt als solche mit längerer Unterrichtserfahrung. Zu dieser Gruppe gibt es aber in unserer Stichprobe keine Parallele (vgl. Taylor 1973: 184 ff; 194).

Das Fehlen von Einflußgrößen auf der Ebene spezieller beruflicher und biographischer Erfahrung im Feld der Fragestellung bekräftigt die Vermutung, daß das Konstrukt »Einstellungen zur multilingualen Schule« in der Konzeptualisierung, die im Fragebogen erscheint, nicht auf spezifische Meinungen oder Erfahrungswerte rekurriert, sondern über verbreitete Anschauungen Auskunft gibt - also gleichsam widerspiegelt, was den »Zeitgeist« im fraglichen Feld ausmacht. Man kann, analog zu einer von Leithäuser & Volmberg ([2]1981: 16) angebotenen Interpretationsmöglichkeit, darin vielleicht eine »Wirkung von Massenmedien auf die Bewußtseinsbildung« sehen: Die öffentlich geführte Debatte über die »multikulturelle Gesellschaft« und ihre, auch schulischen, Konsequenzen mag ihren Niederschlag im Lehrerbewußtsein gefunden haben; spezielle professionelle Erfahrung im weiteren Kontext der Fragestellung selbst hingegen scheint weniger zu Buche zu schlagen.

Gewiß hat dieses Resultat der Untersuchung nichts über die Praxis zu besagen - weder über die der befragten Lehrpersonen noch, weitergehend, über die allgemeine Praxis in Schulen. Jedoch ist es, wie es scheint, auf der Ebene des Darüberredens in den Bereich des Normalen gerückt, daß sich in unseren Schulen eine multilinguale Schülerschaft mit eigenen Ausdrucksformen und (mindestens potentiell) speziellen Ansprüchen an die Institution Schule und an die Berufsausübung im Lehrberuf zusammengefunden hat. Soweit ihr die Befragung dies ermöglicht hat, hat die Stichprobe als Ganze bekundet, daß sie Veränderungen der Praxis vor dem Hintergrund der Änderungen ihrer objektiven Existenzbedingungen für angebracht hält. Hierin ist das Potential einer Mobilisierung der »dauerhaft aufgeprägten Disposition« - des monolingualen Habitus - angezeigt. Alles weitere wird die Untersuchung noch erst klarer an den Tag bringen müssen: Ob nämlich die bekundeten Ansichten auf einen

---

1 Als einflußlos erwies sich auch die Variable »Geschlecht«. Durchgeführte Mittelwertvergleiche (T-Tests) ergaben keinen signifikanten Zusammenhang zu den Dimensionen (vgl. die Darstellung der Werte im Anhang 2 dieses Abschnitts).

Wandel der Praktiken deuten oder ob sie als »vorweggenommene Anpassung des Habitus an die Änderung objektiver Bedingungen« aufgefaßt werden müssen, erweist diese erste empirische Näherung an den sprachlichen Habitus der Lehrerschaft nicht. Nach den Darlegungen Bourdieus können bekundete Anpassungen durchaus auch auf ein unbewußtes und nicht gewolltes »Meidungsverhalten« deuten - darauf, daß die Inhaber eines Habitus suchen, Erschütterungen oder Korrekturen ihrer Dispositionen, die objektiv geänderte Existenzbedingungen eigentlich erforderlich machten, zu vermeiden (vgl. Bourdieu 1987: 116ff). Es gehört nämlich zu den paradoxen Eigenschaften des Habitus, daß die Wahrnehmung von Veränderungen objektiver Existenzbedingungen und die Bekundung dieser Wahrnehmung für seine Inhaber ebensogut zur Bestätigung und Bekräftigung ursprünglicher Dispositionen und der ihnen folgenden Praktiken dienen, wie sie Auspizien der Umschaffung eines Habitus darstellen können (ebd.: 120).

Die hierin liegende Fragestellung kann mit dem Instrumentarium der »Einstellungsbefragung« nicht weiter bearbeitet werden, aber es ist zu erwarten, daß die Fallstudie, die im vierten Kapitel dieser Untersuchung vorgestellt wird, einen kräftigen Schritt näher an die Praxis von Mitgliedern des Lehrberufs gelangen läßt. Ein solcher aber ist nötig, um zu der gestellten Frage weiteres aussagen zu können. Denn der in diesem Abschnitt vorgestellten Methode entgeht ja nicht nur die Aussagekraft über Praxis überhaupt, sondern auch sämtliches, was auf Modalitäten habituellen Handelns deuten könnte.

Zunächst aber soll die nachfolgend als »Zweite Abbildung« vorgestellte Erkundung dessen, was »Zweisprachigkeit« für pädagogisch Gebildete bedeutet, die Kenntnis darüber noch erweitern, was sie - auf der Ebene der Rhetorik - an Meinungen und Einschätzungen über die »multilinguale Schule« zu erkennen geben.

Zweite Abbildung: Pädagogischer Alltagsverstand vom Begriff »Zweisprachigkeit«

Der Zweck dieser »Zweiten Abbildung« ist es, ein besseres Verständnis davon zu gewinnen, was der Begriff »Zweisprachigkeit« für pädagogisch Gebildete an Bedeutungen in sich trägt. Hiermit ist der Versuch gemacht, einen weiteren Ausschnitt aus der »Welt des Alltagsverstands« auszuleuchten, die Pädagoginnen und Pädagogen in sprachlicher Hinsicht besitzen. Die Analyse von Antworten auf die Frage nach ihrem Begriffsverständnis von »Zweisprachigkeit« soll eine andere Facette von dem an den Tag bringen, was in der Lehrerschaft über die Problemlage »multilinguale Schule« wahrgenommen, gedacht, empfunden wird.

Im Hintergrund dessen steht, daß die Bildungsvoraussetzung »lebensweltlicher Zweisprachigkeit« nach der hier eingenommenen Grundposition in der schulischen Bildung und Erziehung ihren Niederschlag finden müßte. Die Resultate der »Einstellungsbefragung«, die in der »Ersten Abbildung« dieses Abschnittes vorgestellt wurden, haben gezeigt, daß auch Lehrerinnen und Lehrer Konsequenzen, die sich für die Schule aus der migrationsbedingten sprachlichen Pluralisierung der Schülerschaft ergeben sollten, für richtig oder wichtig ansehen (oder dies zumindest bekunden). Die Perspektive von Veränderungen der Schule als Reaktion auf zunehmende sprachliche Komplexität in der Schule war ihnen nach dem im Fragebogen Preisgegebenen weder fremd noch unangenehm, noch hielten sie sie für unangebracht.

Die Näherung an die »pädagogische Vorstellungswelt« von »multilingualer Schule« erfolgt mit der hier nun vorgestellten zweiten Untersuchung von einer anderen Seite aus. Indem sie eine offene Frage nach ihrem Begriffsverständnis von »Zweisprachigkeit« beantworten, können die Befragten, so wird unterstellt, eher dasjenige zum Ausdruck bringen, was ihnen selbst an diesem Sachverhalt besonders wichtig ist. Das Interesse der Auswertung gilt vor allem der Frage, ob sich aus dem Repertoire an Sichtweisen über das »Wesen« von Zweisprachigkeit solche Aspekte herauslesen lassen, die schulische Handlungsbereiche kennzeichnen oder qualifizieren. Damit kann in einem Aspekt näher zum von Pädagoginnen und Pädagogen mit »multilingualer Schule« »eigentlich Gemeinten« vorgedrungen werden.

Diese Untersuchung setzt voraus, daß die Aufgabenstellung einer sprachlichen Fassung des Begriffsverständnisses in der Manier eines Lexikontextes Aspekte der »Normalität« oder »Konvention« aus der Sicht der Befragten an die Oberfläche bringt. Hierin folge ich der Auffassung des »Begriffsrealismus« in der empirischen Sozialforschung, die besagt, daß die versprachlichte Version eines Begriffsverständnisses im Sinne einer Realdefinition, wie sie von den Befragten erbeten wurde, das »Wesen« des bezeichneten Sachverhalts abbilde.

"Was aber an einem Sachverhalt wesentlich ist, ist von diesem Sachverhalt abhängig und nicht von der Willkür desjenigen, der einen Begriff definiert" (Kromrey 1980: 65). Das geäußerte Verständnis kann in dem Spektrum, das sich in der Untersuchung zeigen wird, als Ausdruck solcher Bedeutungsinhalte gelten, die der befragten Gruppe pädagogisch Gebildeter prinzipiell gemeinsam sind. Es werden sich, so die Erwartung, Vorstellungen von Zweisprachigkeit in den Antworten abbilden, die eine »Normalität« der Wahrnehmungs-, Denk- und Urteilsmuster der befragten Gruppe zu erkennen geben und die daher als ein »improvisierter Ausdruck ähnlicher Erfahrungen« aufgefaßt werden können. Sie repräsentieren somit vom Habitus erzeugte, wechselseitig verstehbare, den objektiven Strukturen angepaßte »codes« (Bourdieu 1987: 108).

»Allgemeines« und »spezielles pädagogisches« Verständnis von Zweisprachigkeit - Zur Methode der Untersuchung

Die Methode der Untersuchung wurde nach einem Modell konstruiert, das erwarten ließ, den genannten Zweck zu erreichen, obwohl damit ein anderes Forschungsinteresse als das hier verfolgte verbunden war. Ziel des methodischen Vorbilds war die Erprobung und Weiterentwicklung von Verfahren der computergestützten Inhaltsanalyse. Mittel war dabei eine Auswertung von Definitionen des Begriffs »Emanzipation« (Tarnai 1989; Tarnai & Bos 1989; Tarnai & Bos 1990). Ähnlichkeit beider Untersuchungen ist auf der thematischen Ebene gegeben: Die Fragestellung der Forschung von Bos & Tarnai ist meinem Interesse in inhaltlicher Hinsicht vergleichbar, da es auch dort darum ging, speziell pädagogische Gehalte eines Begriffsverständnisses herauszupräparieren. Diese sollten sich bei Bos & Tarnai an solchen Definitionen des Begriffs »Emanzipation« zeigen, die sie durch standardisierte Befragungen von Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft gewannen. Ein »allgemeines Verständnis« zur Abgrenzung davon entwickelten sie aus der semantischen Analyse der Einträge zum gefragten Begriff in verbreiteten Enzyklopädien der Häuser Brockhaus und Meyer (vgl. Tarnai 1989). Zugleich gewannen sie mit dieser semantischen Analyse die theoretischen Vorstellungen über die Dimensionen des Begriffs »Emanzipation« als Grundlagen für die Entwicklung eines »Wörterbuches«, das die Inhaltskategorien für die computergestützte inhaltsanalytische Auswertung der studentischen Definitionen enthielt.[1]

1 Mit »Wörterbuch« wird die Liste der Schlüsselbegriffe bezeichnet, die die Grundlage der statistischen Prozeduren bei der computergestützten Inhaltsanalyse liefert. Auf das Verfahren seiner Entwicklung komme ich später zu sprechen; vgl. hierzu zunächst Bos 1989.

Die von Tarnai & Bos präsentierte Methode wurde in meiner Untersuchung nachgestellt, obwohl hier die Absicht der empirischen Prüfung und Weiterentwicklung der Methode selbst nicht verfolgt wird und nicht das Interesse am Gewinn eines dem allgemeinen Gebrauch zugänglichen, generalisierbare Kategorien aufweisenden »Wörterbuches« für die Analyse des Begriffes »Zweisprachigkeit« besteht. Es bot sich aber an, auf das inhaltlich ähnliche, in methodischer Hinsicht bewährte Modell zurückzugreifen, da unterstellt werden konnte, daß es für meine bescheidenere Zielsetzung wohlgeeignet ist, einen quantitativ gestützten Überblick über die Landschaft an Bedeutungsaspekten, die pädagogisch Gebildete bei der Frage nach Zweisprachigkeit assoziieren.

Zu den vergleichbaren Voraussetzungen für beide Untersuchungen gehört, daß die gefragten Begriffe sowohl im alltäglichen umgangssprachlichen Reden als auch im fachlichen Sprachgebrauch in der Art von pädagogisch-professionellen Termini benützt werden. Es kann daher hier wie dort davon ausgegangen werden, daß sich eine erste Näherung an Bedeutungsumfang und die potentiellen Bedeutungsdifferenzen, die der Vorbereitung des »Wörterbuches« zugrundegelegt werden, durch die Analyse von allgemeinen und speziellen fachlichen Lexika und Enzyklopädien ergibt. Ein »allgemeines Verständnis« läßt sich aus den Einträgen herauslesen, die in gebräuchlichen, weit verbreiteten Nachschlagewerken aufzufinden sind. Speziell pädagogische Vorstellungsinhalte hingegen soll die Betrachtung von Einträgen zum Begriffsfeld in pädagogischen Lexika und Nachschlagewerken anzeigen.

Erhebung und Stichprobe

Die Realdefinitionen zum Begriff »Zweisprachigkeit«, die der computergestützten Inhaltsanalyse unterzogen wurden, wurden mittels eines standardisierten Fragebogens gewonnen, der zunächst Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft vorgelegt wurde. Den Ausgangspunkt bei der Befragung von Studierenden der Erziehungswissenschaft zu nehmen, hatte nicht zuletzt forschungspraktische Gründe: Es bestand hierdurch die Möglichkeit, rasch und mit vertretbarem Aufwand an eine hinreichende Zahl von Antworten zu gelangen, die der relativ aufwendigen Prozedur der Erstentwicklung eines »Wörterbuches« für die computergestützte Analyse unterzogen werden konnten. Im Hinblick auf die Fragestellung meiner Untersuchung ist dieses Vorgehen zudem besonders interessant, weil sich so zeigen kann, ob und in welcher Weise schulpraktische Erfahrungen zur Modifizierung des Begriffsverständnisses führen; es erfolgte nämlich eine zweite Erhebung unter Lehrerinnen und Lehrern, die in der Schulpraxis stehen.

Die den beiden Gruppen im Fragebogen gestellte Aufgabe lautete: "Bitte formulieren Sie eine kurze Definition des Begriffs 'Zweisprachigkeit' nach Ihrem eigenen Verständnis - möglichst nicht mehr als einen Satz." In der mündlichen Anleitung dazu wurde auf das Beispiel und Vorbild von Lexikoneinträgen verwiesen. Der Fragebogen enthielt dieser Aufgabenstellung die Bitte um Angabe zu den Sozialdaten »Geschlecht«, »Lebensalter«, »Studium« bzw. »Unterricht eines sprachlichen Faches« und »Berufsausbildung vor dem Studium«.[1]

Befragt wurden insgesamt 122 Studierende im Sommersemester 1990 und im Wintersemester 1990/ '91. Es handelt sich um eine nicht repräsentative Stichprobe von Studierenden der Erziehungswissenschaft in der Universität Hamburg, die an Seminaren teilnahmen, deren Thematik den Gegenstand Zweisprachigkeit nicht erkennbar berührte. Dieses Kriterium der bewußten Auswahl wurde angewendet, da es in der Untersuchung nicht darum gehen sollte, in Lehrveranstaltungen - womöglich soeben - erworbene Kenntnisse abzufragen, die als »Expertenwissen« aufgefaßt werden müßten. Dies hätte dem Forschungsinteresse entgegengestanden, über »pädagogischen Alltagsverstand« zum gefragten Begriff etwas zu erfahren.[2] Die Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer besteht aus insgesamt 58 Personen, welche überwiegend in Seminaren der Lehrerfortbildung angetroffen wurden, die thematisch ebenfalls keinen offenkundigen Bezug zum Gegenstand der Befragung aufwiesen. Da sich beide Stichproben an der Umfrage freiwillig beteiligten, besitzen auch sie die Eigenschaft der Selbstselektivität. Zwar kann deshalb für die Resultate der Untersuchung der Anspruch auf Generalisierbarkeit nicht reklamiert werden, aber den gewünschten Überblick über die Landschaft an Bedeutungsgehalten, die pädagogisch Gebildete mit dem Begriff Zweisprachigkeit verbinden, werden sie bieten.

---

1 Letztere Angabe wurde nicht im Rahmen dieser Untersuchung ausgewertet. Die Daten gingen vielmehr in eine andere empirische Untersuchung in der Universität Hamburg ein, die das Thema »Studienvoraussetzungen für das Fach Erziehungswissenschaft« behandelt.

2 Die Auswahl der Seminare, in denen die Fragebögen angeboten wurden, kam zufällig zustande. Vom genannten Kriterium der thematischen Ferne zum Gegenstand der Umfrage abgesehen, hing sie wesentlich von der Bereitschaft der Lehrenden ab, diese Untersuchung zu unterstützen; ihnen sei hier besonders gedankt. Dank gilt auch Sibylle Frey und Angelika Shams für ihre Unterstützung bei der Erhebung, der Lexikonrecherche und bei der Datenaufbereitung sowie Wilfried Bos für seine eingehende Beratung zur Anlage der Untersuchung.

»Allgemeines Verständnis« von Zweisprachigkeit: Einträge in allgemeine Nachschlagewerke

In die semantische Analyse wurden verschiedene Editionen gebräuchlicher, weit verbreiteter ein- und mehrbändiger allgemeiner Nachschlagewerke einbezogen, deren Einträge ein Abbild eines allgemeinen, alltäglichen Verständnisses vom Begriff Zweisprachigkeit abgeben sollen.[1] Da es hier nicht darum ging, die Veränderung üblicher Auffassungen über längere Zeiträume zu beobachten, wurde die Untersuchung auf Ausgaben mit Erscheinungsdaten seit 1950 bis heute beschränkt; der Schwerpunkt lag auf Ausgaben der 60er, 70er und 80er Jahre (vgl. zur Auswahl von Nachschlagewerken in dieser Hinsicht Tarnai 1989: 138). Aufgesucht wurde in den Nachschlagewerken nicht nur das Stichwort Zweisprachigkeit mit seinen lateinischen Entsprechungen Bilingu[al]ismus, Bilingu[al]ität, sondern auch das begrifflich naheliegende Stichwort Mehrsprachigkeit (Multilingu[al]ismus, Multilingu[al]ität) sowie die gefundenen Verweisbegriffe Diglossie, Zweisprachige Schulen, Europäische Schulen.

Ein erstes, durchaus unerwartetes Resultat der Recherche war, daß ein beträchtlicher Teil der Nachschlagewerke gar keine Einträge enthielt - dies gilt zum Beispiel für alle geprüften Ausgaben des Duden Lexikons -, oder daß sie keine über die bloße Wortnennung (z.T. mit grammatischen Hinweisen), die Übersetzung aus dem bzw. in das Lateinische oder die Nennung von Gebrauchsformen des Worts hinausgehende Erläuterung zu den gesuchten Stichwörtern aufwiesen. Im Großen Brockhaus, Ausgaben von 1978 und 1981, finden sich bei solchen Kurzeinträgen jeweils Verweise auf die Stichwörter Diglossie und Europäische Schulen bzw. Zweisprachige Schulen.[2] Längere, erläuternde Einträge enthielten insgesamt 16 untersuchte Ausgaben, und zwar

zum Stichwort

Europäische Schulen:	3 Fundstellen
Zweisprachige Schulen:	2 Fundstellen

1 Untersucht wurden Editionen der Häuser Brockhaus (einschl. dtv-Lexikon), Meyer (einschl. einer Ausgabe von Meyer, Leipzig) und Duden mit insgesamt 18 Ausgaben, die in Hamburger Fach- und Publikumsbibliotheken zugänglich waren. Eine Liste der einbezogenen Editionen und Ausgaben erscheint im Anhang A.

2 In der Ausgabe des Großen Brockhaus von 1952 und in Meyers Neues Lexikon (Leipzig) von 1972 findet sich das später nicht mehr auftauchende Stichwort »Bilingue« mit dem Eintrag "Inschrift oder Handschrift mit zweisprachigem Text". Diesen Hinweis bzw. Verweisbegriff enthielten regelmäßig Editionen, die vor 1945 datieren; vgl. die Liste durchgesehener Ausgaben im Anhang B dieses Abschnittes.

Zweisprachigkeit:	5 Fundstellen
bilingual (Bilingualismus):	2 Fundstellen
multilingual (Multilingualismus):	1 Fundstelle
Diglossie:	3 Fundstellen

Die Frage, worauf dieses unerwartet magere Resultat an Fundstellen zurückzuführen sein mag, wäre gewiß der Untersuchung wert. An dieser Stelle kann über Hintergründe dieses Ergebnisses nur spekuliert werden. Es mag sein, daß der Begriff Zweisprachigkeit in seiner deutschen Version nach der Auffassung von Herausgebern bzw. Redakteuren der Nachschlagewerke entweder nicht der Erklärung bedarf oder nicht auf ein allgemeines Informationsbedürfnis stößt. Diese Spekulation wird dadurch gestützt, daß sich in einigen Fällen statt erläuternder Einträge bei »Zweisprachigkeit« die Verweise zum Stichwort »Diglossie« finden, in manchen auch zu den Stichworten »Europäische« bzw. »Zweisprachige Schule« (vor allem bei Brockhaus). Hier scheint die Ansicht vorzuherrschen, daß das Interesse der Nachschlagenden einer Spezialinformation, einem Expertenwissen gelte, das durch die Bezeichnung mit einem Fachbegriff kenntlich gemacht werde, nicht aber mit dem in alltäglichem Deutsch Ausdrückbaren verbunden sei. In den Erläuterungen zur griechischen bzw. lateinischen Version des Begriffs wird auf die bzw. eine der anderssprachigen Versionen verwiesen und *vice versa*. Die Begriffe werden also entweder als synonym aufgefaßt oder zur gegenseitigen Erklärung gebraucht (entsprechend bei »multilingual« und »mehrsprachig«). Nicht zuletzt wegen des Anscheins eines synonymen Gebrauchs der Begriffe wurden in diese Analyse alle oben genannten Fundstellen einbezogen.

Es wäre auch die Frage einer eigenen Nachforschung wert, ob der Begriff Zweisprachigkeit, so wie er in den allgemeinen Nachschlagewerken präsent ist, unter anderen historischen Umständen mehr (oder weniger) Aufmerksamkeit erfährt, als hier festgestellt. Eine punktuelle, unsystematische Beobachtung läßt jedenfalls diese Vermutung aufkommen. Sie wird dadurch genährt, daß sich in den hier einbezogenen Ausgaben die Einträge seit ca. 1970 zu mehren beginnen. Dies könnte darauf weisen, daß gesellschaftliche Veränderungen - z.B. infolge zunehmender Einwanderung oder infolge der »Europäisierung« öffentlicher Aufmerksamkeit durch Aktivitäten europäischer Gremien wie der Europäischen Gemeinschaften oder des Europarats - in die Wahrnehmung dessen, was lexikonrelevantes Wissen sei, einzudringen begannen. Als Hinweis in dieselbe Richtung interpretiere ich, daß in mehreren Lexikonausgaben, die vor dem zweiten Weltkrieg ediert wurden, Einträge zu finden sind, die im weiteren Begriffsfeld Zweisprachigkeit liegen. In einem gefundenen Fall - Meyers mehrbändiges Lexikon - enthält die 1925 herausgebene Ausgabe ein Stichwort; die in den Jahren 1936-42 edierte Version hingegen nicht mehr (vgl. Liste im

Anhang B dieses Abschnittes). Dieser Zufallsfund soll nicht überbewertet werden, aber er legt die Frage nahe, ob sich hinter der Eintragsabstinenz in den Ausgaben der 50er und 60er Jahre eine Nachwirkung der nationalsozialistischen Ära verbirgt, in der alle Ansätze von Mehrsprachigkeits- und Minderheitenschutz zerschlagen wurden, die zuvor die Weimarer Republik noch garantiert hatte.[1]

»Das Nebeneinander verschiedener Sprachen«

Von den insgesamt zehn erläuternden Einträgen zum Stichwort Zweisprachigkeit bzw. den lateinischen oder griechischen Versionen heben drei, davon zwei zum Stichwort »Diglossie«, allein auf eine soziolinguistische bzw. soziale Dimension des Begriffes ab. Danach bedeutet Zweisprachigkeit das "Nebeneinander zweier verschiedener Sprachen" (so Der Große Brockhaus 1978 und Brockhaus Enzyklopädie 1988) oder "die Verbreitung zweier Sprachen in einem Grenzraum" (Brockhaus Enzyklopädie 1974). In allen drei Fundstellen werden zusätzlich die Aspekte unterschiedlicher Funktion bzw. verschiedener sozialer Bewertung von nebeneinander existierenden Sprachen oder Varietäten in einer Sprachgemeinschaft als Phänomene erwähnt, jedoch nicht erläutert.[2] In diesen Fällen wird dem Erwerb mehrerer Sprachen oder dem individuellen Verfügen über sie kein Augenmerk gewidmet. Lediglich ein indirekter Hinweis auf den Erwerbsaspekt findet sich in Brockhaus Enzyklopädie 1974 durch den Verweisbegriff »Europäische Schulen«.

In ebenfalls drei erläuternden Einträgen - davon einer zum Stichwort »bilingual (Bilingualismus)«, einer zu »multilingual (Multilingualismus)«, alle in Meyers Enzyklopädisches Lexikon, 1979 bis 1980 -, wird auf die Dimension des individuellen Tuns abgehoben ("zwei Sprachen sprechend, verwendend", Band 30, Ergänzungsband von 1979) oder auf mögliche Erscheinungsformen des Phänomens hingewiesen ("zweisprachige Äußerungen", ebenfalls Band 30, Ergänzungsband von 1979; "in mehreren Sprachen [abgefaßt; ein -es Wörterbuch", Band 31 von 1980). Zum Stichwort »bilingual« wird ein etymologischer Hinweis gegeben ("zu lat. bilinguis = doppelzüngig", Band 30, Ergänzungsband

---

1 Ob dem so ist, könnte sich beispielsweise durch einen Vergleich mit Nachschlagewerken desselben Zeitraums aus anderen westeuropäischen Ländern erweisen. Vgl. im übrigen zur historischen Entwicklung der verbrieften Rechte von Minderheiten in Deutschland, insbesondere in den Schulen: Hansen 1991.

2 Übrigens unterstelle ich dabei, daß der Eintrag "unterschiedliche soziolinguist. Wertung der beiden Sprachen" in Brockhaus Enzyklopädie 1974 verstanden werden kann als "unterschiedliche soziale Bewertung".

von 1979). In diesen Einträgen wird der Erwerbsaspekt weder direkt noch indirekt angesprochen.

Die vier verbleibenden Eintragungen gehen sowohl auf die soziale bzw. soziolinguistische als auch auf die individuelle Dimension des Begriffes ein. In einem Fall geschieht dies im direkten Bezug aufeinander ("Fähigkeit eines Individuums oder einer Bevölkerungsgruppe, 2 Sprachen in gleich vollkommener Weise zu beherrschen. Kollektiver B. ist bes. häufig in sprachlichen Grenzgebieten anzutreffen"; Meyers Neues Lexikon, 1972). Die übrigen stellen die Erläuterungen als verschiedene Aspekte der Definition nebeneinander. In den individuumbezogenen Erklärungen ist in drei Fällen die Dimension »Kompetenz« hervorgehoben - allenthalben in der Weise, daß ein Anspruch der weitreichenden Beherrschung beider Sprachen erhoben wird (außer dem schon erwähnten Beispiel aus Meyers Neues Lexikon 1972 die folgenden: "die Fähigkeit eines Individuums, eine zweite Sprache (annähernd) gleich wie die Muttersprache zu beherrschen", gleichlautend in Meyers Taschenlexikon, Band 24 von 1987, und Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 25 von 1979).

Bei zwei individuumbezogenen Erklärungen ist zudem auf den Erwerbsaspekt rekurriert, und zwar jeweils im Sinne eines sogenannten natürlichen Primärspracherwerbs ("das Kind wächst z. auf", Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 32 von 1981 - Ergänzungswörterbuch; "Echte Z. wird meist sehr früh erworben, z.B. durch Vermittlung verschiedensprachiger Elternteile, selten durch (den schul.) Fremdsprachenunterricht", Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 25 von 1979).

Die Erläuterungen zur sozialen bzw. soziolinguistischen Dimension verweisen in diesen vier Fundstellen ebenfalls auf territoriale Sprachkontaktsituationen. In einem Fall bleibt es beim Hinweis darauf ("Gebiet, in dem zwei Sprachen gesprochen werden"; Meyers Enzyklopädisches Lexikon 1981, Band 32 - Ergänzungsnwörterbuch). In Meyers Neues Lexikon von 1972, das in Leipzig ediert wurde, wird das Beispiel einer Sprachkontaktsituation vorgestellt: "auf dem Territorium der DDR ist die nationale Minderheit der Sorben bilingual". Die beiden übrigen Editionen - beide Meyers - bringen gleichlautend den zusätzlichen Gesichtspunkt der Nationalsprache ein. Sie definieren: "In diesem Sinne sind die meisten europ. Staaten zwei- oder mehrsprachig. Die Einstellung der betreffenden staatl. Institutionen zu dieser Situation reicht von offizieller Anerkennung und Förderung bis zur Ignorierung bzw. Unterdrückung anderer Sprachen (meist Minoritätssprachen) zugunsten einer einheitl. Nationalsprache" (Meyers Taschenlexikon in 24 Bänden, Band 24 von 1987; Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 25 von 1979). Hiermit ist also angesprochen, daß zwischen Sprachen Herrschaftsverhältnisse bestehen. Ferner klingt an, daß die Vorstellung von Einsprachigkeit in einer Nation im europäischen Kontext nicht

unbedingt zur Beschreibung der tatsächlichen sprachlichen Gegebenheiten in den Bevölkerungen tauge. Für den Vorstellungshorizont, der hiermit eröffnet wird, ist es auch nicht ohne Belang, daß die sprachliche Situation in allen anderen Weltregionen unerwähnt bleibt.

Die unter dem Stichwort »Zweisprachige Schulen« gefundenen drei Einträge rekurrieren in den Begründungen, die sie für die Einrichtung solcher Systeme angeben, in erster Linie auf konstitutionelle Bedingungen: das zwei- oder mehrsprachige staatliche Territorium oder die Existenz nationaler - im Sinne autochthoner - Minderheiten. Als Zweck der Errichtung solcher Schulen wird der Aspekt eines Schutzes der Minderheiten (Meyers) bzw. ein Interesse daran genannt, "besonderen ethnischen oder sprachlichen Gegebenheiten gerecht zu werden" (Brockhaus). In zwei Einträgen, beide Brockhaus, wird zusätzlich Arbeitsmigration als ein Anlaß für die Etablierung zweisprachiger Schulen erwähnt: "Gründe für die Errichtung sind (...) starke Zuwanderungs- oder Einwanderungsquoten [Gastarbeiter]" (Der Große Brockhaus, Band 12 von 1981); "Sie sind ferner erforderlich in Ländern mit starker multinationaler Einwanderungsquote, z.T. auch als Bildungsmöglichkeit für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, vor allem, falls ungeklärt ist, ob und wann diese in ihre Heimatländer zurückkehren" (Brockhaus Enzyklopädie, Band 20 von 1974). In allen drei Einträgen werden positive Bewertung und gleichrangige Behandlung der verschiedenen Unterrichtssprachen als Merkmale dieser Schulen genannt.[1]

Alle Einträge zum Stichwort »Zweisprachige Schulen« enthalten Hinweise bzw. Verweise auf »Europäische Schulen« (Der Große Brockhaus von 1981, Band 12) bzw. »Europaschulen« (Meyers 1979 und Brockhaus 1974), womit in jedem Fall das von den Europäischen Gemeinschaften gegründete Schulmodell gemeint ist. Erwähnt werden als ihre speziellen Ziele die "Förderung des Europagedankens" (Brockhaus 1974) und "der Völkerverständigung" (Brockhaus 1981) bzw. die "Pflege der internationalen Beziehungen" (Meyers 1979). In den Einträgen unter dem Stichwort »Europaschulen« bzw. »Europäische Schulen« wird vor allem auf deren Geschichte abgehoben (Gründungsjahr, erste Gründungen). Zudem wird die erreichbare formale Qualifikation eines in allen EG-Mitgliedstaaten akzeptierten Abituräquivalents herausgestellt (Der Große Brockhaus, Band 3 von 1978). Der längere Eintrag in Brockhaus Enzyklopädie, Band 6 von 1988, enthält darüber hinaus eine Darstellung einiger organisatorischen

1 Sämtliche Informationen können hier unkommentiert wiedergegeben werden, denn es geht nicht um die Evaluation ihres sachlichen Gehalts, sondern darum, die Vorstellungswelt vom Begriff Zweisprachigkeit, die sie repräsentieren, darzustellen.

Prinzipien dieser Schulen, vor allem hinsichtlich der unterrichteten Sprachen und der Sprachenfolge.[1]

Zusammengefaßt:
In den untersuchten Lexikoneinträgen konnten folgende Dimensionen und Inhaltsaspekte gefunden werden, die dem Begriffsfeld »Zweisprachigkeit« beigelegt werden:

Zweisprachigkeit als Sprachkontaktsituation:
Erwähnt wurden Sprachen oder Varietäten in bestimmtem Territorium (Grenzgebiet oder Enklave oder sprachlich unterteiltes staatliches Territorium), wobei in der Regel einer Sprache oder Varietät ein Vorrecht bzw. ein höheres gesellschaftliches Ansehen zukomme (Nationalsprache bzw. Hoch- oder Standardvariante). Auf Gleichrangigkeit bzw. positive gesellschaftliche Bewertung wurde nur im Kontext zweisprachiger Schulmodelle hingewiesen. Als Anlässe für deren Einrichtung gälten konstitutionelle Bedingungen (z.B. die Existenz autochthoner Minderheiten), aber auch internationale Wanderungsbewegungen (»Einwanderung«, »Zuwanderung«).

Zweisprachigkeit im Kontext individueller Tätigkeit bzw. Fähigkeit:
Als Voraussetzung für das Entstehen von Zweisprachigkeit wurde in der Regel ein sogenannter natürlicher Erwerb beider Sprachen genannt (in der Kindheit, in zweisprachigem Elternhaus). In bezug auf den Aspekt »Kompetenz« herrscht eine linguistische Auffassung vor, nach der als Kennzeichen von Zweisprachigkeit eine vollkommene und ausgewogene Beherrschung beider sprachlichen Systeme gilt. Angesprochen wurden ferner pragmatische Aspekte, indem Anwendungsbereiche von Zweisprachigkeit vorgestellt wurden (z.B. Filme, Wörterbücher).

1 Diese Angaben sind im Detail für die Vorbereitung der Inhaltskategorien zur Auswertung der Pädagogenbefragung von geringer Bedeutung, da die Frageformulierung es nicht nahelegte, sich auf ein spezielles, wahrscheinlich in der organisatorischen Einzelheit wenig bekanntes Schulmodell zu beziehen.

»Pädagogisches Verständnis« von Zweisprachigkeit - Pädagogische Nachschlagewerke

Die weitere Analyse galt den Einträgen in Wörterbücher, Lexika und Enzyklopädien, in deren Titel das Begriffsfeld »Pädagogik« erscheint: die Vokabeln Erziehung, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Unterricht, Schule bzw. Schulsystem und ihre Varianten. Diese Untersuchung sollte Hinweise darauf geben, ob sich ein speziell pädagogisches Verständnis vom Begriff Zweisprachigkeit ausmachen läßt und in welchen Aspekten Unterschiede zu einem allgemeinen Verständnis gesehen werden müssen.

Die Suche nach den entsprechenden Werken wurde in jenen Hamburger Fachbibliotheken angestellt, zu denen Studierende der Erziehungswissenschaft und Lehrerinnen und Lehrer gleichsam von Berufs wegen leicht Zugang haben: in den Bibliotheken der Universität Hamburg einschließlich der Bestände, die im Fachbereich Erziehungswissenschaft bzw. seinen Instituten verwaltet werden; ferner in den Bibliotheken von verschiedenen Institutionen der Lehrerfortbildung. Repräsentativität der Resultate kann nach dieser Methode der Recherche nicht beansprucht werden.

Wir fanden einen Gesamtbestand von 25 verschiedenen ein- oder mehrbändigen Werken zum Zeitpunkt der Recherche (September 1990). Sieben Ausgaben trugen Erscheinungsdaten aus dem Zeitraum 1875 bis 1932.[1] Zwei mehrbändige Enzyklopädien sind englischsprachig. Dabei handelt es sich um eine US-amerikanische Edition, die sich im wesentlichen auf den dortigen nationalen Kontext bezieht, sowie um eine in Großbritannien und der BRD publizierte Edition, die explizit international angelegt ist (vgl. Liste der insgesamt ermittelten Bestände im Anhang C, unterteilt nach Ausgaben ohne Eintragungen zu den gefragten Begriffen und solchen mit Eintragungen).

In den pädagogischen Nachschlagewerken wurde nach allen Stichwörtern gesucht, die in den allgemeinen Werken vorgefunden worden waren. Es stellte sich heraus, daß zwölf der 25 Editionen, davon vier aus dem Zeitraum 1875 bis 1930, keinerlei Eintrag zu den gefragten Begriffen aufweisen. In den verbleibenden Ausgaben finden sich die Eintragungen, die die folgende Übersicht zeigt:

---

1 In die hier durchgeführte Analyse gingen die Funde in den Nachschlagewerken bis 1945 nicht ein, da dieselbe Zeitspanne untersucht werden sollte wie bei den allgemeinen Ausgaben. Inhaltlich sind die interessanten Fundstellen der Werke des früheren Zeitraums im Abschnitt »Zu Natur gewordene Geschichte« aufgegriffen worden.

Stichwort	Art d. Beiträge[1]	Ersch.-Jahre d. Editionen
Zweisprachigkeit (incl. der engl. Version)	2 Kurzdefinitionen	1959, 1988[+]
	1 kurzer Artikel ohne bibliogr. Hinweise	1962
	2 ausführliche Artikel mit bibliogr. Hinweisen	1951, 1985[++]
Bilingu[al]ismus	2 Kurzdefinitionen	1979, 1988[+]
	1 kurzer Artikel mit bibliogr. Hinweisen	1988
Zweisprachige Schulen	3 kurze Artikel, davon 2 mit bibliogr. Hinweisen	1889, 1920, 1965
	1 ausführlicher Artikel mit bibliogr. Hinweisen	1920
Bilingual Education	1 ausführl. Artikel mit ausführlicher Bibliographie	1985

(In den mit [+] markierten Fällen handelt es sich um den jeweiligen Verweisbegriff in derselben Ausgabe. Der mit [++] markierte Text entstammt einem englischsprachigen Werk).

Neben diesen Fundstellen wiesen zwei Werke das Stichwort »Europäische Schule« bzw. »Europaschule« auf (Neues Pädagogisches Lexikon, 1961 und Wörterbuch der Pädagogik, 1988). Beide stellen, in gleicher Weise wie die erwähnten Einträge in den allgemeinen Nachschlagewerken, das von den Europäischen Gemeinschaften gegründete Schulmodell in knapper Form vor, wobei vor allem organisatorische Aspekte angeführt werden. Auch diese Fundstellen werden nachfolgend außer Acht gelassen, weil die Aufforderung zur Definition im Fragebogen nicht als Hinweis darauf gelesen werden konnte, daß das Interesse speziellen organisatorischen Gesichtspunkten eines Schulmodells gelte. Der Begriff »Diglossie« tauchte in den pädagogischen Werken als

1 Mit »Kurzdefinition« ist gemeint: 1-2 erläuternde Sätze zum Wortverständnis. »Kurze Artikel« umfassen nicht mehr als eine Lexikonspalte. »Ausführliche Artikel« umfassen mindestens 2 Lexikonseiten, die maximale Länge betrug 6 Seiten (bei zwei Fundstellen). Die »ausführlichen Bibliographien« weisen 20 und mehr Titel auf, ansonsten sind einzelne Titel angegeben.

Stichwort nirgends auf, wurde jedoch in einem der ausführlichen Artikel als Terminus zur Diskriminierung von Typen der Zweisprachigkeit aus psycholinguistischer Perspektive gebraucht.

Auffällig ist beim ersten Überblick, daß dem Begriffsfeld Zweisprachigkeit auch im Rahmen pädagogischer Nachschlagewerke nur geringe Aufmerksamkeit gilt. Wie die Übersicht zeigt, waren (ohne die Ausgaben vor 1945) insgesamt nur elf Fundstellen inklusive der Verweise auszumachen, von denen sieben über Kurzdefinitionen hinausgehen und inhaltlich-erläuternde Hinweise aufweisen. Unter den letztgenannten finden sich vier sehr ausführliche Texte mit Umfängen von drei bis sechs Seiten. Drei dieser Artikel sind in den beiden englischsprachigen Enzyklopädien enthalten; der vierte entstammt einem in der Schweiz herausgegebenen mehrbändigen Lexikon. Die englischsprachigen Beiträge weisen den Charakter komprimierter Einführungen in ein wissenschaftliches Gebiet auf - im Fall der US-amerikanischen Edition allerdings weitgehend bezogen auf Sachverhalte oder Zusammenhänge, die sich durch den politisch-sozialen Kontext und das Schulsystem in den Vereinigten Staaten von Amerika ergeben. Eine Zwischenposition markiert die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Sie weist zwar keines der gesuchten Stichwörter auf, aber in ihrem umfangreichen Artikel unter dem Lemma »Sprache« sind zwei Abschnitte dem Sachverhalt »Bilinguismus« gewidmet, der als »Sonderfall des Spracherwerbs« behandelt wird (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1, S. 553).

Lediglich die Kurzdefinitionen und die drei kurzen Artikel sind vom Texttypus her mit jenen Eintragungen vergleichbar, die in den allgemeinen Nachschlagewerken aufgefunden wurden. Von Letzteren stellt einer das Stichwort Bilingualismus, einer das Stichwort Zweisprachigkeit und einer das Stichwort Zweisprachige Schulen vor - übrigens als einziger deutschsprachiger Text im hier einbezogenen Zeitraum überhaupt.

Die extreme Heterogenität der Fundstellen - vom Ein-Satz-Eintrag zur sechsseitigen, wissenschaftlich gehaltenen Einführung - legt die Durchführung einer detailbezogenen semantischen Analyse weniger nahe als die Herausarbeitung von Informations- und Auffassungsfeldern, die in den Texten angesprochen sind. Was in den ausführlichen Artikeln als detailliertes Expertenwissen vorkommt, ist pädagogisch Gebildeten wahrscheinlich im Fall eines Spezialinteresses bekannt, wird jedoch in der Einzelheit kaum solche Wissensbestände spiegeln, die als ein pädagogisches Alltagsverständnis aufgefaßt werden könnten. Auch in folgender Hinsicht wurde die Analyse eingeschränkt: Ausführungen im ausführlichen Beitrag aus der Encyclopedia of Education (1971), die ausdrücklich und ausschließlich den US-amerikanischen nationalen Kontext betreffen - z.B. demographische Daten -, wurden nicht weiter berücksichtigt. Diese speziellen Informationen sind für die Frage nach dem pädagogischen Gehalt des Begriffs Zweisprachigkeit nicht von Belang.

Pädagogisches Verständnis laut Lexika: Bewertung, Behandlung von Zweisprachigkeit

Die Texte der pädagogischen Nachschlagewerke weisen allenthalben evaluative, normative Charakterisierungen dessen auf, was unter Zweisprachigkeit verstanden werden soll. Dies unterscheidet sie im Duktus von dem der eher deskriptiv gehaltenen Fundstellen in den allgemeinen Nachschlagewerken. Dabei ist es dem unterschiedlichen Typus der Einträge geschuldet, daß die Gesichtspunkte, die der Bewertung und Beurteilung zugrundeliegen, mehr oder weniger expliziert werden und mehr oder weniger differenziert sind. Im einen Extrem steht die Eintragung einer Bewertung an und für sich: "Zweisprachigkeit (Syn.: Bilinguismus): eine mögliche Quelle von Schwierigkeiten und Verzögerungen in der Sprachentwicklung" (Meyers Kleines Lexikon Pädagogik, 1988). Im anderen Extrem stehen die ausführlichen Lexikon- bzw. Enzyklopädie-Artikel, deren Ziel es ist, eben durch die in komprimierte Form gebrachte Explizierung von Ergebnissen wissenschaftlicher Erforschung des Gegenstands Begründungen für evaluative oder normative Entscheidungen bekanntzumachen.

Es kann, was die Nachschlagewerke angeht, als ein Merkmal pädagogischer Betrachtung aufgefaßt werden, daß Zweisprachigkeit im Hinblick auf die »Bewertung« bzw. »Behandlung« ihrer Erscheinungsformen in den Blick genommen wird, bloße Erscheinungsformen des Phänomens jedoch eher unbesprochen bleiben. Untermauert wird diese Lesart dadurch, daß Hinweise auf Anwendungsbereiche von Zweisprachigkeit, denen kein eigener Anspruch auf die Ausübung von Bildungs- oder Erziehungshandlungen innewohnt - z.B. zweisprachige Wörterbücher, Straßenschilder, Filme -, wohl in den allgemeinen, nicht aber in den pädagogischen Werken vorkommen.

Die Absicht, implizit oder explizit zu Ratschlägen, Empfehlungen zur Bewertung oder Behandlung von Zweisprachigkeit zu kommen, ist in den meisten Einträgen deutlich. Bemerkenswert dabei ist, daß solche Empfehlungen umso strikter und rigider ausfallen, je weniger ihre Grundlagen ausgesprochen werden. Außerdem ist die Tendenz zu erkennen, daß die ausgedrückte Meinung über Zweisprachigkeit in den Artikeln, die keinen expliziten Rekurs auf Forschungsergebnisse vornehmen, in der Tendenz meist negativ, ablehnend gehalten ist und die Empfehlungen in die Richtung auf Vermeidung ihres Auftretens gehen. So werden etwa in einem Fall, ohne begründende Hinweise, die folgenden Ratschläge ausgesprochen: "Das Kleinkind sollte auch in zweisprachiger Umgebung nur eine Sprache lernen, am besten die der Mutter. Ältere Kinder sollte man zur Ausformung jeder der beiden Sprachen mindestens ein Jahr lang in ein Milieu versetzen, in der [sic] jeweils nur eine Sprache gesprochen wird"

(Lexikon für Eltern und Erzieher 1962).[1] Den in diese Richtung zielenden Texten unterliegt mithin ein Leitbild von Monolingualismus als natürlichem Normalfall und die Intention, daß im abweichenden Einzelfall versucht werden möge, äußere Arrangements zu treffen, mit denen diese Normalität zumindest ungefähr nachgestellt werden könne.

In einem solchen Fall, dem einzigen Eintrag zum Stichwort »Zweisprachige Schulen«, wird ein Dilemma zwischen diesem und einem anderen normativen Anspruch von erzieherischer Relevanz thematisiert. In der Eintragung wird die Existenz zweisprachiger Territorien, vor allem in Grenzgebieten, konstatiert und sodann gefolgert: "Gewiß wäre die Trennung der Schulkinder nach den Sprachkenntnissen beim Eintritt in die Schule das Natürliche. Diese Trennung müßte sich allerdings im künftigen Zusammenleben beider Volksteile recht nachteilig auswirken, abgesehen von der finanziellen Belastung der Gemeinden" (Lexikon der Pädagogik, 1965).[2]

In den stärker diskursiv gehaltenen Eintragungen und vor allem in jenen, die wissenschaftliche Belege anführen, ist die strikte Orientierung am Leitbild der Einsprachigkeit als dem Normalfall mit der Konnotation, daß jeder abweichende Fall *per se* negative Konsequenzen aufweise, nicht in dieser Strenge zu erkennen. Deutlich zur warnenden Position tendiert die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, die den kurzen Abschnitt, in dem »Bilinguismus« behandelt wird, mit den Worten einleitet: "Schwierigkeiten kann es allerdings geben, wenn ein Kind gleichzeitig mehreren und nicht deutlich getrennten sprachlichen Umgebungen ausgesetzt ist" (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1, 1983: 553). Ansonsten wird eine die frühe Zweisprachigkeit klar ablehnende, zweisprachigem Aufwachsen negative Folgen zuweisende Perspektive vor allem in jüngeren Werken mehrmals als vorzufindendes Phänomen erwähnt, zum Teil mit den Worten, daß es sich dabei um überholte Auffassungen oder verkürzte Sichtweisen handele (so in Wörterbuch der Pädagogik, 1988, oder in The Encyclopedia of Education, 1971), aber sie wird nicht undifferenziert vertreten. Zur Zurückweisung der Auffassung, »eigentlich« liege in Monolingualismus der Normalfall, benutzt ein Artikel den Hinweis, daß gesellschaftliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ein global verbreitetes Phänomen darstelle; insofern müsse

---

1 Es sei hier am Rande vermerkt, daß mir wissenschaftliche Untersuchungen, deren Ergebnisse solche Ratschläge zweifelsfrei untermauern würden, nicht bekannt sind.

2 Ich erinnere an die »Vernatürlichung« der Vorstellung von der Einsprachigkeit des Menschen, die ich im vorigen Kapitel besprochen habe. Der dieser Eintragung unterliegende Naturbegriff weist den Zug der »zielsetzenden Utopie« auf: die Berufung auf einen Naturzustand, der zwar nicht eindeutig beschreibbar, aber auf der Ebene der Phänomene belegbar sei und hinter den man daher (eigentlich) nicht zurückgehen könne; vgl. hierzu Wittern 1991: 2.

eigentlich nicht sie, sondern Einsprachigkeit einer Gesellschaft als Ausnahmesituation angesehen werden (The International Encyclopedia of Education, 1985). Entsprechend ihrer differenzierteren Anlage sind die ausgesprochenen Bewertungs- oder Handlungsempfehlungen in diesen Fundstellen eher vorsichtig, abwägend formuliert, zum Teil unter explizitem Hinweis auf die Komplexität des Gegenstands bzw. die Heterogenität, wenn nicht Widersprüchlichkeit der Forschungsergebnisse, die zuvor referiert wurden oder auf die Bezug genommen wurde. So werden beispielsweise die Schlußfolgerungen des Artikels »Bilingual Education« in der International Encyclopedia of Education (1985: 487) mit der Bemerkung eingeleitet: "On the basis of these three case studies, it is apparent that no single, simple recommendation [...] can be made, that will suffice for all children in all settings."

Insgesamt betreffen die Handlungsempfehlungen in den gefundenen Artikeln zum größeren Teil den Bereich der institutionalisierten öffentlichen Bildung und Erziehung, zum geringeren Teil die private Sphäre. Zwar wird, ebenso wie in den allgemeinen Nachschlagewerken, Zweisprachigkeit grundsätzlich nicht in dem Sinne aufgefaßt, daß sie sich als Konsequenz von Unterrichtsarrangements allein ergeben könnte, wenn auch hier eine explizite begriffliche Abgrenzung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht nicht formuliert wird - eine solche kommt implizit insofern vor, als es in einigen Fällen den entsprechenden Verweisbegriff gibt. Nicht formelle Unterrichtsarrangements, sondern Lebensbedingungen rufen demnach Zweisprachigkeit hervor. Gleichwohl betreffen die meisten Ratschläge nicht die individuelle oder kollektive Gestaltung solcher Bedingungen, die als Voraussetzung für Zweisprachigkeit angesehen werden - also etwa die familiäre Situation, die einer zweisprachigen Erziehung Vorschub leistet -, sondern den im schulischen Umfeld angesiedelten Bereich: unterrichtsorganisatorische, methodische oder, grundsätzlicher, bildungspolitische Vorkehrungen als öffentliche Reaktionen auf ein gesellschaftliches Phänomen. Hier ist ein Unterschied zu den allgemeinen Nachschlagewerken zu sehen, die die familiäre sprachliche Erziehung thematisieren, sofern sie nicht explizit auf organisatorische Merkmale von Schulmodellen bezogen sind.

Als Kontexte, die potentiell Zweisprachigkeit produzieren und daher gesellschaftliche Reaktionen hervorgerufen haben oder hervorrufen sollten, werden auch in den pädagogischen Werken konstitutionelle Bedingungen (sprachlich geteilte Nationen, Grenzgebiete, Enklaven autochthoner sprachlicher Minderheiten) sowie internationale Migrationen genannt. Anders als in den allgemeinen Nachschlagewerken taucht zusätzlich der Hinweis darauf auf, daß man beim Nebeneinanderexistieren von Standard- und Nonstandardvarianten einer Sprache unter Umständen von Zweisprachigkeit sprechen könne (so in der International Encyclopedia of Education, 1985 und im Lexikon der Pädagogik, 1951). Darüber hinaus wird in einigen Fundstellen eine historische Dimension

angesprochen: daß individuelle Zweisprachigkeit, die sich infolge soziopolitischer Konstellationen ergibt, eine weit zurückreichende menschheitsgeschichtliche Erfahrung sei, auf die seit jeher durch Erziehungsmaßnahmen reagiert wurde - auch in dem Sinne, daß ihre Unterdrückung von Staats wegen stattgefunden habe: "Educators have been faced for millennia with the necessity of developing innovative educational programs which have often involved some form of bilingual instruction" (The International Encyclopedia of Education, 1985: 483); "Obwohl individuelle Z. seit Jahrhunderten in den Schulen festgestellt werden kann (man denke an das den Schülern in allen Schulen der Renaissance auferlegte Verbot, ihre Muttersprache zu sprechen), so sind doch die Fragen, welche aus der Dualität Muttersprache-Schulsprache entstehen, erst 1913 durch die interessante Monographie von Ronjat [...] aufgeworfen worden" (Lexikon der Pädagogik, 1951: 925).[1]

Wo soziolinguistische Aspekte von Zweisprachigkeit in den pädagogischen Nachschlagewerken überhaupt diskutiert, nicht nur als Phänomene erwähnt werden, liegt das Augenmerk auf dem Bezug, der zur individuellen Sprachentwicklung gesehen wird, bzw. auf der Interdependenz zwischen Kontextbedingungen und Erziehungs- oder Bildungsmaßnahmen. Der soziopolitische oder soziale Kontext zweisprachiger Entwicklung wird unter solchen Gesichtspunkten thematisiert, die im Hinblick auf potentielle »Resultate« der Sprachentwicklung (im Sinne erworbener oder erwerbbarer individueller Kompetenzen) wirksam sein sollen. Zielrichtung der Deskriptionen oder Analysen ist in drei Beiträgen die Frage danach, ob die Kontextbedingungen der individuellen zweisprachigen Entwicklung Prognosen zur erreichbaren Kompetenz erlauben bzw. ob sie empirisch ermittelte Ausprägungen von sprachlicher Kompetenz erklären.

Erwähnt, referiert oder diskutiert werden Typen von bildungspolitischen Entscheidungen über schulorganisatorische Arrangements sowie die gesellschaftlichen, rechtlichen oder politischen Umstände, unter denen sie zustandekamen bzw. zustandekommen könnten, und schließlich ihre Konsequenzen für eine individuelle Ausbildung von Zweisprachigkeit. So stellt die International Encyclopedia of Education (1985) Fallstudien über Unterrichtsmodelle in Nigeria, Kanada und USA vor; das Lexikon der Pädagogik (1951) erwähnt Forschungsergebnisse der 20er und 30er Jahre, die aus Unterrichtsmodellen in mehrsprachigen Regionen von Wales, Belgien, Südafrika vorlagen. Im Beitrag der International Encyclopedia of Education werden ferner Typologien präsentiert und kurz kritisiert (z.B. Mackey 1972; Fishmann 1974), deren Ziel die

1 Übrigens handelt es sich bei diesem Lexikon um eine Schweizer Edition. In deutschen Ausgaben fand sich erstmals 1961 eine Eintragung zum Begriff, mithin zunächst dieselbe Abstinenz, wie sie bei den allgemeinen Nachschlagewerken konstatiert wurde.

Deskription bzw. Definition von Situationen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und von Modellen zweisprachiger Erziehung war und die die Beurteilung von Unterrichtsmodellen bzw. prognostische Aussagen zur individuellen Sprachentwicklung erlauben sollten.

Angesprochen wird in solchem Kontext auch der Aspekt gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und seiner möglichen Folgen für Mehrsprachigkeit, sei es in schulorganisatorischer Hinsicht, sei es im Hinblick auf die potentielle sprachliche Kompetenz des einzelnen. Beispielsweise wird im Wörterbuch der Pädagogik (1988: 99) als wesentliches Resultat jüngerer Bilingualismusforschung der Aspekt gesellschaftlicher Bewertung von Sprachen in Abhängigkeit vom Status ihrer Sprecher angesprochen, der sich als einflußreich auf die individuelle Ausbildung von Zweisprachigkeit erwiesen habe. Erwähnt werden die Termini »additiver« und »subtraktiver« Bilingualismus sowie "semilingualism bzw. Analphabeten in zwei Sprachen" als übliche Begriffe zur Beschreibung der Kompetenzen, die sich, der »gegenwärtigen Bilingualismusforschung« zufolge, bei subtraktivem Bilingualisms einstellten.

Die mit soziolinguistisch orientierter Argumentation operierenden Artikel nehmen mithin die Umstände der Sprachentwicklung zum Anlaß, zur differenzierten Beschreibung von individuellen sprachlichen Kompetenzen Zweisprachiger aufzufordern bzw. dementsprechende Beispiele zu beschreiben. Nur ein einziger Artikel nimmt ausdrücklich und ausschließlich eine psycholinguistische Perspektive ein und referiert Forschung aus den Subdisziplinen von Linguistik und Psychologie - sowohl Ergebnisse als auch methodische Details, wie z.B. die Konstruktion einiger neurolinguistischen Experimente. Freilich handelt es sich bei Letzterem um den Beitrag zum Stichwort »Bilingualism« der International Encyclopedia of Education (1985), die außerdem soziolinguistisch ausgerichtete Artikel und wechselseitige Verweise aufweist.

Neben dem erwähnten Aspekt, daß »Kompetenzen« unter dem Gesichtspunkt der Reflexion über ihr Zustandekommen in den Einträgen besprochen werden, tauchen auch beschreibende Äußerungen auf. Zur Deskription individueller sprachlicher Bestände werden Details ihrer Ausprägungen jedoch nur in solchen Kontexten angeführt, in denen es um das Referat spezieller wissenschaftlicher Forschungsergebnisse geht. Im übrigen finden sich, wo zur differenzierten Betrachtung aufgefordert wird, Termini oder sprachliche Bilder gebraucht, die Typen bzw. Bandbreiten sprachlicher Kompetenz abbilden sollen. Sprachliche Details treten in einem Fall zum Zwecke der Illustration hinzu: "Speakers' proficiencies in their two languages are situated on a two-dimensional continuum going from the native-like mastery of each language, that is, from (a) passing for a native speaker among unilingual speakers of each, to (b) using a second language with a foreign accent and/ or unvoluntarily but systematically incorporating syntactic, morphological, and/ or semantic elements of

the mother tongue as well as other nonnative elements, to (c) systematically incorporating elements of the incompletely mastered second language when using the first" (International Encyclopedia of Education, Bilingualism, 1985: 489). Wie dieses Beispiel, so enthalten auch alle übrigen Fundstellen zum Aspekt der »Kompetenz« diejenige Variante einer monolingualen Orientierung, daß die Sprachbeherrschung eines fiktiven Einsprachigen den Maßstab für die Bewertung abgibt.[1]

Auf Zusammenhänge zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung weisen einige Artikel hin. Sie werden im einen Fall negativ gedeutet ("die intellektuelle Entwicklung leidet oft unter der Verwirrung, die sich für das Kind daraus ergibt, daß jedes Ding zwei Namen hat"; Lexikon für Eltern und Erzieher, 1962). In anderen Einträgen wird demgegenüber hervorgehoben, welch förderliche Wirkungen von Zweisprachigkeit sich für die geistige Entwicklung der Kindes gezeigt hätten, wobei Bedingungen dafür, daß es zum Positiven kommt, unter Berufung auf Forschungsergebnisse genannt werden (z.B. im Wörterbuch der Pädagogik, 1988).

Dezidiert pädagogische Zielstellungen, die nicht die Entfaltung sprachlicher Kompetenzen betreffen, werden nur in einer Eintragung angesprochen. Sie sind in diesem Fall jedoch nicht speziell mit zweisprachiger Erziehung oder Bildung verbunden, sondern als Aufgabe der Schule insgesamt bezeichnet. Es gehe um die Zielstellung der Erzeugung von Toleranz, der Schaffung der "objektiven und subjektiven Vorbedingungen für das gegenseitige Verstehenkönnen und Verstehenwollen im Grenzland und darüber hinaus", und zwar als »erster praktischer Schritt zur europ. Einheit« (Lexikon der Pädagogik, 1965).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der speziell pädagogische Bedeutungshorizont des Begriffes Zweisprachigkeit nach der Analyse der Lexikon-Einträge darin zu liegen scheint, daß eine Beschreibung und/ oder Bewertung sprachlicher Tätigkeiten, sprachlicher Fähigkeiten oder sprachlicher Situationen im Hinblick auf Bildungs- und Erziehungshandeln vorgenommen wird - es stellt sich nach diesen Einträgen die Pädagogik als eine pragmatische Disziplin dar. Die in den allgemeinen Nachschlagewerken gefundenen Dimensionen »Zweisprachigkeit als Sprachkontaktsituation« und »im Kontext individueller Tätigkeit bzw. Fähigkeit« werden in folgender Hinsicht spezifiziert bzw. modifiziert: Zum einen zeigt sich eine deutlich größere Differenziertheit der

1 Dieses Verständnis von Zweisprachigkeit bedeutet strenggenommen eine verdoppelte Einsprachigkeit, da es ein Ignorieren der spezifischen sprachlichen Mittel und Strategien zur Folge hat, die mit Zweisprachigkeit verbunden sind, aber es ist in linguistischen Positionen üblich. Vgl. meine kritische Auseinandersetzung damit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive: Gogolin 1988, vor allem Kapitel 3.

vorgestellten Informationen, die nicht nur eine Funktion der Länge der Beiträge ist. Hierdurch wird einerseits das Spektrum der vorkommenden Inhaltsbereiche umfangreicher, andererseits wird im einzelnen Inhaltsbereich eine größere Tiefe der Informationen erreicht. Weiter zeigt sich eine starke Verschiebung des Gewichts, das den Inhalten beigemessen wird. Den Inhaltsbereichen, die in der Dimension »Zweisprachigkeit im Kontext individueller Tätigkeit« liegen, gilt deutlich mehr Aufmerksamkeit als jenen in der soziolinguistischen Dimension. Darüber hinaus sind in den Eintragungen, in denen überhaupt Zusammenhänge zwischen sozialen und individuellen Aspekten angesprochen sind, die sozialen Umstände stets im Hinblick auf ihre Bedeutung für oder Wirkung auf die Aneignung von sprachlichen bzw. kognitiven Fähigkeiten thematisiert. Und eine letzte Beobachtung: In den in der Bundesrepublik publizierten pädagogischen Werken wird der »Zweisprachigkeit« in den 70er, 80er Jahren ersichtlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet als zuvor. Noch stärker als das in den allgemeinen Nachschlagewerken sichtbar wird, zeigt sich hier explizit eine Form der öffentlichen Reaktion auf das Phänomen der Arbeitsmigration. Herauszulesen ist aus dem Material auch die gebrochene Tradition einer eigenständigen westeuropäischen Forschung zum Gegenstandsbereich: Die Forschungsergebnisse, die in den Texten herangezogen werden, stammen größtenteils aus den sogenannten klassischen Einwanderungsländern der englischsprachigen Welt.

Die Ansichten pädagogisch Gebildeter über Zweisprachigkeit

Konstruktion des »Wörterbuchs«

Nach dem methodischen Vorbild von Tarnai & Bos bildet eine aus theoretischen Vorstellungen gewonnene Definition des untersuchten Begriffs den Ausgangspunkt der Konstruktion des »Wörterbuches« für die computergestützte Inhaltsanalyse (vgl. Tarnai & Bos 1990: 3). Eine theoretische Vorstellung in diesem Sinne zu gewinnen, war Zweck der Auswertung der allgemeinen und der pädagogischen Nachschlagewerke. Nach den dort gefundenen Eintragungen kann eine Definition des Begriffs Zweisprachigkeit, die seine Bedeutungskomponenten umreißt, nun so gefaßt werden:

* allgemein: Zweisprachigkeit ergibt sich infolge gesellschaftlicher Sprachkontaktsituationen verschiedenen Charakters.
  Aus pädagogischer Sicht sind dem Charakter der Sprachkontaktsituation Konsequenzen für den Verlauf und das potentielle Resultat des individuellen Sprachaneignungsprozesses zuzurechnen.

* allgemein: Die individuelle Aneignung von Zweisprachigkeit ist (meist) Konsequenz von Lebensumständen, nicht Resultat von Unterrichtsarrangements.
  Aus pädagogischer Sicht betrifft gleichwohl das Bildungs- und Erziehungshandeln vor allem den schulischen Raum, und zwar im Hinblick auf bildungspolitische, schulorganisatorische und didaktisch-methodische Gesichtspunkte, die - je nach Standpunkt über Nutzen oder Schaden von Zweisprachigkeit - entweder zu ihrer Vermeidung geeignet sein oder an ihr anknüpfen bzw. ihre Förderung erreichen sollen.
* allgemein: Das Resultat des individuellen Sprachaneignungsprozesses der zweisprachigen Person - ihre sprachliche Kompetenz - soll mit einem Maßstab gemessen werden, der am Monolingualen gebildet wird.
  Aus pädagogischer Sicht wird dies prinzipiell auch so gesehen, ist jedoch für die Phase der Sprachaneignung zu differenzieren. Abweichungen vom nämlichen Maßstab werden am einen Rand des Meinungsspektrums als gleichsam natürliche negative Folge von Zweisprachigkeit gewertet, am anderen Rand als Anzeichen für einen noch nicht abgeschlossenen Spracherwerbsprozeß.

Die Definitionsbereiche des Begriffs Zweisprachigkeit liegen demnach in zwei Dimensionen, welche ich unter die Überschriften »Raum« und »Person« gestellt habe; dabei spricht

»Raum« den Aspekt gesellschaftlicher Zweisprachigkeit an und meint im einzelnen:

- die Region, in der eine Sprachkontaktsituation besteht;
- die Sprachen bzw. Varietäten, die zu gesellschaftlicher Zweisprachigkeit zusammenkommen;
- die (historischen, politischen, wirtschaftlichen u.a.) Umstände, die zur Sprachkontaktsituation führen;

»Person« den Aspekt individueller Zweisprachigkeit an und meint im einzelnen:

- die Umstände der individuellen Sprachaneignung;
- den Zeitpunkt bzw. Zeitraum individueller Sprachaneignung;
- die erreichte oder für erreichbar gehaltene Kompetenz;
- die Formen bzw. Umstände persönlichen Sprachgebrauchs.

Diese Definitionsbereiche bildeten die Grundlage für die Konstruktion des »Wörterbuchs«, die mit Hilfe des Programms TEXTPACK V unternommen wurde.[1] Das Ausgangsmaterial lieferten die Antworten der Studierenden. Diese wurden für die Durchführung der TEXTPACK-Prozeduren auf Datenträger übertragen und für das Analyseprogramm aufbereitet (Aufteilung und Markierung der Analyseeinheiten). Solche Vorbereitung ergibt als Rohdaten zunächst eine Liste aller vorkommenden Wörter, die für die Bestimmung von Schlüsselbegriffen benützt wird. Als Analyseeinheit wurden hier die Gesamtantworten der Befragten zugrundegelegt; nach Prüfung der ersten Worthäufigkeitsliste aus den Rohdaten wurden jedoch solche Wendungen, denen ausschließlich die Funktion der Redeeinleitung beizumessen war, aus dem Bestand getilgt, der den weiteren statistischen Verfahren unterzogen wurde. Um die Konstruktion des »Wörterbuches« zu illustrieren, stelle ich hier nachfolgend die kompletten Antworten zweier Studierender vor, so wie sie als Rohdaten in die Prozedur eingegangen sind:

> Beispiel 1: (Datensatz # 16)
> Ein Kind ist "zweisprachig", wenn es mit zwei Sprachen aufwächst, d.h. wenn z.B. im Elternhaus eine andere Sprache gesprochen wird als in der Schule. (w, 23, kein Sprachfach)[2]

> Beispiel 2: (Datensatz # 97)
> "Zweisprachigkeit" beschreibt das Phänomen, zwei Sprachen perfekt zu beherrschen, ist also bei einem Kind, welches mit Eltern [sic], die verschiedenen Sprachen angehören, der Fall. (w, 21, Deutsch)

In beiden Fällen wurden die markierten redeeinleitenden Textteile für die Durchführung der TEXTPACK-Prozeduren getilgt. Die Aufnahme der Antworten als Datensätze erfolgte jedoch im übrigen ohne Veränderungen gegenüber dem jeweiligen Original, soweit nicht Bereinigungen der Orthographie nötig waren, damit die Wörter vom Programm erkannt werden konnten.

Die Erarbeitung des »Wörterbuches« auf der Basis der Rohdaten wurde in mehreren Phasen durchgeführt und zur Kontrolle mehrfach wiederholt, jeweils unterstützt durch die TEXTPACK-Prozedur KWIC. Diese Prozedur erlaubt die

---

1 Copyright ZUMA, Mannheim, 1986, Version vom 1. Oktober 1989. In der nachfolgenden Schilderung gehe ich nur auf solche Aspekte ein, die mit der Anwendung des Programms in dieser Untersuchung verbunden sind. Zur allgemeinen Einführung in das Programm vgl. Mohler & Zuell 1990; siehe auch Schlögell 1989. Zu den TEXTPACK-Prozeduren bei der Konstruktion eines »Wörterbuches« siehe Tarnai & Bos 1989: 158f.

2 Sozialdaten: w/m = Geschlecht; 23 = Lebensalter; sprachliches Fach studiert ja/ nein.

Überprüfung der Zuordnung von Wörtern zu Kategorien, indem sie die markierten Schlüsselbegriffe in ihrem Kontext präsentiert (vgl. Abdruck von Beispielen der durchgeführten TEXTPACK-Prozeduren im Anhang D). Im Zuge der mehrfachen Wiederholung und Prüfung der Zuordnung erfolgte auch die Modifikation bzw. Erweiterung der Inhaltskategorien, unter anderem durch Einbeziehung der jeweils bis dato nicht zugeordneten Wörter. Bei einer Restmenge von Vokabeln, die weder allein noch im Kontext als eindeutig zu einer der Auswertungskategorien gehörend angesehen werden konnten, unterblieb die Zuordnung. Im Zuge dieser wiederholten Zuordnungsprozeduren kamen auch die Redeeinleitungen, die in der statistischen Auswertung unberücksichtigt blieben, in inhaltlicher Hinsicht zur Geltung, da sie gelegentlich bei den Entscheidungen über die Zugehörigkeit von Antworten zu den Kategorien hilfreich waren. Redeeinleitungen des Typs wie im oben präsentierten Beispiel "Ein Kind ist zweisprachig..." wurden als Hinweise darauf aufgefaßt, daß darauf personbezogene Antworten folgten. Das Anführen von Anwendungsbereichen hingegen ("Ein Film...") ließ schließen, daß die Dimension »Raum« gemeint war. Das so gewonnene Basiswörterbuch wurde in der zweiten Auswertungsphase um Inhalte erweitert, die sich aus den Antworten der Lehrerinnen und Lehrer ergaben.[1]

Die Konstruktion des »Wörterbuches« geschah also, wie das im methodischen Vorbild der Untersuchung angeregt wird, in einander ergänzenden Schritten einerseits deduktiven, andererseits induktiven Vorgehens. Die Prozeduren der Wiederholung und Kontrolle werden als Validierung der Zuordnung verstanden (vgl. Bos 1989: 62f; Tarnai & Bos 1990: 6).[2] Methodenkritisch soll hier angemerkt werden, daß dieses Verfahren der schrittweise durchgeführten, mehrfach wiederholten Zuordnung und Revision der Zuordnungen von hohem Zeitaufwand ist, so daß sich die Frage stellt, ob ein angemessenes Verhältnis

---

1 Weitere durchgeführte TEXTPACK-Prozeduren nach dem Einlesen in das Modul SENTENCE: FREQ (Erstellung sortierter Worthäufigkeitslisten); TAGCODER (Datenmatrix: Häufigkeiten der Schlüsselbegriffe nach Kategorien); vgl. Schlögell 1989: 257ff sowie das Manual zum Programm, ZUMA 1989. - Die nachfolgend vorgestellten statistischen Prozeduren wurden mit SPSS, PC-Version 3 durchgeführt.

2 Eine statistische Prüfung der Reliabilität, die z.B. durch ein Wiederholungsverfahren und die Ermittlung des Grades der Übereinstimmung bei verschiedenen Kodierern erfolgen könnte, konnte hier unterbleiben. Reliabilität kann in diesem Fall unterstellt werden, weil die Zuordnungen von einem festen Zweipersonenteam vorgenommen wurden, das in ständigem Kontakt stand und in dem jeder Zweifelsfall diskutiert wurde. Eine statistische Prüfung wäre freilich für den Fall der Weiterentwicklung dieses Verfahrens notwendig. - Da es sich um eine computergestützte Auswertung handelt, kann übrigens die Prüfung der Intercoder-Reliabilität im »klassischen« Sinne entfallen, weil dem Programm zu unterstellen ist, daß es fehlerlos arbeitet.

zwischen Aufwand und Ertrag gewahrt wird, wenn, wie hier, die Weiterentwicklung bzw. Weiterverwendung des gewonnenen »Wörterbuches« in größerem Rahmen nicht intendiert ist.

Das jetzt vorliegende »Wörterbuch« (vgl. Abdruck im Anhang E) verfügt über 16 Inhaltskategorien, die die Dimensionen »Raum« und »Person« sowie die ihnen zugeordneten Inhaltsbereiche abbilden sollen, und zwar mit solchen Modifikationen und Ergänzungen zu den aus der Analyse der Lexika und Nachschlagewerke gewonnenen Kategorien, die sich durch die Antworten der gefragten pädagogisch Gebildeten ergaben.

Was »Zweisprachigkeit« den Gefragten bedeutet - Im Studium

Der erste Schritt der Analyse, der die Entwicklung des »Wörterbuches« einschloß, beruht auf der Auswertung einer Stichprobe von n = 122 Studierenden der Erziehungswissenschaft. 32 der Antwortenden (26,2%) waren männlichen, 90 (73,8%) waren weiblichen Geschlechts. Damit wich die Stichprobe deutlich von der am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg üblichen Geschlechterverteilung unter Studierenden ab: Der Studentinnen-Anteil liegt in diesem Fach regelmäßig bei ca. 60% (gegenüber ca. 45% in der Universität Hamburg insgesamt). Die Frage danach, ob ein sprachliches Fach studiert wird, wurde von 56 (45,9%) der Befragten bejaht, 65 (53,3%) verneinten sie (keine Angaben: einmal). In dieser Hinsicht liegt die Stichprobe deutlich nah an dem in der Universität Hamburg Üblichen: Durchschnittlich haben ca. 45% der Studierenden der Erziehungswissenschaft auch eines der Fächer belegt, die im Fachbereich Sprachwissenschaften angeboten werden.[1]

Ein erstes, zusammenfassendes Ergebnis der Analyse ist, daß die Aufgabenstellung einer Definition des Begriffes Zweisprachigkeit vor dem inneren Auge der meisten Befragten anscheinend das Bild von Personen - vor allem: Kindern - hervorgerufen hat, die zweisprachig sind oder im Begriffe sind, es zu werden. Der weitaus überwiegende Teil der Antworten bemühte sich darum, auszudrücken, unter welchen Umständen ein Individuum zur Zweisprachigkeit komme, welche Resultate von einem solchen Sprachaneignungsprozeß erwartet würden oder welche Äußerungsmöglichkeiten und Kenntnisse dem Einzelnen zur Verfügung stünden. Dementsprechend erwies sich im Zuge der Erarbeitung

1 Die Angaben beziehen sich auf das Wintersemester 1989/'90; aus dem Erhebungssemester '90/'91 lagen zum Berichtszeitpunkt noch keine Angaben vor. Im Vergleich zu Belegungszahlen der Vorjahre ist aber zu sehen, daß der Schwankungsbereich relativ gering ist. Angaben nach: Mitteilungen und Hinweise für Studierende und Gasthörer. Teil V des Personal- und Vorlesungsverzeichnisses der Universität Hamburg, Wintersemester 1990/ 91.

des Wörterbuches die Modifizierung der Variablen für die Analyse der Antworten in der Dimension »Person« als nötig; hier waren differenzierende Definitionsbereiche aufzunehmen.[1] Die modifizierte Version der Variablen lautet wie folgt:

Dimension »Raum« (gesellschaftliche Zweisprachigkeit)

- Gebiet, in dem eine Sprachkontaktsituation angesiedelt ist, auch im übertragenen Sinn (Kürzel, das im folgenden Text zur Kennzeichnung der Variable benutzt wird: Gebiet)
- Sprachen, die in der Sprachkontaktsituation zusammenkommen (Kürzel: Sprachen)
- Varietäten, die in der Sprachkontaktsituation zusammenkommen (Kürzel: Varietäten)
- Umstände, die zur Sprachkontaktsituation führen (Kürzel: Umstände)

Dimension »Person« (individuelle Zweisprachigkeit)

- Umstand der Sprachaneignung: Trennung von Familiensprache und Sprache der übrigen Umwelt (Kürzel: Umwelt)
- Umstand der Sprachaneignung: familieninterne Zweisprachigkeit (Kürzel: Familie)
- Modalitäten des Sprachaneignungsprozesses (Kürzel: Erwerbsmodus)
- Zeitpunkt bzw. Zeitraum der Sprachaneignung (Kürzel: Erwerbszeit)
- Kompetenz: sprachliche Bereiche (Kürzel: Kompetenzbereich)
- Kompetenz: Maßstab (Kürzel: Maßstab)
- Kompetenz: metasprachliche Fähigkeiten, extraverbales Repertoire, »Weltwissen« (Kürzel: Repertoire)
- pragmatische Ebene: persönlicher Sprachgebrauch (Kürzel: Gebrauch)
- explizite pauschale Bewertung von Zweisprachigkeit (Kürzel: Bewertung)

1 In zwei Antworten wurden innersprachliche Gegebenheiten zur Definition von Zweisprachigkeit genannt, etwa im Sinne der Ausführungen Wandruszkas zur "Mehrsprachigkeit in der Muttersprache" (Wandruszka 1979: S. 14ff): das Benutzen verschiedener »Stile« oder Varietäten. Diese seien hier der Vollständigkeit halber erwähnt, sie blieben aber wegen des vereinzelten Auftretens ohne Zuordnung.

Zum »Räumlichen«: wenige Antworten

Daß die meisten Antwortenden sich auf Aspekte konzentrierten, die sie mit individueller Zweisprachigkeit verbanden, ergibt sich zunächst aus der hohen Zahl der Nennungen, die den Kategorien der Dimension »Person« zugeordnet werden konnten; sie übersteigt bei weitem die in der Dimension »Raum«:[1]

Tab. 10: Nennungen in den Dimensionen[2]

	Wert	Frequenz	Prozent
»Raum«	,00	336	91,8
	1,00	22	6,0
	2,00	7	1,9
	3,00	1	0,3
		366	100,0
»Person«	,00	1058	78,8
	1,00	200	14,9
	2,00	56	4,2
	3,00	22	1,6
	4,00	4	0,3
	5,00	1	0,1
	6,00	1	0,1
		1342	100,0
Total: alle Nennungen		1708	

1 Die Interpretation ruht auf der Basis ordinal skalierter Daten.

2 In dieser und allen folgenden Tabellen bedeutet Wert 0: Merkmal kommt nicht vor; Wert 1: Merkmal kommt in einer Analyseeinheit einmal vor; Wert 2: Merkmal kommt in einer Analyseeinheit zweimal vor usw.

Dieses pauschale Ergebnis bestätigt den Eindruck aus der Analyse der Eintragungen in die pädagogischen Nachschlagewerke, daß dem »pädagogischen Alltagsverstand« zwar ein gewisses Interesse am gesellschaftlichen Aspekt von Zweisprachigkeit, ihren konstitutionellen, sozialen oder anderen Umständen innewohnt. Die meiste Aufmerksamkeit aber gilt den auf einzelne Personen, auf die individuelle Ausprägung oder auf die Ausbildung von Zweisprachigkeit bezogenen Inhalten des Begriffs. Gestützt wird dieses Resultat zusätzlich dadurch, daß die Zahl der Antwortenden, die sich auf »Räumliches« bezogen haben, noch geringer ist als die absolute Zahl der Nennungen in der Dimension.

Tab. 11: Werte der Nennungen zu den Variablen in der Dimension »Raum«

Werte	Variablen							
	Gebiet		Sprachen		Varietäten		Umstände	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Wert 1	105	86,1	116	95,1	113	92,6	115	94,3
Wert 2	14	11,5	2	1,6	6	4,9	6	4,9
Wert 3	3	2,5	3	2,5	2	1,6	1	0,8
Wert 4			1	0,8	1	0,8		

Es weisen also insgesamt zehn Antworten (8,2%) mehr als einen Inhalt auf, der auf die räumliche Dimension anspielt. Meist handelt es sich um die Nennung mehrerer Sprachen oder Varietäten bzw. um eine Kombination von beidem zur Illustration des Gesagten. Im weitaus größten Teil der Fälle, die eine oder mehrere Angaben zur Dimension »Raum« aufweisen, wird nicht nur sie, sondern außerdem ein Personbezug angesprochen. Antworten wie die folgende, die sich ausschließlich gesellschaftlicher Zweisprachigkeit widmen, bilden die Ausnahme:

> # 106: Eine Gesellschaft, deren Kommunikation durch zwei gleichberechtigte Sprachen erfolgt, also sowohl Amtssprache als auch Kultursprache.

Diese Antwort zeigt in der Nennung von »Amtssprache« und »Kultursprache« zugleich Beispiele für solche Inhalte, die der Variable »Varietäten« zugeordnet wurden. Zu dieser Variable liegen insgesamt neun Antworten (7,4%) vor, die regionale oder soziale Varietäten ansprechen und meist, wie im gezeigten

Beispiel, ein Urteil über das Verhältnis zwischen diesen Sprachen enthalten. Dieses fällt in allen vorkommenden Fällen so aus wie im Beispiel: gemeint sind jeweils Varietäten, die als einander gleichgestellt angesehen werden.

Dieser Aspekt der sozialen Bewertung von Sprachen wurde in den insgesamt sechs Antworten (4,9%), die der Variable »Sprachen« zugeordnet wurden, nicht angesprochen. In diesen Nennungen sind Sprachen konkret bezeichnet oder, in einem Fall, in einen Oberbegriff gefaßt ("Sprache des Landes der Abstammung"), die am Zustandekommen von Zweisprachigkeit in einer Region beteiligt sind. Diese Angaben dienen meist der Illustration des Gesagten.

Die höchste Zahl der Nennungen in der Dimension »Raum« (abs.: 17; 14%) liegt in der Variable »Gebiet«. Ihr wurden sowohl solche Nennungen zugeordnet, die das Territorium konkret bezeichnen, in dem es zur Zweisprachigkeit kommt (z.B. "Deutschland") als auch Abstrahierungen bzw. Oberbegriffe (z.B. "Sprachraum"). Zugeordnet wurde hier auch die einmal vorkommende Nennung "Filme", die als Angabe eines Sprachraumes im übertragenen Sinne verstanden wurde.

Der Variablen »Umstände« wurden jene Inhalte zugeschlagen, die sich mit Äußerungen darüber befassen, wie es zur Sprachkontaktsituation in einem Gebiet kommt. Insgesamt sieben Antworten (5,8%) wendeten sich dem zu. In allen diesen Fällen ist Mobilität als Ursache einer Sprachkontaktsituation angegeben. Genannt wurden die Umstände (Aus-, Ein-) Wanderung, Umzug, Flucht und der Personenkreis der Arbeitsmigranten. An konstitutionelle Bedingungen für gesellschaftliche Zweisprachigkeit, zweisprachige Grenzräume, sprachlich geteilte Territorien, autochthone nichtgewanderte Minderheiten fühlten sich die in Hamburg befragten Studierenden mithin nicht erinnert. Dies unterscheidet ihre Antworten von denen in beiden ausgewerteten Typen von Nachschlagewerken, in denen der Rekurs auf Mobilität der Tendenz nach weniger vorkommt und beim Vorkommen meist neben konstitutionellen Bedingungen genannt wird.

Im Schwergewicht: Individuelle Zweisprachigkeit

Der ganz überwiegende Teil der Inhalte, die in den Antworten angesprochen werden, betrifft die auf das Individuum bezogene Dimension von Zweisprachigkeit. Dabei stehen solche Antworten, die sich mit Prozeß oder Umständen der Sprachaneignung befassen, und diejenigen, die die Fähigkeiten oder die Ausdrucksmöglichkeiten zweisprachiger Individuen ansprechen, in annähernd ausgewogenem Verhältnis. Gering ist demgegenüber die Zahl der Nennungen von Beispielen persönlichen Sprachgebrauchs, und es kommen insgesamt nur zwei Fälle expliziter, pauschal gefaßter Bewertung von Zweisprachigkeit an sich vor.

Tab. 12: Zahl der Nennungen zur Dimension »Person« (ohne Wert 0)

Nennungen zu den Variablen	absolut
Komplex »Aneignung« (Variablen Umwelt, Familie, Erwerbsmodus, Erwerbszeit)	113
Komplex »Kompetenz« (Variablen Kompetenzbereich, Maßstab und Repertoire)	107
Variable »Gebrauch«	15
Variable «Bewertung«	2

Im Definitionsbereich »Aneignung« wendete sich die Aufmerksamkeit der Studierenden zwei Zusammenhängen zu: Sie bezeichneten Umstände, unter denen sich individuelle Zweisprachigkeit entwickelt, und (oder) sie bezeichneten den Zeitpunkt bzw. Zeitraum, zu dem nach ihrer Auffassung diese Entwicklung stattfindet. Insgesamt 47 Antworten enthalten Angaben zu den Umständen der individuellen Sprachentwicklung; in 18 davon wurden mehrere solcher Umstände genannt. Dabei lassen sich die Angaben unterscheiden nach solchen, die die Divergenz zwischen der Sprache der Familie und der Sprache der umgebenden Gesellschaft als Umstand ansehen, unter dem sich Zweisprachigkeit entwickelt (Variable »Umwelt«), und solchen, wo die Befragten sich an innerfamiliale Sprachverschiedenheit erinnert fühlten (Variable »Familie«).

Tab. 13: Nennungen zu den Variablen »Komplex Sprachaneignung«

Variable	Wert	Frequenz	%
»Umwelt«	0	91	74,6
	1	16	13,1
	2	9	7,4
	3	5	4,1
	6	1	0,8
»Familie«	0	106	86,9
	1	13	10,7
	2	1	0,8
	3	2	1,6

Die Angaben zur Variable »Umwelt« sind meist so gefaßt, daß "von den Eltern", "zu Hause" eine andere Sprache gesprochen werde als "im Umfeld", "in der Umwelt", "in der Wohnumgebung", "auf der Straße". Als anderssprachig als die Familie wurden also meist eher kleinräumige und eher »private« Verhältnisse angesprochen, jedoch kommen auch Wörter aus dem Begriffsfeld »Schule« vor; dazu komme ich weiter unten. In den Nennungen, die nach unserer Zuordnung die Variable »Familie« ansprechen, taucht eine große Bandbreite von Bezeichnungen für die gemeinte Institution auf. Genannt wurden Ehen, Eltern, Elternhaus, Lebensgemeinschaften, Partner, manchmal auch die jeweils Erziehenden einzeln (Mutter, Vater). In jedem Fall waren Aussagen dahingehend intendiert, daß das Elternpaar zwei verschiedene Sprachen vertrete und daß beide in der Spracherziehung praktiziert würden.

In der Variable »Erwerbsmodus« wurden solche Inhalte zusammengefaßt, die beschreiben, wie sich nach Meinung der Studierenden ein Sprachaneignungsprozeß vollziehe, in dessen Folge man von »Zweisprachigkeit« sprechen könne. Hier wurden insgesamt zehn Antworten zugeordnet (8,2%), davon zwei (1,6%) mit zwei Nennungen und eine (0,8%) mit vier Nennungen. Allen diesen Äußerungen unterliegt Vorstellung, beide Sprachen würden "automatisch" oder "auf natürlichem Wege" erworben; genannt wird in diesem Kontext auch der Begriff »Sozialisation«. In der Form negativer Abgrenzung von diesem Vorstellungsfeld einer »natürlichen« Aneignung taucht in manchen Antworten auch die »Schule« auf. Dieses Begriffsfeld (Schul-Unterricht, -wissen, -fach) kam insgesamt elfmal in Antworten vor. Es fand sich in solchen Antworten, die den Variablen »Umwelt«, »Familie« und »Erwerbsmodus« zuzuordnen waren. Nur in einem dieser Fälle besagt die Äußerung, daß Zweisprachigkeit als ein schulischer Handlungsbereich gesehen wurde:

> # 112: [zweisprachige Erziehung] sollte zu Hause und in der Schule stattfinden.

In allen anderen Fällen galten die Darlegungen nicht schulischem Handeln in diesem Sinne. Intendiert war entweder eine Deskription von Umständen, unter denen es zur Zweisprachigkeit komme - hier wurde die Schule als der Lebensbereich bezeichnet, in welchem eine andere Sprache gesprochen werde als in der Familie. Wenn nicht dies gemeint war, galt die Äußerung der Bestimmung von »Zweisprachigkeit« mit Hilfe einer negativen Abgrenzung gegenüber dem, was als schulische bzw. unterrichtliche Aufgabenbereiche gesehen wurde. Zweisprachigkeit könne gar nicht oder nicht allein durch die Schule oder durch Unterricht erlangt werden, denn der Begriff bedeute das Verfügen über Sprachen, die "nicht in der Schule gelernt", "nicht als Fremdsprache gelernt" oder

nicht durch "Sprachunterricht" angeeignet wurden, war die Tendenz der Auffassungen in diesen Antworten.

Mit dieser Ansicht, daß Zweisprachigkeit vor allem ein hausgemachtes und auf »natürlichem« Wege erzieltes, kein schulgemachtes Produkt sei, korrespondieren die Angaben, die zur Variable »Erwerbszeit« gehören. Diese Variable erfaßt mit 56 Nennungen (45,9%) den am häufigsten überhaupt angesprochenen Inhaltsbereich; dies gilt auch dann noch, wenn berücksichtigt wird, daß einige Antwortende mehrere Aspekte desselben Inhalts angesprochen haben:

Tab. 14: Nennungen zur Variable »Erwerbszeit«

Wert	Frequenz	%
0	66	54,1
1	45	36,9
2	7	5,7
3	3	2,5
5	1	0,8

In diesen insgesamt 56 Nennungen sind nur zwei auszumachen, die sich nicht auf die Lebensphase vor dem Schuleintritt beziehen: Zweisprachigkeit ergebe sich "im Laufe des Lebens" (# 122) oder - im Falle sprachlicher Verschiedenheit in Schule und Elternhaus - "von Anbeginn der Schule an" (# 114). In allen übrigen Fällen assoziierten die Befragten mit Zweisprachigkeit die Phase des Primärspracherwerbs. Sie nannten das "Aufwachsen mit zwei Sprachen", bezeichneten eine konkrete Lebensaltersspanne ("0. - 5. Lebensjahr") oder äußerten sich zu dem Zeitpunkt, zu dem sie die Aneignung einer zweiten Sprache beginnen sehen ("sehr früh", "von Anfang an"). Hiermit verdichtet sich der schon angesprochene Eindruck, daß sich die hier befragten pädagogisch Gebildeten unter Zweisprachigkeit etwas anderes vorstellten als einen Gegenstand oder ein Resultat schulischer Unterweisung. In dieser Hinsicht klingt in den Antworten mehr Ähnlichkeit zu den Auffassungen an, die in den allgemeinen Nachschlagewerken zur Definition von Zweisprachigkeit gehörten, als zu jenen Schwerpunkten, mit denen sich die pädagogischen Lexika und Enzyklopädien befaßten.

Denjenigen Inhaltsbereichen, die etwas über die Kenntnisse und Fähigkeiten aussagen, die zweisprachige Menschen besitzen oder die sie besitzen sollten, wendeten die Befragten ebenfalls hohe Aufmerksamkeit zu. Insgesamt 107 Äußerungen wurden diesen Variablen zugeordnet, und zwar:

Tab. 15: Zahl der Nennungen zum Komplex »Kompetenz«

Variable	Wert	Frequenz	%
»Kompetenzbereich«	0	85	69,7
	1	27	22,1
	2	6	4,9
	3	3	2,5
	4	1	0,8
»Maßstab«	0	75	61,5
	1	28	23,0
	2	14	11,5
	3	4	3,3
	4	1	0,8
»Repertoire«	0	99	81,1
	1	10	8,2
	2	8	6,6
	3	4	3,3
	4	1	0,8

Die Variable »Kompetenzbereich« fängt alle jene Äußerungen auf, die sich mit dem verbalen Repertoire befassen, über das Zweisprachige nach Ansicht der Antwortenden verfügen oder verfügen sollten. Die Fähigkeiten oder Möglichkeiten zweisprachiger Individuen wurden von den Befragten sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven sprachlichen Ebene gesehen. Es ging ihnen darum, daß zweisprachige Menschen die Fähigkeit des "Verstehens" besäßen oder zum "Verständnis" von Äußerungen in der Lage seien, aber auch das "Sprechenkönnen", "darstellen", "ausdrücken" von Sachverhalten gehörte zu den Kompetenzbreichen, die genannt wurden. Manche Antworten widmeten sich den sprachlichen Bereichen, in denen die Rezeptions- oder Produktionsfähigkeiten gesehen werden: "mündliche" Ausdrucksfähigkeit, aber auch "lesen", sich "schriftlich" verständigen wurden genannt. In der Mehrzahl der Fälle sahen die Befragten die Fähigkeiten Zweisprachiger in Kombinationen sprachlicher Bereiche liegen. Ein Beispiel dafür ist diese Antwort:

> # 108: eine zweite Sprache beherrschen, sie lesen, schreiben und sprechen zu können!

Neben solchen allgemeinen wurden in einzelnen Antworten auch spezielle Kompetenzen Zweisprachiger angesprochen. Es gehöre zu ihren Fähigkeiten, daß sie zum "Wechsel" zwischen Sprachen, zum "umsetzen" von der einen in die andere, zum "übersetzen" in der Lage seien.

Für andere Befragte traten außer solchen Fähigkeiten oder Möglichkeiten auch Kompetenzen bei Zweisprachigen auf, die neben dem unmittelbar verbalen Ausdrücken oder Verstehen liegen; wir haben sie zur Variable »Repertoire« zusammengefaßt. Solche Kompetenzen wurden vor allem auf einer Ebene gesehen, die als »Weltverstehen« bezeichnet werden kann. Die Antworten lauteten, Zweisprachigkeit verschaffe Einblick in verschiedene "Kulturen", "Kultursysteme", "Lebensformen", "Stile" oder "Denkweisen"; sie ermögliche die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen "geschichtlichen und politischen Welten", "moralischen und ethischen Vorstellungen"; sie erlaube das Kennenlernen der "Geschichte", der "Literatur" verschiedener Länder; sie versetze in die Lage, mit unterschiedlichen Kulturen zu "jonglieren". Auch in diesem Komplex sahen die Antwortenden meist eine Kombination von Fähigkeiten auftreten, und zwar sowohl von verbalen als auch von in diesem Sinne extraverbalen. Hierfür ist diese Antwort ein Beispiel:

> # 40: Die Fähigkeit, sich in zwei unterschiedlichen Sprachsystemen und somit auch Kultursystemen / Denksystemen zurechtzufinden, d.h. auch: die Kenntnis, nach zwei verschiedenen Regelsystemen zu kommunizieren und vom einen ins andere zu übersetzen.

Der größte Teil der Studierenden, die sich mit dem Inhaltsbereich »Kompetenz« befaßten, bemühte sich nicht oder nicht allein um eine Deskription von Fähigkeiten, sondern um die Formulierung eines Maßstabs, mit dem Zweisprachigkeit gemessen werden könne. Innerhalb der Äußerungen, die der Variable »Maßstab« zugeordnet wurden, ist eine Bandbreite an Auffassungen auszumachen. Für weitaus die meisten Antwortenden zu diesem Inhaltsbereich ist Zweisprachigkeit dann zu erkennen, wenn in beiden Sprachen eine - zumindest annähernd - »gleiche Kompetenz« auftrete. Typisch sind solche Auffassungen: Es müßten beide Sprachen "gleichermaßen verinnerlicht" sein oder "gleichberechtigt beherrscht" werden; Zweisprachige müßten sich in beiden Sprachen "perfekt", "auf gleich hohem Niveau", "vollständig" oder "ohne große qualitative Unterschiede" ausdrücken können oder sie müßten über beide Sprachen "fast wie ein Muttersprachler" verfügen. Indikatoren dafür, ob Zweisprachige dem angegebenen Maßstab nahekommen, sahen die Antwortenden darin, daß beide

Sprachen "fließend", "mühelos", "ohne großes Nachdenken", "ohne Schwierigkeiten" zur Verfügung stünden. Manche Antwortenden sahen darin, daß ein Mensch zum "Denken" in beiden Sprachen in der Lage sei, das Kriterium für erreichte Zweisprachigkeit. Die sprachlichen Merkmale, an denen das erlangte Maß an Zweisprachigkeit erkannt werden könne, sahen einige Befragte in der Möglichkeit zum "präzisen", "akzentfreien", "möglichst fehlerfreien" Ausdruck oder auch darin, daß keine Gefahr bestehe, beide Sprachen zu verwechseln.

Nur in einer geringen Zahl von Nennungen wurde dieser Anspruch auf Gleichartigkeit und Gleichmaß der Ausprägung beider Sprachen nicht erhoben. Für die in diesem Sinne sich Äußernden reichte es zum Erkennen von Zweisprachigkeit hin, wenn eine Person zwei Sprachen soweit beherrsche, daß sie sich mit Sprechern dieser Sprachen "verständigen" könne. Diesen Antwortenden genügte es auch, wenn die Verständigungsmöglichkeiten Zweisprachiger im "umgangssprachlichen Bereich" liegen oder wenn die Kenntnisse dazu befähigen, seine "Gedanken loszuwerden".

Hinsichtlich der Maßstäbe, die sie auf Zweisprachigkeit angewendet wissen wollten, waren also die Assoziationen der Studierenden den Vorstellungen sehr ähnlich, die auch die Analyse beider Typen von Nachschlagewerken ergeben hatte. Die meisten Antworten in diesem Bereich sahen Zweisprachigkeit dann erreicht, wenn sie auf Anhieb nicht mehr erkennbar ist - wenn sie nämlich gleichsam verdoppelte Einsprachigkeit darstellt und anhand der Dichotomie »native« und »non-native« bemessen werden kann. Im Gegensatz zu den pädagogischen Nachschlagewerken, denen zufolge für die Zeit eines - wie immer zu kennzeichnenden - noch nicht abgeschlossenen Sprachaneignungsprozesses hiervon abweichende Maßstäbe zu formulieren wären, befaßten sich die Antwortenden unserer Befragung ausschließlich mit einem fiktiven Schlußpunkt des Sprachaneignungsprozesses und formulierten ihren Maßstab mit Bezug darauf. Sofern sich Äußerungen den beiden Inhaltsbereichen »Aneignung« und »Kompetenz« zuwendeten, wurde fast ausschließlich diejenige Kombination genannt, daß »perfekte Kompetenz« bei Personen erreicht werde, die seit früher Kindheit oder aus innerfamiliären Gründen zweisprachig seien. Ein Beispiel für solche Anschauungen repräsentiert diese Antwort:

> # 51: von "Haus aus" zweisprachige Personen, die die Sprache fließend gelernt haben, sich also fast wie ein Muttersprachler ausdrücken können.

Nur in insgesamt zwei Fällen haben die Studierenden eine explizite Bewertung von Zweisprachigkeit im Ganzen vorgenommen, die sich nicht darauf bezog, daß einzelne sprachliche Bereiche beherrscht würden. In einem dieser Fälle ist

davon die Rede, daß Zweisprachigkeit eine Gefahr für die sprachliche Entwicklung darstellen könne:

> # 43: Durch die wechselseitige Benutzung oder wechselseitigen äußeren Umstände kann es zu Problemen beim korrekten Erwerb beider Sprachen kommen.

Derselbe Befragte sah aber gleichzeitig den "Vorteil: Man lernt zwei Sprachen." Eine ausdrücklich positive allgemeine Folge zweisprachigen Aufwachsens bestand für eine andere Studentin darin, daß sich "eine größere Wahrscheinlichkeit, auch eine dritte Sprache (leichter) zu lernen", ausmachen lasse (# 19).

Die letzte in der Untersuchung nach Häufigkeiten ausgewertete Variable zur Definition von Zweisprachigkeit umfaßt Angaben über solche Anwendungsbereiche, in denen Zweisprachige von ihren wie immer beschriebenen oder bewerteten Fähigkeiten Gebrauch machen (oder: machen könnten), ohne daß der Aspekt der Sprachaneignung angesprochen wurde. Dieser Variable »Gebrauch« wurden insgesamt 15 Antworten zugeordnet. Elf dieser Antworten enthalten eine Angabe (9,0%), in drei Nennungen kommen zwei Angaben vor (2,5%) und in einem Fall werden drei Anwendungsbereiche von Zweisprachigkeit genannt (0,8%). In diesen Antworten kommt vor allem die Vorstellung zum Ausdruck, daß sich die Lebensbereiche zweisprachiger Personen sprachlich trennen ließen. Ein Kind würde etwa "im Kindergarten" die eine, zu Hause die andere Sprache gebrauchen; ein Erwachsener würde sein "berufliches" Leben in der einen, sein privates in der anderen Sprache gestalten. Die meisten der zu diesem Aspekt Antwortenden vertraten die Vorstellung, daß eine solche Trennung für den zweisprachigen Menschen üblich sei - daß sie einen Teil seines "alltäglichen Lebensvollzugs" ausmache, sich "in seinem alltäglichen Leben" abspiele. Nur einmal wurde die Angabe gemacht, daß eine Trennung sprachlicher Lebensbereiche die Ausnahmesituation darstelle, nämlich wenn man sich "auf Reisen" befinde.

»Im alltäglichen Leben« - Zweisprachigkeit nach der Ansicht Studierender

Ein bemerkenswertes Resultat dieser Untersuchung ist, daß sich die allermeisten Antwortenden aus der Gruppe der Studierenden der Erziehungswissenschaft beim Stichwort Zweisprachigkeit nicht veranlaßt fühlten, sich über einen Gegenstand schulischen Handelns zu äußern. In keiner einzigen Äußerung fand sich der Hinweis auf ein Schulmodell oder eine schulische Organisationsform. Nur in einer einzigen Antwort ist eine aus Zweisprachigkeit resultierende

schulische Aufgabenstellung angesprochen worden. In allen übrigen Antworten, in denen das Begriffsfeld Schule überhaupt auftauchte - und das waren, wie gesagt, wenige -, diente es der negativen Abgrenzung: daß mit Zweisprachigkeit etwas gemeint sei, das die Schule nicht vermittele oder das sich durch ihre Maßnahmen nicht erreichen lasse. Eine besonders interessante Wendung erfährt dieses Resultat noch durch den folgenden Aspekt.

Es zeigte sich nur ein einziger statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Variablen und den miterhobenen Sozialdaten (siehe Tabelle 16):

Von den 56 Antwortenden, die ein Sprachstudium im Rahmen ihrer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung absolvierten, sahen zwölf den Umstand innerfamilialer Sprachverschiedenheit als Grund dafür an, daß Zweisprachigkeit zustandekomme. Dies haben nur drei der insgesamt 65 Befragten ohne Sprachstudium so gesehen. Interessant ist dieses Resultat, weil es darauf deutet, daß im Studienangebot der sprachlichen Fächer vor allem ein bestimmter Typus des Primärspracherwerbs thematisiert zu werden scheint. Mit denjenigen Konsequenzen aus solchen oder aus anderen Umständen des Erwerbs zweier Sprachen, die mitten im Feld des späteren professionellen Handelns liegen, waren die Studierenden anscheinend nicht (oder nicht eindringlich genug) vertraut gemacht worden. Mit anderen Worten: Das schulische Handeln selbst, dessen Vorbereitung der Zweck eines Lehramtsstudiums ist, scheint in diesem Gegenstandsbereich universitärer Lehrerbildung höchstens am Rande eine Rolle zu spielen.

Tab. 16: Kreuztabelle der Variablen »Sprachstudium« / »Familie«

	V 2 / V 9	Sprachstudium / Familie		
	Wert	0	1	Reihe Total
V9 (Familie)	1 (ja)	44 (49,1%)	12 (6,9%)	56 (46,3%)
V2 (Sprach-stud.)	2 (nein)	62 (56,9%)	3 (8,1%)	65 (53,7%)
	n	106 (87,6%)	15 (12,4%)	121(100,0%)
Chi-Quadrat 6.35884	D.F. 1	Signifikanz .0117	Min. E.F. 6.942	Zellen mit E.F. ⟨ 5: keine (vor Yates Korrektur)

Gewiß müssen die vorgestellten Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden. Es kann nicht unterstellt werden, daß die befragte Gruppe von Studierenden über berufliche Praxis verfügte oder Einblicke in die Praxis genommen hatte, was vielleicht dazu geführt hätte, in ihren spontanen Assoziationen bei der gestellten Frage auch ein Bild von der Schule entstehen zu lassen. Dieser Gesichtspunkt wird durch den Vergleich mit den Antworten von Lehrerinnen und Lehrern noch weiterverfolgt.[1]

Was praktische Erfahrung ausmacht

Die Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer bestand aus insgesamt 58 Personen, von denen 18 (31%) männlichen, 37 (64%) weiblichen Geschlechts waren; drei Befragte machten hierzu keine Angabe. Das Durchschnittsalter betrug in dieser Stichprobe 42 Jahre; die jüngste beteiligte Lehrperson war 28, die älteste 57 Jahre alt. In diesen beiden Merkmalen wich die Stichprobe somit nur unwesentlich von der der »Einstellungsbefragung« ab (vgl. die Angaben zur Stichprobe in der »Ersten Abbildung«). Im Hinblick auf die Angaben zur fachlichen Spezialisierung jedoch ist diese Stichprobe sowohl gegenüber der der »Einstellungsbefragung« deutlich verzerrt als auch gegenüber der studentischen Population. 41 (75,9%) der Lehrkräfte gaben an, ein sprachliches Fach zu unterrichten (4 Personen: keine Angabe); ca. 46% der Studierenden hatte ein sprachliches Fach belegt.

Das Resultat der Vergleichsuntersuchung kann knapp ausgedrückt werden. Die Daten geben Anlaß zu der Annahme, daß die berufliche Praxis nur sehr geringen Einfluß darauf besitzt, was Zweisprachigkeit den Gefragten bedeutet. Es muß außerdem angenommen werden, daß eine fachliche Ausrichtung der Berufspraxis auf den sprachlichen Bereich ebenfalls weitgehend irrelevant dafür ist, wie der Begriff Zweisprachigkeit aufgefaßt wird. Bei der Kreuztabellierung der Variable »Unterricht eines sprachlichen Faches« konnten keinerlei systematische Zusammenhänge mit einer der übrigen Variablen festgestellt werden.[2]

Die Auswertung der Antworten von Lehrerinnen und Lehrern ergab insgesamt, daß das erarbeitete »Wörterbuch« sehr weitgehend standhielt. Zwar besaßen die von den Lehrkräften benutzten Vokabeln häufiger generalisieren-

---

1 Obwohl die allgemein formulierte Frage keinen Anlaß gegeben hat, sich speziell zur Äußerung über schulische Verhältnisse aufgefordert zu fühlen; dies lag auch nicht in der Absicht der Befragung.

2 Die Prüfung der Sozialdaten ergab auch ansonsten nur zufällige, keinerlei systematische Unterscheidungen im Zusammenhang mit den Variablen; in dieser Hinsicht entsprechen sich somit die Ergebnisse beider quantitativ ausgewerteten Instrumente.

den, oberbegrifflich anmutenden Charakter und zeigten sich somit weniger farbig und variantenreich, aber von internen Ergänzungen abgesehen blieben die entwickelten Kategorien tragfähig. Es fanden sich in den Antworten der Lehrerpopulation keinerlei Äußerungen zur Variable »Varietäten«; sämtliche Bezeichnungen in diesem Feld enthielten Nennungen von konkreten Sprachen oder Oberbegriffe ("Sprache des Gastlandes"). Lediglich zwei Inhalte konnten den bereits gefundenen Kategorien nicht zugeordnet werden. Sie betrafen schulorganisatorische Aspekte, so daß eine Variable »Schulorganisation« neu eingeführt wurde.[1] Im übrigen besteht bemerkenswerte Einigkeit zwischen Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern in beinahe jeder Hinsicht.

Wie Tabelle 17 vor Augen führt, galt auch das Interesse der Praktiker stärker den personbezogenen als den raumbezogenen Aspekten von Zweisprachigkeit: drei Viertel der Äußerungen lagen in der Dimension »Person«.

Tab.17: Vergleich der Angaben zu den Dimensionen

	insgesamt		davon in »Raum«		davon in »Person«	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Studierende	1708	100	366	21,5	1342	78,5
Lehrende	928	100	232	25,0	696	75,0

Nennenswerte Unterschiede ergab die Prüfung lediglich im Hinblick darauf, daß die Lehrerinnen und Lehrer sich deutlich weniger als die Studierenden dazu aufgefordert fühlten, den Prozeß der Sprachaneignung zu thematisieren. Aus Tabelle 18 wird ersichtlich, daß das Schwergewicht der Antworten von Lehrkräften im Komplex »Kompetenz« liegt.

1 Sie ist allerdings für diese Auswertung wegen der nur vereinzelten Nennung statistisch irrelevant. In das »Wörterbuch« aufgenommen wurde sie jedoch im Hinblick auf potentielle Vergleichsuntersuchungen mit Lehrerinnen und Lehrern. - Vgl. im übrigen den tabellarischen Überblick über die vorkommenden Wörter, getrennt nach Studierenden und Lehrenden, im Anhang F dieses Abschnitts.

Tab. 18: Nennungen in der Dimension »Person« (ohne Wert 0)

Nennungen zu den Variablen	Studierende (insg.: 1342 Nennungen)	Lehrende (insg.: 696 Nennungen)
Komplex »Aneignung« (Umwelt, Familie, Erwerbsmodus, Zeit)	113	33
Komplex »Kompetenz« (Kompetenzbereich, Maßstab, Repertoire)	107	55
Variable »Gebrauch«	15	6
Variable »Bewertung«	2	1
Variable »Schulorganisation«	0	2

Somit scheint für Lehrerinnen und Lehrer der Gesichtspunkt des Zustandekommens von Zweisprachigkeit eher uninteressant zu sein; sie befassen sich mit dem Bewerten des Produkts, das der Prozeß hervorbringt. Aus diesem Kontext stammt auch der einzige statistisch hoch signifikante Zusammenhang der vergleichenden Auswertung überhaupt. Eine Kreuztabellierung ergab, daß in den Antworten von immerhin 56 (44,1%) Studierenden Angaben zum Zeitpunkt oder Zeitraum des Spracherwerbs zu finden sind. Nur 9 (20,9%) Lehrkräfte äußerten sich zu diesem Aspekt von Zweisprachigkeit. Zur Erinnerung: In der Population der Studierenden lag in der Variable »Erwerbszeit« die absolut und relativ häufigste Zahl der Nennungen überhaupt.

Tab. 19: Kreuztabelle Lehrer bzw. Studenten / »Erwerbszeit«

	V 25 / V 11	Lehrer bzw. Stud. / Erwerbszeit		
V 11 (Erwerbszeit)	Wert	0	1	Reihe Total
Studierende	1	66 (77,9%)	56 (44,1%)	122 (67,8%)
Lehrende	2	49 (37,1%)	9 (20,9%)	58 (32,2%)
	n	115 (63,9%)	65 (36,1%)	180 (100,0%)
Chi-Quadrat 14.44135	D.F. 1	Signifikanz .0001	Min. E.F. 20.911	Zellen mit E.F. 〈 5: Keine (vor Yates Korrektur)

Wenn in den Antworten der Lehrerschaft der Prozeß des Spracherwerbs überhaupt mitschwang, so waren die Äußerungen eher unspezifisch und allgemein gehalten, wie dieses Beispiel zeigt:

> # 23: daß z.B. ein Türke in Deutschland die deutsche Sprache erlernt und sich auch noch türkisch verständigen kann.

In der Lehrerstichprobe lagen die häufigsten Nennungen in der Variablen »Kompetenzbereich« (24 Inhalte; 42,4%), direkt gefolgt von der Variable »Maßstab« mit 20 Nennungen (35,5%). In dieser Hinsicht sind in den Bedeutungen, die angesprochen wurden, keine Differenzen zu den studentischen Vorstellungen auszumachen. Hier wie da wird vor allem eine Vorstellung von Gleichmaß und Gleichartigkeit der Beherrschung beider Sprachen artikuliert, wenn ein Maßstab angegeben wird. Nur in einzelnen Antworten kommt - auch dies gilt für beide Stichproben - zum Ausdruck, daß auch ein geringes Niveau in der Beherrschung der zweiten Sprache mit Zweisprachigkeit in Verbindung gebracht wird. Zwei typische Antwortbeispiele von Lehrerinnen oder Lehrern sind die folgenden:

> # 34: wenn jemand sich in einer anderen als der Muttersprache zurechtfinden und ausdrücken kann, seine Grundbedürfnisse verbal darlegen kann und es schafft, sich aus Notsituationen zu befreien.

> # 14: Die Fähigkeit zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation gleichrangig in zwei Sprachsystemen.

Ein weiterer bemerkenswerter Gleichklang zwischen den Stichproben findet sich in der Hinsicht: In beiden gab es nur jeweils eine Nennung, die mit dem Begriff Zweisprachigkeit eine schulische Aufgabenstellung verband. Im Falle der Lehrerantwort handelt es sich um die Angabe, deretwegen eine Variable »Schulorganisation« eingeführt wurde; sie lautet:

> # 18: daß bestimmte Fächer nur z.B. in Englisch, andere nur in Deutsch unterrichtet werden.

Es sieht somit danach aus, daß er »pädagogische Alltagsverstand« vom Begriff Zweisprachigkeit von praktischer Erfahrung im Lehrberuf nicht nennenswert berührt wird. Weit weniger als den Studentinnen und Studenten stand der Lehrerschaft der zweisprachig werdende Mensch vor Augen, während die Frage beantwortet wurde. In der Art der Beschreibung und Bewertung der sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten des - wie auch immer - zweisprachig gewor-

denen Menschen gibt es kaum einen Hauch von Unterschieden zwischen den pädagogisch Gebildeten mit Praxiserfahrung und jenen ohne solche Erfahrung. Die Differenzierungen, Nuancierungen der Beschreibung und Bewertung, die nach der Analyse der pädagogischen Nachschlagewerke ein Element spezifischen Verständnisses auszumachen schienen, sind in den uns gegebenen Antworten beider Stichproben so gut wie nicht wiederzufinden. Ebensowenig kommt der Aspekt von schulbezogenen Handlungsempfehlungen oder der Evaluation schulischer Maßnahmen zur Sprache, dem die fachbezogenen Nachschlagewerke viel Aufmerksamkeit widmen.

Mit allen Einschränkungen, die zur Generalisierbarkeit des Ergebnisses schon formuliert wurden, führt die Analyse dieser Umfrage zu dem Schluß, daß dem »pädagogischen Alltagsverstand« eine Vorstellung von Zweisprachigkeit innewohnt, die ihre Aneignung und ihren Gebrauch primär im Privaten, im vor- oder außerschulischen Leben angesiedelt sieht. Gleichwohl soll paradoxerweise dieser Aneignungs- und Verwendungskontext zu Fähigkeiten, Kenntnissen oder Ausdrucksmöglichkeiten führen, die prinzipiell Gegenstände schulischer Vermittlung sind - zur Kunst des Lesens und Schreibens, zur Kenntnis von Literatur und Geschichte. Der Schule kämen nach diesen Auffassungen also zwar evaluierende, nicht aber fördernde oder gar erzeugende Funktionen für Zweisprachigkeit zu. Dieses Resultat fügt sich damit, daß dem »pädagogischen Alltagsverstand« von Zweisprachigkeit mehr Ähnlichkeiten mit den Definitionen der allgemeinen Nachschlagewerke innewohnt als mit den speziellen Inhalten, die die fachbezogenen Nachschlagewerke enthielten.

Bereit oder nicht bereit?

Es scheint somit, als hätten die beiden empirischen Untersuchungen dieses Abschnitts eher Widersprüchliches an den Tag gefördert: ein hohes Maß an geäußerter Bereitschaft, sich den Anforderungen der »multilingualen Schule« gegenüber aufgeschlossen zu zeigen, auf der einen Seite, und den Hinweis, daß die Förderung von Zweisprachigkeit als schulische Aufgabe nicht im Bedeutungshorizont der Befragten lag, auf der anderen Seite. Wenn der »monolinguale Habitus« der Lehrerschaft nach den Resultaten der Einstellungsuntersuchung in Bewegung schien, so müßte man aus den Ergebnissen der Untersuchung des »pädagogischen Alltagsverstands« vom Begriff Zweisprachigkeit schließen, daß noch wenig Anlaß zu der Vermutung besteht, eine Konversion des monolingualen Habitus der Lehrerschaft könne im Gange sein. Hier lag es den Befragten nahe, beim Bewerten von Zweisprachigkeit einen am Monolingualen gebildeten Maßstab anzugeben; hier wurde über spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten Zweisprachiger wenig gesagt; hier wurde die Schule als

Raum, in dem sich Zweisprachigkeit entwickelt und entfaltet, nicht gesehen. Darauf richtet sich nun das Interesse des im folgenden Kapitel vorgestellten weiteren Versuchs der empirischen Näherung an den sprachlichen Habitus der Lehrerschaft: mehr Klarheit darüber zu gewinnen, welche Modalitäten des sprachlichen Habitus die hiesige, heutige Lehrerschaft im urbanen Feld innehat. Erwartet wird, daß der Schritt in die Praxis hinein dies leistet, denn er ermöglicht, ein Bild von der Berufsausübung in der »multilingualen Schule« und die Ansichten darüber zu gewinnen, die von Lehrerinnen und Lehrern vertreten werden, und dieses Bild zu den Umständen ihrer Praxis ins Verhältnis zu setzen.

VIERTES KAPITEL

Letzter heuristischer Abschnitt:

»Die Praxis ist der Ort«
Näherung an den sprachlichen Habitus der Lehrerschaft einer Schule

Mit dem hier abschließend unternommenen Versuch einer empirischen Näherung an Formen der Praxis wird das Ziel verfolgt, mehr Klarheit über die sprachlichen Orientierungen gegenwärtig arbeitender Lehrerinnen und Lehrer zu gewinnen. Es geht auch darum, eine andere Folie der Deutung für die vorgestellten Resultate des vorigen Abschnitts zu erhalten: Wie soll es verstanden werden - als Fingerzeig worauf -, daß die Befragungen Indizien für einen monolingualen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern nicht so klar wie erwartet zutage gefördert haben? Was läßt sich in praktischer Hinsicht von den geäußerten Bereitschaften der Lehrerschaft erwarten, Korrekturen, Anpassungen der Institution Schule an die Neuheit vorzunehmen, die ihr die sprachliche Pluralisierung der Schülerschaft bereitet hat? Können oder sollen die Resultate der »Einstellungsbefragung« als Hinweise darauf aufgefaßt werden, daß radikale Umbrüche im Gang sind: daß die Lehrerschaft im Begriffe wäre, ihren monolingualen Habitus aufzugeben zugunsten einer Orientierung, der sprachliche Pluralität unter Schülerinnen und Schülern als normale, ernstzunehmende Bildungsvoraussetzung gilt, womit auch die selbstverständliche Perspektive einer Entfaltung individueller Mehrsprachigkeit verbunden sein kann? Oder muß vielmehr nach dem, was die Definitionen des Begriffs »Zweisprachigkeit« an den Tag brachten, vermutet werden, daß die geäußerte Veränderungsbereitschaft im Phantastischen liegt, die schulische Wirklichkeit aber gar nicht in Veränderung begriffen ist?

Das Konzept des Habitus gestattet es, sich die Bandbreite von Handlungsmöglichkeiten zu vergegenwärtigen, die die Mitglieder einer Klasse oder Gruppe in Zeiten des Umbruchs hervorbringen können. Bourdieu zeigt, daß Reaktionen auf das Neue, auch solche verbaler Art, zwar durchaus als Zeichen für das Aufbrechen von Habitualisierungen gelesen werden dürfen. Er zeigt aber auch, daß dasselbe geänderte Reden oder Handeln vielleicht eben deshalb auftritt, weil das Bestreben besteht, auf gewohnten Praktiken zu beharren, gegebene Orientierungen zu bewahren und vor der Erschütterung zu schützen (Bourdieu 1987: 117). Die Inhaber eines Habitus schöpfen aus diesem Konti-

muum an Möglichkeiten das Spektrum ihrer individuellen Strategien: Wo die einen Modi der Anpassung an eine veränderte Beziehung von Habitus und Feld zeigen, können andere zur unverrückbaren Ansicht, zum Beharren auf der Praxis, die sie beherrschen, tendieren.

Durch ihre Fähigkeit zur Antizipation künftiger Entwicklungen bei der Beurteilung der gegenwärtigen Lage verfügen die Inhaber eines Habitus über die Möglichkeit der »Modernisierung« ihrer habituellen Praktiken, ihrer Anpassung an die dauernd im Wandel begriffenen objektiven Handlungsbedingungen. Vorausschauende Annahmen über einen wahrscheinlichen Sinn der Zukunft und über die Folgen eigenen Handelns im Verhältnis dazu geben die Anstöße für Strategien zur Veränderung der Praxis, die in Gang kommen können, wenn die Bedingungen, unter denen der Habitus fungiert, anders sind als die, unter denen er gebildet wurde. Wenn aber diese Bedingungen von den Inhabern eines Habitus nicht als radikal überholt und unpassend wahrgenommen worden sind, können Änderungen in ihrem Reden und Handeln durchaus auch in der Tendenz zum Festhalten an den dauerhaft aufgeprägten Dispositionen begründet liegen. In den Worten Bourdieus:

> "Die Neigung zum Verharren in ihrem Sosein, welche bei Gruppen unter anderem darauf zurückgeht, daß die Handelnden der Gruppe dauerhafte Dispositionen aufweisen, die sich unter Umständen länger halten als die ökonomischen und sozialen Bedingungen ihrer Erzeugung, kann Grundlage sowohl von Nichtanpassung wie von Anpassung, von Auflehnung wie von Resignation sein. Schon wenn man andere mögliche Formen des Verhältnisses zwischen Dispositionen und Bedingungen anführt, kann man in der vorweggenommenen Anpassung des Habitus an die objektiven Bedingungen einen »Sonderfall des Möglichen« erkennen und so vermeiden, das Modell der quasi-zirkulären Verhältnisse quasi-vollkommener Reproduktion für *allgemeingültig zu erklären*, das nur dann uneingeschränkt gilt, wenn der Habitus unter Bedingungen zur Anwendung gelangt, die identisch oder homothetisch mit denen seiner Erzeugung sind" (Bourdieu 1987: 117).

Es spielt nach der Ansicht Bourdieus keine bedeutende Rolle für die Anbahnung von Veränderungen der Praxis, wenn die Akteure feststellen, daß sich ihre Dispositionen unerwünscht auswirken und ihre habituellen Praktiken ungewollte Resultate zeitigen. Vielmehr müßten die Veränderungen der objektiven Strukturen, die die Erzeugungsgrundlage der beherrschten Praktiken sind, schwerer wiegen als die ursprünglichen Erfahrungen, und es müßte eine große Kluft zwischen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbedingungen wahrgenommen werden, damit es dazu kommt, daß Habitualisierungen tatsächlich erschüttert

werden. Auch noch im Fall tiefer Erschütterung kann zum Tragen kommen, was Bourdieu die »paradoxeste Eigenschaft des Habitus als nicht ausgewählter Grundlage aller Auswahlentscheidungen« nennt, nämlich das Auftreten des "Paradoxons, wieviel Informationen man braucht, um sich dem Informiertwerden entziehen zu können" (Bourdieu 1987: 114). Der Habitus sucht seine Kontintuität über die Auswahl zu gewährleisten, die er unter neuen Informationen trifft, indem er z.B. Informationen, die akkumuliertes Wissen infrage stellen könnten, verwirft, und vor allem jede Konfrontation mit derlei Informationen hintertreibt. Vor diesem Hintergrund verliert manche Beobachtung am Lehrerhandeln ihr Unverstehbares. Im Umfeld meiner Fragestellung wäre es, um ein Beispiel aus den Resultaten des vorherigen Kapitels aufzugreifen, vor diesem Hintergrund erklärlich, daß Lehrerinnen und Lehrer die muttersprachlichen Kompetenzen von Einwandererkindern mit schulischen Maßstäben messen, obwohl sie wissen (könnten), daß ein großer Teil dieser Kinder gar nicht im Genuß der schulischen Förderung dieser Sprache ist, sich also die erwartete Literalität in der Muttersprache wie durch ein Wunder einstellen müßte.

Damit ist die Bandbreite der Aktionsmöglichkeiten umrissen, die ein Habitus in Zeiten des Umbruchs gestattet. Im einen Extrem steht das (vielleicht unbewußte und nicht gewollte, vielleicht auch strategisch praktizierte) Meidungsverhalten, in dem die Inhaber eines Habitus dazu tendieren, alle jene Erfahrungen zu bevorzugen, die dazu taugen, ihn selbst zu verstärken. Im anderen Extrem steht die auf eine vollkommene Anpassung an die Wandlung objektiver Strukturen gerichtete Praxis. Daß beide Extreme in reiner Form in der »wirklichen Welt« nicht vorkommen dürften, versteht sich Bourdieu zufolge schon deshalb, weil das Konzept des Habitus keine Auffassung von mechanischem Determinismus erlaubt. Im Hinblick auf die Strategie der Anpassung betont er: Es verschaffe die Vorstellung einer "vollkommene[n] und sofort erfolgreiche[n] Anpassung an die objektiven Bedingungen die vollständigste Illusion einer Zielgerichtetheit oder, *was auf dasselbe hinausläuft*, eines selbstgeregelten Mechanismus" (Bourdieu 1987: 116; vgl. auch dens. 1979: 169).

Gemünzt auf meine Fragestellung legt der hiermit umrissene Aspekt des Habituskonzepts es nahe, eine weitere empirische Abbildung in die Untersuchung aufzunehmen, die es stärker als die schon präsentierten erlaubt, sich Modalitäten des praktischen beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern vorzustellen. In den bereits erörterten Resultaten kommt ganz gewiß zum Ausdruck, daß Irritierungen der Praxis im Gange sind, die sich der sprachlichen Pluralisierung der Schülerschaft verdanken. Welches Gewicht aber dieser hörbaren, spürbaren, sichtbaren Folge von Arbeitsmigration gegenüber den Existenzbedingungen zukommt, unter denen die Lehrerschaft ihren sprachlichen Habitus erwarb, vermag man nicht zu erkennen. Mit dem nachfolgend vorgestellten Blick auf die Praxis in einer Schule verbindet sich daher die Absicht,

der Antwort auf die Frage näherzukommen, ob die objektive Bedingung sprachlicher Pluralisierung als Movens für eine allmähliche Herausbildung eines »multilingualen Habitus« ausreicht, oder ob andere Bedingungen stärker sind, sie gar überlagern, konterkarieren und es somit zwar zu Irritationen gekommen ist, diese aber tiefgreifende Änderungen der Praxis gleichwohl nicht erwarten lassen.

Mit diesem letzten Abbildungsversuch in meiner Untersuchung verbindet sich im Methodischen der Wechsel von quantitativen zu qualitativen empirischen Verfahren. Die Analyse eines konkreten Falles - und zwar der Sicht- und Arbeitsweisen von Mitgliedern des Kollegiums einer Schule - stellt die Inhaberinnen und Inhaber eines Habitus in ihrer Sozialwelt, am Ort ihrer Ausübung habitueller Praxis vor. Auch wenn sie nur im einzelnen Fall und als Momentaufnahme betrieben werden kann, erlaubt es gerade eine solche Analyse, verschiedene Gestalten eines Habitus zutage zu fördern und sie zur Institution, in der sie fungieren, in Beziehung zu setzen. Dies gilt zumal, da eine Reihe von Bedingungen ihres Handelns für die Mitglieder *einer* konkreten Institution, von außen betrachtet, objektiv übereinstimmen. Somit wird es möglich sein, an diesem Fall Beziehungen »zwischen jenen beiden Existenzweisen des Sozialen: Habitus und Feld, Leib gewordener und Ding gewordener Geschichte« beispielhaft darzustellen (Bourdieu 1985: 69).

Im Schulfall

Um den genannten Zweck zu erreichen, war es nötig, eine Schule zu finden, die unter für die Untersuchung geeigneten Bedingungen arbeitet. Es versteht sich von selbst, daß diese Schule das Merkmal einer »multilingualen Schülerschaft« aufweisen mußte. Das Interesse an einer Verzahnung der verschiedenen empirischen Näherungen in dieser Studie legte es ferner nahe, eine Hamburger Schule zu wählen. Der Wunsch, dem Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern näherzukommen und möglichst nicht das exzeptionelle, nur im besonderen Fall praktizierte Lehrerhandeln abzubilden, war schließlich für die Absicht ausschlaggebend, eine Schule zu suchen, an der »normale« Arbeitsumstände herrschen: wenn auch keine typische, so doch eine für die Region gewöhnliche Zusammensetzung der Schülerschaft und der Lehrerschaft; weder besonders knappe noch besonders bevorzugte räumliche und sachliche Ausstattung; weder besonders bedrängte noch besonders erleichterte Existenzbedingungen.[1]

1 Schulen beispielsweise, deren Maßnahmen im Gegenstandsbereich der Untersuchung Modellcharakter aufwiesen, sollten aus diesem Grund ebensowenig infrage kommen wie solche, in denen man außergewöhnliche Enge und Verschlossenheit gegenüber der

Schärfer mußten die vorausbedachten äußeren Merkmale, mit denen die Suche nach einer Kooperationsschule begonnen wurde, nicht gefaßt werden. Es ist klar, daß der gewählte Weg, sich über das auf eine einzelne Schule gerichtete Perspektiv dem Habitus der Lehrerschaft zu nähern, die Verallgemeinerung der Resultate über das am Ort ihrer Entdeckung Gefundene hinaus nur mit Vorsicht erlaubt. Dies gilt zumal, da Untersuchungen zur Qualität von Schulen deutliche Anzeichen dafür zutage gefördert haben, daß Unterschiede weniger den äußerlichen Bedingungen des Arbeitens der einzelnen Institution - etwa: der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft - geschuldet zu sein scheinen als vielmehr Merkmalen ihrer inneren Ausgestaltung. Hierzu gehören organisatorische Aspekte wie die Festlegung des Stundenplans ebenso wie das Lern- und Arbeitsklima, das von der »Erziehungsphilosophie« eines Kollegiums befördert wird (vgl. hierzu ausführlich: Rutter u.a. 1979; vgl. auch die Beiträge in Aurin [Hrsg.] 1989 und den Überblick in Haenisch 1989). Eine Bekräftigung dieser Ergebnisse gerade im Hinblick auf Schulen mit sprachlich und kulturell heterogener Schülerschaft erbrachte die Untersuchung von Tomlinson (zusammengefaßt in: Tomlinson 1991), in der sich deutlich das Gewicht pädagogischer Merkmale für den Erfolg einer Schule zeigte.

Die mit diesen Ansätzen der Schulentwicklungsforschung verbundene Betrachtungsweise legt es nahe, die Schule als »gestaltbares Ganzes« zu sehen, als »loosely coupled system« (Lortie 1975), was so zu begreifen ist, daß sich ihre konkrete Gestalt erst im Zusammenwirken von Bedingungen und den Aktivitäten der Beteiligten, der Lehrerinnen und Lehrer in erster Linie, ergibt (vgl. hierzu auch die »Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule«, vor allem Heft 1 von 1987; siehe auch Little 1991). Wenn das empirische Interesse, wie hier, dem Beispiel gilt, kommt es also umso mehr darauf an, den Kontext von Handlungen und Ereignissen herauszupräparieren und transparent zu machen. Dem soll die nachfolgende Darstellung der von mir gewählten Fallschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung und den gegenwärtigen Umständen ihres Arbeitens dienen. Sie umreißt zunächst einmal die »Spielräume«, innerhalb derer die Gestaltungskraft der Lehrerinnen und Lehrer sich bewegen kann, deren Praktiken im einzelnen Fall kennenzulernen das Interesse dieses Abschnitts ist.

Fragestellung erwarten mußte. Daß sich eine Gruppe von Lehrerinnen der schließlich gewählten Schule im Verlaufe der Kooperation zu einer Maßnahme von Modellcharakter im Bereich sprachlicher Erziehung - nämlich zum Versuch bilingualer Alphabetisierung in einer Gruppe ihrer türkischen Schüler - entschloß, war zunächst nicht vorherzusehen; dies wird später noch eigens thematisiert.

Porträt: Die »Faberschule«

Für die Untersuchung wurde eine innerstädtische Hamburger Grundschule ausgewählt, die - jedenfalls vorab aus der Distanz betrachtet - die oben genannten Merkmale besitzt. Obzwar sich dieser Eindruck im Laufe der Untersuchung in mancher Hinsicht differenzierte und modifizierte, zeigte sich allmählich auch, daß diese Schule in gewisser Weise geradezu dafür prädestiniert ist, als Fallbeispiel zu dienen. Genannt haben wir diese Schule: die »Faberschule«.

Für die Wahl der »Faberschule« sprachen zunächst äußere Merkmale. Die demographische Struktur der Schülerschaft wies im Hinblick auf ihre sprachliche und ethnische Zusammensetzung bei Untersuchungsbeginn Züge auf, die denen anderer Hamburger Innenstadtschulen sehr ähnlich sind. 48% der Kinder, die die »Faberschule« im Schuljahr 1990/ 91 besuchten, besaßen keinen deutschen Paß; der Durchschnitt des Bezirks lag bei 48,2% (nach eigener Erhebung sowie nach der Statistischen Information 9/90 der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg). An der »Faberschule« wurden zum Zeitpunkt ihrer Auswahl keine außergewöhnlichen Maßnahmen im Gegenstandsbereich der Untersuchung durchgeführt, jedoch äußerte das Kollegium Bereitschaft und Interesse, sich auf die »multilinguale Schülerschaft« stärker einzustellen. Schließlich sprach ein forschungspraktischer Grund für die Wahl dieser Schule: der nicht zu unterschätzende Umstand nämlich, daß das Kollegium sich mit der Untersuchung einverstanden erklärte und Aufgeschlossenheit gegenüber der Forschungsfrage äußerte. Das Folgende gibt Auskunft über die Entwicklung und die Arbeitssituation der »Faberschule« zum Zeitpunkt der Untersuchung.

Schulgeschichte[1]

Das Gebäude der »Faberschule« stammt aus dem Jahr 1906. Zur Zeit der Gründung lag die Schule an der Grenzlinie zwischen dem preußischen Altona und dem Hamburger Stadtteil St. Pauli, der in diesen Jahren seit der Jahrhundertwende bis ca. 1910 enorm ausgebaut wurde, um Wohnraum für die Familien der zunehmend gebrauchten Industriearbeiter zu schaffen. Grund für die Schulgründung war denn auch Schulraumnot, die sich der steigenden

1 Die Darstellung der Schulgeschichte beruht wesentlich auf einer Wissenschaftlichen Hausarbeit zur Erlangung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg: Schwarz 1985. Die in dieser Arbeit herangezogenen Dokumente über die Geschichte der Schule bis zum Zweiten Weltkrieg betreffen im übrigen nur die Knabenschule. Archivalien über die Mädchenschule sind uns nicht zugänglich geworden, so daß hier leider nur wiedergegeben werden kann, was aus Sicht der Knabenschule bemerkenswert war.

Schülerzahl infolge des Bevölkerungszuzugs in das neuerbaute Viertel verdankte. Bestimmt wurde das unmittelbare Umfeld der Schule von einer Infrastruktur, die sich durch die in der direkten Nachbarschaft gelegenen Viehmärkte, eine Ölmühle und den Hamburger Schlachthof ergab. Noch heute dominieren Bauten, Infrastruktur und Plätze, die für diese Fabriken und Gewerbe gebraucht werden, das Umfeld der Schule, auch wenn vieles nicht mehr in Betrieb ist. Zufahrtsstraßen, Bahntrasse und Bahnhof, ehemalige Viehmarktplätze, Gewerbebetriebe als Zulieferer oder Verarbeitungsbetriebe von Schlachthofprodukten und vor allem das riesige, ummauerte Schlachthofgelände selbst umgeben die schmale »Faberstraße«, an der heute außer dem Schulgebäude zwei teilweise gewerblich genutzte Wohnhäuser liegen und ihnen gegenüber Lager, Hof und Verwaltungsgebäude einer inzwischen stillgelegten Gewürzfabrik. Auf dem Gelände hatte übrigens zur Zeit der Schulgründung ein fünfstöckiges Fabrikgebäude gelegen, aus dem »Holzgeklapper und Geklimper hervordrangen und den Schulunterricht störten«: Es war das Fertigungsgebäude des Klavier- und Flügelherstellers Steinway & Sons (Erinnerung eines ehemaligen Lehrers der Schule, wiedergegeben in Schwarz 1985).

Das Umfeld der Schule war also seit ihrer Gründung bestimmt von Gewerbe und Geschäftstätigkeit, nicht vom Wohnen und privaten Leben. Zwar liegen gesicherte Daten über die Sozialstruktur des Viertels in den Jahren nach der Schulgründung nicht vor, aber es ist höchst wahrscheinlich, daß die Familien im Einzugsbereich, die ihre Kinder in die Schule schickten, ihren Lebensunterhalt zum großen Teil durch Viehmärkte und Schlachthof sowie die damit zusammenhängenden Betriebe bezogen. Indizien dafür liefert zum Beispiel das Adreßbuch des Stadtviertels aus dem Jahre 1922, in dem an Berufen der Bewohner hauptsächlich angeführt werden: Arbeiter, Handwerker, Schlachter, Viehkommissionäre (Schwarz 1985: 10).

Eingerichtet wurde die Schule bei ihrer Gründung als Volksschule. Sie zeigt noch heute ein für die Hamburger Schulgründungen jener Zeit typisches Gesicht: eine mächtige Fassade von eklektizistischem Stil, deren neoklassizistisch anmutende Strenge von barocken Zitaten und Jugendstilelementen aufgebrochen wird. Von außen kenntlich durch zwei weit auseinanderliegende getrennte Eingänge, überschrieben mit »Knabenschule« und »Mädchenschule«, im inneren durch Türen dividiert und mit doppelter Infrastruktur versehen, waren im Gebäude ursprünglich Jungen- und Mädchenschule als selbständige Einheiten untergebracht. Im Jahre 1951 wurde mit der Koedukation an der Schule begonnen; im Jahre 1960 wurden beide selbständigen Organisationseinheiten zu einer koedukativen Volksschule zusammengeführt. Am Baulichen wurden Veränderungen vorgenommen, in denen diese Zusammenführung zum Ausdruck kommt: Das Lehrerzimmer wurde vergrößert, um für die zwei ehemaligen Kollegien gemeinsamen Platz zu schaffen. Die trennenden Türen zwischen

Jungen- und Mädchenflügel wurden beseitigt. Erhalten blieben von der vorkoedukativen Zeit nur die Inschriften über den Eingängen.

Die pädagogische Arbeit der Schule ist bis 1933 gut dokumentiert. Wie vielerorts, so sind auch hier kaum Auskünfte über die Praxis während der nationalsozialistischen Jahre zu bekommen. Erhalten gebliebene Dokumente, etwa Konferenzprotokolle jener Zeit, präsentieren lediglich die Erlaß- und Verordnungslage, geben aber keine Auskunft über das schulische Leben. Was man aber über die ersten 25 Jahre ihrer Existenz erfahren kann, besagt, daß die Schule sich im Rahmen der Hamburger reformpädagogischen Bewegung durchaus aktiv und an Neuerungen interessiert zeigte. Dokumentiert sind sowohl Einzelinitiativen als auch Anstrengungen des Kollegiums als ganzem. So gab es beispielsweise seit dem Jahr 1919 eine von einem Lehrer der Knabenschule initiierte Modellklasse, in der eine von dem Reformpädagogen Fritz Kohlmann entwickelte neue Methode des Schreibunterrichts erprobt wurde. Diese Initiative wurde zwar von vielen Mitgliedern des Kollegiums offenbar argwöhnisch beäugt, aber sie konnte unbehelligt bis zum Ende der Weimarer Republik praktiziert werden.

Besondere Reformfreude lassen die Dokumente über die Schule in den ersten Jahren nach dem Ersten Weltkrieg erkennen. Ein Elternrat wurde initiiert und an der vom Lehrerkollegium praktizierten Selbstverwaltung der Schule beteiligt.[1] Zwar besaßen bei Entscheidungen über »innere Angelegenheiten« des Unterrichts die Lehrerkollegien eine Stimmenmajorität, aber die Eltern erhielten - wie beispielsweise bei der Wahl des Schulleiters - ein Mitspracherecht. Vor allem betraf die Elternmitwirkung sämtliche "innerhalb der Schulgemeinde bestehenden, auf das körperliche und sittliche Wohl der gesamten Jugend gerichteten Bestrebungen" (Beschluß vom 23. November 1918, zit. nach Schwarz 1985: 37).

Das Lehrerkollegium der »Faberschule« führte neue Unterrichtsfächer ein: das Fach »Lebenskunde«, das auf Antrag der Elternschaft als Ersatzunterricht für die Kinder konzipiert wurde, die am - vom Arbeiter- und Soldatenrat 1918

1 Die schulische Selbstverwaltung versteht sich im Kontext der seinerzeitigen Hamburgischen Reformbewegung und der Gründung des Hamburger Lehrerrats im Dezember 1918, dessen erster Vorsitzender Heinrich Wolgast war. Mit dem Hamburgischen »Selbstverwaltungsgesetz« von 1920 wurden die Beschlüsse des Lehrerrates von 1918 zur Selbstverwaltung der Schulen, die etwa die Wahl des Schulleiters durch Lehrkörper und Elternschaft vorsahen, amtlich bestätigt. Vgl. zu dieser Periode Hamburger Schulgeschichte de Lorent & Ullrich (Hrsg.) 1988.

abgeschafften, 1920 wieder eingeführten - Religionsunterricht nicht teilnahmen. Ferner wurde Arbeitsunterricht ergänzend zum Naturlehreunterricht eingeführt und zur praktischen Ergänzung dessen das Fach »Handfertigkeit«, wofür eine Werkstatt in einem bis dahin ungenutzten Raum eingerichtet wurde. Man erweiterte das Unterrichtsangebot, zum Beispiel um Spiel- und Schwimmnachmittage, gründete einen »Schullandverein« sowie, zusammen mit der Mädchenschule, einen Schulgarten. Seit dem Jahre 1925 verschrieb sich die Schule einer Maßnahme innerer Schulreform. Auf Anregung des damaligen Schulrats Ballerstaedt beschloß das Kollegium die Einrichtung besonderer Förderkurse »mit Hilfsschultypus«, die für die »unfähigsten der Sitzenbleiber« gedacht waren. Diese Maßnahme sollte verhindern, daß Schüler auf die Hilfsschule versetzt werden mußten. In den folgenden Jahren wurden solche Förderkurse für jeweils 20 Schüler der oberen Jahrgänge angeboten; später wurden auch Kurse für besonders schwache Schüler der ersten Klassen eingerichtet. Diese Maßnahme scheint erfolgreich gewesen zu sein, denn in der Tat wurden nach den Dokumenten in der gesamten Zeit des Schulversuchs nur noch zweimal Schüler zur Hilfsschule verwiesen. Im Jahre 1933 wurde dieser Schulversuch abgebrochen (vgl. Schwarz 1985: 51ff).

Nach der nationalsozialistischen Ära wurde das unzerstört gebliebene Schulgebäude zunächst als Obdachlosenasyl benutzt. Im Jahr 1947 wurde der Schulbetrieb wieder aufgenommen, und zwar mit einem weitgehend neuen Kollegium, wobei die Quellen die Gründe für die Ablösung der früheren Lehrerschaft offenlassen.[1] Von einem Wiederaufgreifen vorheriger Reformtraditionen berichten die Dokumente nichts. Einen neuerlichen »Generationenwechsel« im Lehrerkollegium erlebte die Schule Anfang der 70er Jahre. Die nach 1945 eingestellten Lehrerinnen und Lehrer wurden aus Altersgründen fast vollständig durch ein neueingestelltes, junges Kollegium ersetzt. Die in diesen Jahren eingestellten Lehrkräfte bilden den Kern des heutigen Kollegiums.

Zeitgleich mit diesem »Generationenwechsel« in der Lehrerschaft der Schule vollzogen sich tiefgreifende Änderungen in ihrer Schülerstruktur. Es kam zum Zusammenwirken mehrerer Faktoren:

Das Stadtviertel, auf dessen gegenwärtige bauliche und strukturelle Gestalt ich unten noch eingehe, hatte sich in der Zeit der Anwerbeverträge zum Zuzugsgebiet für Arbeitsmigranten und ihre nachgeholten Familien entwickelt. Infolgedessen stieg die Zahl der ausländischen Schüler rasch an. Diverse behördliche Maßnahmen, nämlich die Einrichtung verschiedener Fördermaßnahmen und Sonderklassen aus dem Maßnahmenkatalog, den die Behörde für

1 Die Schule wurde wiederum als Volksschule im in Hamburg üblichen Sinne eingerichtet, was zunächst die Grund-, Haupt- und Realschule, später auch eine sog. Beobachtungsstufe umfaßte.

Schule und Berufsbildung für den Unterricht ausländischer Kinder vorsieht, leisteten der Zunahme der Zahl von Einwandererkindern an der »Faberschule« Vorschub. In derselben Zeit ist zu beobachten, daß die Zahl der deutschen Schüler zunächst moderat, später rapide zurückging. Festzustellen ist auch ein Rückgang, beinahe bis zur Halbierung, der Schülergesamtzahl bis Mitte der achtziger Jahre. Die folgende Übersicht zeigt diese Entwicklung der Schülerzahlen:

Tab. 20: Entwicklung der Schülerzahlen an der »Faberschule«, 1972 bis 1984 (nach Schwarz 1985: 77)

Jahr	ausl. Schüler	deutsche Schüler	insgesamt
1972	50	573	623
1973	74	486	560
1974	118	407	525
....			
1977	170	336	506
....			
1980	278	198	476
....			
1983	398	102	500
1984	268	87	355

Der Rückgang der Schülergesamtzahl und der Zahl deutscher Schüler entspricht in der Tendenz der allgemeinen demographischen und Bildungsbeteiligungsentwicklung jener Jahre. Die »Faberschule« verkörpert ein Beispiel für den allgemeinen Trend des Rückgangs von Schülerzahlen an Hauptschulen in Hamburg, der bis heute anhält (vgl. hierzu Bastian & Furck 1991, vor allem S. 11f sowie statistische Angaben im Anhang dieser Untersuchung). Es ist aber wohl wahrscheinlich, daß hier auch ein Schaukeleffekt zu beobachten ist, wie er als Erfahrung aus Großstädten in klassischen Einwanderungsländern vielfach berichtet wurde: Einwanderer kamen, Autochthone räumten das Feld - je mehr dies, desto mehr jenes. Selbstredend besagen die uns zur Verfügung stehenden Dokumente nichts darüber, warum Kinder aus deutschen Familien, die im Einzugsgebiet der Schule lebten, an anderen Schulen angemeldet wurden (was im

innerstädtischen Gebiet mit seinem dichten Schulangebot kein Problem bedeutete); die Daten besagen aber, daß dieses zunehmend der Fall war.

Daß sich die Schule in dieser Zeit ein besonderes pädagogisches Profil über Maßnahmen zur Betreuung von Einwandererschülern zu verschaffen versucht hätte, wie dies beispielsweise aus vielen Schulen des Ruhrgebiets berichtet wird, die ähnliche Entwicklungen ihrer Schülerpopulationen verzeichneten, kann hier nicht festgestellt werden.[1] Zwar sind verschiedene Maßnahmen aus dem erwähnten behördlichen Katalog über kürzere oder längere Zeit an der Schule etabliert gewesen - vom Förderunterricht in deutscher Sprache bis zu diversen Formen besonderer Klassen -, jedoch wird nicht erkennbar, daß dem ein auf die Problemlage der Schule und ihrer Schülerschaft bezogenes Konzept unterlegen hätte und ebensowenig, daß die Schule selbst versucht hätte, der Vielzahl der teilweise voneinander gänzlich unabhängig betriebenen Formen von »Ausländerförderung« pädagogische Kontur zu verleihen.

Eine andere Reform der Schule, die ihre gegenwärtige Arbeit stark prägt, wurde jedoch durch die Entwicklung ihrer Schülerzahlen in Bewegung gebracht. Die »Faberschule« gehört seit dem Schuljahr 1988/ 89 zu den wenigen Hamburger Ganztagsschulen. Sie war die erste Schule überhaupt, die im Gefolge eines Senatskonzepts zur Umwandlung von Schulen in Ganztagsschulen, das auf Koalitionsvereinbarungen zwischen SPD und FDP aus dem Jahr 1987 zurückgeht, den Status und die Mittel der staatlichen Ganztagsschule in Hamburg erhielt (vgl. hierzu Neumann & Ramseger 1990).

Das Bemühen des Kollegiums um die Umwandlung läßt sich in erster Linie darauf zurückführen, daß die sinkende Schülergesamtzahl den Bestand der Schule gefährdete. Erstmals 1983 wurden für die 7. Klasse der Hauptschule, also am Übergang nach der in Hamburg praktizierten gemeinsamen Beobachtungsstufe für die Haupt- und Realschule, nicht genügend Schülerinnen und Schüler angemeldet, so daß wegen Unterschreitung der Mindestschülerzahl keine Klasse zustande kam. Drei Jahre später verlor die Schule aus demselben Grund die Beobachtungsstufe; seit 1987 wurde sie nur noch als zweizügige Grundschule geführt.

Die Gefahr der Schließung seiner Schule motivierte pädagogische Aktivitäten des Lehrerkollegiums, die vor allem darauf zielten, deutsche Eltern von

---

1 Über solche Anstrengungen, freilich auch über ihren teilweise nur gering bemessenen Erfolg, gibt es eine Vielzahl von Dokumentationen und Berichten. Vgl. als ein Beispiel für Aktivitäten, die sich ungefähr in demselben Zeitraum vollzogen, der hier in Rede steht, den Bericht von Hohmann (1981) über die Duisburger Grundschule Werthauser Straße und die Krefelder Grundschule Bismarckstraße, worin unter anderem gezeigt wird, daß die pädagogische Kreativität von Schulen im Hinblick auf ihre steigenden Zahlen an Einwandererkindern auch das Ergebnis zeitigte, daß das Interesse deutscher Eltern an diesen Schulen wieder stieg.

neugewonnener Attraktivität der schulischen Angebote zu überzeugen. Das Kollegium entschloß sich zu Spiel-, Sport- und dergleichen Betreuungsangeboten am Nachmittag, verbunden mit Anträgen auf bauliche Veränderungen, Renovierungen und Verschönerungen, etwa des Pausenhofes. In diesem Zuge wurde auch über Möglichkeiten der besseren Betreuung von Einwandererkindern und über die Einführung »interkultureller Lernangebote« nachgedacht (vgl. Neumann & Ramseger 1990: 37f).

Mit der Etablierung des Ganztagsbetriebs waren den Wünschen und den Vorarbeiten des Kollegiums entsprechende bauliche Verbesserungen verbunden - von der »Entsiegelung« des Schulhofes und der Beschaffung neuer Spielgeräte bis zur Vergrößerung der Klassenräume und der Einrichtung diverser Sonderräume wie »Spielzimmer« und »Toberaum«, »Pappwerkstatt« und Küche mit »Cafeteria«.[1] Verbessert wurde auch die personelle Ausstattung der Schule; darauf komme ich noch zurück. Man stelle sich die Schule von ihrer räumlichen Gestalt her heute so vor: Ein frischrenoviertes, ehemals dreißig-klassiges, heute mit Extraräumen wohlausgestattetes Gebäude, in dem noch vor 20 Jahren mehr als 600 Kinder und Jugendliche unterrichtet wurden, das heute etwa 160 Kindern Raum bieten muß und wenig mehr als zwei Dutzend Personen pädagogischen Personals.

Dieser geraffte Überblick über die Geschichte der »Faberschule« sollte erkennen lassen, daß die Entscheidung, sie in die Untersuchung einzubeziehen, wohlgerechtfertigt ist. In demographischer Hinsicht weist sie das gewünschte Maß an »Normalität« auf. Die historische Entwicklung der Umstände ihrer gegenwärtigen Praxis zeigt viele interessante Züge: Die Schule besitzt eine bis in die Zeit ihrer Gründung zurückverfolgbare Tradition, sich an pädagogischen Reformmaßnahmen zu beteiligen - was immer auch dafür im einzelnen den Anstoß gegeben haben mag. Ihre gegenwärtig durchgeführten Reformbemühungen lagen zum Zeitpunkt ihrer Auswahl nicht im Gegenstandsbereich der Untersuchung, aber es war durchaus im Blick des Kollegiums, daß auch die multilinguale Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigt werden mußte, wenn die Attraktivität der Schule erhöht werden sollte. Die Phase der Bestandsgefährdung war überstanden, denn wie erhofft, hatte die Zahl der Anmeldungen mit der Aufnahme des Ganztagsbetriebs wieder zugenommen. Die pädagogische Arbeit der Schule kann sich heute, was ihre äußerlichen Umstände angeht, in einem entspannten Klima, von Raumnot oder Personalmangel unbelastet, vollziehen - jedenfalls nach der Betrachtung von außen.

---

1 Mit »Entsiegelung«, so der amtlich gebrauchte Begriff, ist die Entfernung von Asphalt oder ähnlichen versiegelnden Bodenbelägen gemeint; ersetzt werden sie z.B. durch Sand, Kies oder Gras.

Das schulische Umfeld heute[1]

Der engere Einzugsbezirk der »Faberschule« zeigt auch heute noch ein vielfach zerschnittenes, von Industrie- und Gewerbeansiedelung, unsaniertem Altbaubestand, wenigen Grünflächen oder Freiflächen geprägtes Gesicht. Das Quartier besitzt eine insulare Lage im innerstädtischen Hamburg: Das große Schlachthofgelände durchschneidet den Bezirk; Bahngelände sowie die historischen Wallanlagen, die in Grünanlagen und Messegelände umgewandelt worden sind, bilden weitere Barrieren zu anderen innerstädtischen Bezirken. Großräumig umgrenzt wird das Viertel zudem von einem innerstädtischen Schnellstraßenring. Die Infrastruktur des Gebiets ist immer noch vor allem auf die Gewerbetreibenden und ihre Zulieferer ausgerichtet. Dies hat zur Folge, daß bis heute, anders als in den allermeisten Innenstadtwohngebieten Hamburgs, weder Begrünungs- noch Verkehrsberuhigungsmaßnahmen in Angriff genommen wurden.

Der im eigentlichen Schulbezirk im verwaltungsrechtlichen Sinne des Begriffs ansässigen Wohnbevölkerung, dem von vielen Anwohnern selbst so genannten »Schlachthofviertel«, steht ein relativ geringes Angebot für die Befriedigung von Grundbedürfnissen - Einkaufen, Freizeitmöglichkeiten und Dienstleistungen - zur Verfügung. Im unmittelbar angrenzenden Quartier jedoch, durch das die auch über Hamburgs Grenzen hinaus bekanntgewordene Schanzenstraße verläuft, findet sich eine große Vielfalt aller möglichen Einkaufs-, Vergnügungs- und Dienstleistungsangebote. In den Straßenzügen dieses Stadtteils ist ethnische Vielfalt reich präsent. Hier hat sich eine breite Palette »ethnischen Unternehmertums« entwickelt: Lebensmittelhändler und Bekleidungsgeschäfte, Schmuckläden und die spezielle Kosmetik- und Haarboutique für Schwarze, Videoverleihe mit einem Angebot eigens für türkische Kundschaft und ein Autohändler, der mit arabischen Schriftzeichen für seine Karossen wirbt, Teehaus, Kulturverein, Arbeiterverein, Moscheeverein, Imbißstuben und Restaurants mit Speisen aller Kontinente. Unübersehbar, unüberhörbar ist die Vielzahl und Vielfalt optischer und akustischer Signale für das sprachliche und kulturelle Mixtum, das sich hier zusammengefunden hat: Zülfü

---

1 Die folgenden Ausführungen basieren unter anderem auf Resultaten der Volkszählung vom 25.5.1987 und ihren Fortschreibungen durch das Statistische Landesamt Hamburg, auf Informationen aus dem Liegenschaftskataster der Bezirksämter Eimsbüttel und Hamburg Mitte, auf Plänen der Baubehörde zu einem Stadterneuerungskonzept für das Gebiet St. Pauli Nord sowie auf Daten, die ein an der Fachhochschule Hamburg durchgeführtes Projekt "Sozialatlas Hamburg" zur Verfügung stellte. Dank gilt Friederich Fischer-Frisch für seine Unterstützung bei der Beschaffung und Auswertung des Materials.

Livanelis Musik dringt aus dem Buchladen, die Häuserwände tragen Graffiti in vielen verschiedenen Schriftzeichen, in Schaufenstern sind Präsentationen symbolisch aufgeladener Gegenstände zu sehen - Amulette gegen den Bösen Blick über den Auslagen der türkischen Imbißstube -, Plakatierungen in vielen Sprachen künden von politischen Veranstaltungen, die Auszeichnung des Warenangebots ist Türkisch, Arabisch (und in manchem Geschäft nicht in Deutsch zu finden), die ausgehängte Speisekarte in Vietnamesisch verblaßt im Schaukasten - es handelt sich um ein Viertel, das man im Jargon »bunt« und »lebendig« nennt, und über das ein Hamburger Stadtmagazin schrieb, hier gebe es die »spannendste« Einkaufsstraße Hamburgs: Man könne da "so schön mit Türken reden, und hinterher, beim Italiener, einen Espresso trinken" (Szene Hamburg, Special Nr. 4/ 1990).

Dieses Viertel, das für die einen attraktiv und reizvoll ist, erleben andere als abschreckend, schmutzig, verwahrlost - düstere Beschreibungen seines Erscheinungsbilds in manchen Hamburger Presseerzeugnissen sahen schon mehrfach »Anarchie« und »Chaos« hereinbrechen.[1] Diese Meinungen gelten denselben Äußerungsformen, Symbolen und den hinter diesen stehenden (oder dahinter vermuteten) Einwohnern des Bezirks.[2] Damit ist zum einen der relativ hohe Anteil ansässiger Einwanderer angesprochen - der Ausländeranteil lag 1987 bei ca. 35% (eigene Berechnungen nach Daten der Volkszählung 1987). Zum anderen aber bildete sich hier einer der Hamburger Lebensräume sogenannter alternativer Szene - »Hausbesetzer«, »Punks«, »Autonome« - mit ihren stark extrovertierten Formen der öffentlichen Artikulation. Zwar gibt es keine Grundlage für die Quantifizierung der Angehörigen dieser Gruppen im Gebiet, aber ihre Präsenz ist ebenso unüberseh- und unüberhörbar wie die ethnische, sprachliche Vielfalt. Aus großstadtsoziologischer Perspektive müßte es interessant sein, eine Strukturanalyse dieser urbanen Lebenswelt, ihrer verschiedenen Sprachen und Stile zu unternehmen, um die »Kräfte der Mannigfaltigkeit« kennenzulernen, die sich darin Ausdruck verschaffen. Hier sind Verschiedenheit und Vielfalt auf engsten Raum gedrängt, und möglicherweise lassen sich hier Formen der Auflösung »des kulturellen Problems der modernen Stadt« finden,

---

1 So etwa Berichte in dem in Hamburg produzierten Magazin DER SPIEGEL, in denen in denunziatorischer Weise operierende, mit rassistischem Vokabular angereicherte Darstellungen vor allem einer Bewohnergruppe dieses Viertels, nämlich der Sinti und Roma, ausgebreitet wurden. Ein besonders eklatantes Beispiel von hetzerischem Journalismus dieses Typs ist der Artikel von Juliane Barth: »Hier steigt eine Giftsuppe auf«, in DER SPIEGEL 42/ 1991.

2 vgl. zum Komplex divergenter Bewertungen von Prozessen und wahrnehmbaren Folgen der (unter anderem ethnischen) Pluralisierung in städtischen Gebieten das Referat von Ergebnissen sozialökologischer Stadtforschung bei Friedrichs 1990: 307 ff.

das darin besteht, "wie man diese unpersönliche Umgebung zum Sprechen bringen kann, wie man ihr ihre Ödnis, ihre Neutralität nimmt, deren Ursprünge an die Überzeugung geknüpft sind, daß die Außenwelt der Dinge nicht die eigentlich wirkliche Welt ist" (Sennett 1991: 13). Vielleicht sind hier Spuren jener Fähigkeiten sichtbar, die die Menschen benötigen, um ihre zunehmend komplexer werdenden Erfahrungen zu bewältigen (vgl. dens. über die »kulturellen Formensprachen« der Großstadt und als mögliche Betrachtungsweise sein Beispiel eines Spaziergangs durch die Stadt New York, ebd.: 161 ff).

Im optischen und akustischen Bild dieser beiden Quartiere »Schlachthofviertel« und »Schanzenviertel«, die die »Faberschule« umgeben, dominiert eine türkische Note. Diese korrespondiert allerdings nur in Maßen mit den zahlenmäßigen Verhältnissen des Einwandereranteils an den Ansässigen; zwischen Einwohnern mit türkischer Nationalität und Einwanderern anderer Herkunft besteht eine Relation von ungefähr zwei zu drei. Wenn jedoch nach schulpflichtigen Kindern im Alter bis zu zehn Jahren geschaut wird - nach der Gruppe also, aus der sich die Schülerschaft an der »Faberschule« speist -, so bestehen deutliche Dominanzverhältnisse, die der Einwandereranteil von 35% zunächst nicht vermuten läßt. In dieser Altersgruppe liegt das Verhältnis von Einwandererkindern zu Kindern mit deutschem Paß bei fünf zu eins; unter den Einwandererkindern beträgt die Relation türkischer Kinder zu sämtlichen anderen zwei zu eins.

Die Schülerschaft[1]

Seit dem Beginn meiner Untersuchung ist ein neuerlicher Umbruch in der Schülerstruktur der »Faberschule« zu beobachten, der mit ihrer Umwandlung in eine Ganztagsschule zusammenhängt. Die seither wachsende Zahl der Neuanmeldungen ergibt sich nämlich weitgehend aus deutschen, nichtgewanderten Familien - mit der Folge, daß der Anteil der Einwandererkinder schon gesunken ist. Die folgende Tabelle illustriert diesen Trend; zur Erinnerung sind die Daten von 1984 nochmals mit aufgenommen:

1 Neben den schon genannten Quellen basieren die nachstehenden Angaben auf Ergebnissen einer standardisierten Befragung aller Familien mit Schülern in der »Faberschule«, die Ursula Neumann im November 1990 als Eingangserhebung für ihre parallel zu meinem Projekt angelegte Untersuchung »Sprachliche Erziehung in Arbeitsmigrantenfamilien« durchführte.

Tab. 21: Schülerinnen und Schüler der »Faberschule« (Stand: Jahresende 1991)

Nationalität	1984		Schuljahr 1990/91		Schuljahr 1991/92	
	abs.	%	abs.	%[1]	abs.	%
Schüler insgesamt	355	100	159	100	184	100
deutsch	87	24,5	82	51,6	99	53,8
andere insgesamt	268[2]	75,5	77	59,4	85	46,2
davon						
türkisch			47	29,6	50	27,2
jugoslaw.			9	5,7	14	7,6
griech.			4		4	
portugies			4		5	
italien.			3		5	
polnisch[3]			3			
ghanes.			2		2	
afghan.			1		2	
iranisch			1			
marokk.			1		1	
peruan.			1			
tunesisch			1		2	
russisch					4	
rumän.					1	
albanisch					1	

1 Prozentangaben sind illustrativ gemeint; sie lohnen sich angesichts der kleinen Fallzahlen nur in bezug auf die größeren Gruppen.

2 Soweit heute noch ermittelbar, waren diese ausschließlich türkischer Staatsangehörigkeit; eine nach Nationalitäten aufgegliederte Schulstatistik aus diesem Schuljahr ist uns jedoch nicht mehr zugänglich.

3 Bei den Kindern polnischer, russischer und rumänischer Herkunft handelte es sich um solche aus Aussiedlerfamilien, also der Staatsangenhörigkeit nach um deutsche Kinder.

Erst durch diese Veränderungen hatte sich, wie sich im Laufe der Untersuchung herausstellte, für die Schule ihre mit dem Durchschnitt des Bezirks übereinstimmende Schülerzusammensetzung ergeben, welche ein Kriterium bei der Entscheidung dafür gewesen war, diese Schule um Kooperation in dem Forschungsvorhaben zu bitten.

Hinter diesen Daten über die neuerliche Verschiebung in der Struktur der Schülerschaft verbirgt sich auch eine gewisse Dividierung der außerschulischen Lebensräume der Kinder. Während die Einwandererfamilien, deren Kinder die »Faberschule« besuchen, nahezu alle im eigentlichen Schuleinzugsbezirk, den beiden oben geschilderten Quartieren »Schlachthofviertel« und »Schanzenviertel« leben, wohnt ein großer Teil der Familien mit deutscher Staatsangehörigkeit außerhalb dieser Gebiete. Das von den meisten dieser Familien bewohnte Quartier im Stadtteil Eimsbüttel ist zwar räumlich nicht sehr weit vom Schuleinzugsbezirk entfernt, aber es zeigt ein in vielen Zügen anderes Gesicht als dieser. Es finden sich auch dort Äußerungsformen der sogenannten alternativen Szene - ein besetztes Haus hier, eine »Volxküche« da -, aber ein großer Teil des dortigen Altbaubestandes wurde, zum Teil recht aufwendig, saniert. Die meisten Wohnstraßen dieses Gebiets sind verkehrsberuhigt, kleinere Grünanlagen, Spielplätze lockern das Bild auf. Hier ist also ein Beispiel für den in Großstadtquartieren oft beobachtbaren Trend der »Gentrification« zu finden: ehemalige Sanierungsgebiete verwandeln sich in aufstrebende, ruhige Wohngebiete mit dem Ruf des »Gehobenen«.

Damit deutet sich auch an, daß die soziale Lage vieler deutschen Familien, deren Kinder heute die »Faberschule« besuchen, sich von der der Einwandererfamilien beträchtlich unterscheidet. Die Eingangserhebung ergab verschiedene Indizien dafür, etwa dieses, daß 42% der deutschen Eltern über den Schulabschluß Abitur verfügen, jedoch nur 10% der Eltern türkischer und 24% der Eltern anderer Nationalität den jeweils höchstqualifizierenden Schulabschluß des Landes der Herkunft bzw. ein in der BRD erworbenes Abitur aufwiesen. Ein anderes Moment von beträchtlichem schulischem Einfluß ist, daß 27 Kinder mit deutschem Paß, also ein Drittel dieser Gruppe, in sogenannten Einelternfamilien lebten, hingegen nur einzelne Einwandererkinder bei alleinerziehenden Müttern oder Vätern (vgl. für Detailinformationen Neumann 1991: 28ff).

Hinter dieser Entwicklung steht ein Effekt der Umwandlung in den Ganztagsschulbetrieb, der von den Verordnungen zur Aufnahme von Schülern ausgeht. Mit der Umwandlung ist in Hamburg verbunden, daß eine Schule nicht mehr als Pflichtschule für Kinder ihres Einzugsbezirkes gilt, sondern ein »pädagogisch sinnvolles Schüleraufnahmeverfahren« durchführen soll. Zwar sind Hamburger Ganztagsschulen gehalten, Kindern des Einzugsbezirks bei der Anmeldung Vorrang zu gewähren, aber sie können auch anders entscheiden -

vor allem, wenn sie zuviele Anmeldungen vorliegen haben (vgl. Neumann & Ramseger 1990: 67). An der »Faberschule« konnte seit der Umwandlung beobachtet werden, daß die Kinder aus Einwandererfamilien des Bezirks in der Regel nach wie vor hier angemeldet wurden - mit einer Ausnahme: Der überwiegende Teil portugiesischer Kinder wurde seit jeher an einer benachbarten staatlich anerkannten katholischen Privatschule angemeldet.[1] Unter den Anmeldungen von außerhalb des Einzugsbezirks waren jedoch Kinder aus Einwandererfamilien nur vereinzelt vertreten. Mithin scheint der Ganztagsbetrieb seine Attraktivität vor allem für deutsche Eltern auszustrahlen, zumal für Alleinerziehende, hingegen den Einwandererfamilien (noch) wenig zu bedeuten. Hierfür spricht auch, daß eine seit der Einführung des Ganztagsbetriebs von der Schule angebotene Mittagsmahlzeit, die freilich bezahlt werden muß, von relativ wenigen Einwandererkindern eingenommen wird, hingegen von einem größeren Anteil deutscher Kinder.

Pädagogisches Personal[2]

Zum pädagogischen Personal der Schule gehörten im Oktober 1990 insgesamt 27 Personen. Von diesen waren drei Lehrkräfte nicht in Hamburgischem Dienst, insgesamt fünf Kräfte nicht deutscher Nationalität. Von den 24 Kräften in Hamburgischem Dienst waren 21 Lehrerinnen und Lehrer. Zwei Erzieherinnen sowie ein Sozialpädagoge vervollständigen diese Gruppe des Personals mit deutscher Staatsangehörigkeit. Diese Letztgenannten sowie eine Lehrerin, die zunächst als ABM-Kraft tätig war, verdanken ihren Einsatz in der Schule vor allem der Umwandlung in den Ganztagsbetrieb; zwei dieser Kräfte waren erst im Schuljahr 1990/91 in den Dienst an der »Faberschule« eingetreten. Vier der

---

1 Diese Beobachtung ist möglich, weil die Hamburger Bezirksämter den Schulen zum Einschulungstermin Listen der schulpflichtig werdenden Kinder nicht deutscher Nationalität in ihrem Einzugsbezirk zur Verfügung stellen. Ein Abgleichen mit den tatsächlichen Anmeldungen ist den Schulen daher bei diesen Kindern möglich. In bezug auf Kinder mit deutschem Paß gibt es in dieser Hinsicht keine einheitliche Praxis in Hamburg; von deren Schulpflichtigwerden setzen einige Ämter die Schulen in Kenntnis, andere nicht. Die »Faberschule« erhält über deutsche Kinder in ihrem Einzugsbezirk üblicherweise keine Mitteilungen.

2 Die nachfolgenden Angaben basieren auf den Personallisten der Schule sowie einer eigenen Umfrage beim pädagogischen Personal, die als Eingangserhebung im Oktober 1990 durchgeführt wurde. Hieran beteiligten sich 20 der 27 an der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer und anderen pädagogischen Fachkräfte. Wiedergegeben wird also der Stand des Schuljahres 1990/ 91. Wesentliche Änderungen demgegenüber ergaben sich aber im darauffolgenden Schuljahr nicht.

Lehrkräfte sind männlichen Geschlechts; zwei von diesen haben die Positionen des Rektors und des Konrektors inne. Das Personal wird komplettiert durch eine langjährig an der Schule tätige Sekretärin sowie den ebenfalls seit langem dort arbeitenden Hausmeister, der im Schulgebäude selbst wohnt.

Dem Umstand der zum Erhebungszeitpunkt soeben neu eingestellten Kräfte verdankt sich, daß der Altersdurchschnitt der Lehrerinnen und Lehrer mit ca. 42 Jahren etwas günstiger lag als der Durchschnitt an Hamburger Schulen (ca. 44 Jahre nach Angaben der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Stand September 1989). Das jüngste Mitglied des Lehrerkollegiums der »Faberschule« war zum Zeitpunkt der Erhebung 33, das älteste 52 Jahre alt. Der ganz überwiegende Teil des Personals hatte seine Ausbildung in Hamburg absolviert. Nur zwei Mitglieder des Kollegiums gaben an, an einer Pädagogischen Hochschule eines anderen Bundeslandes studiert zu haben; eine weitere Kraft hatte außerhalb Hamburgs ihre sozialpädagogische Fachhochschulausbildung erhalten. Etwa zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer besaßen keinen speziell auf den Unterricht an der Primarschule zielenden Studienabschluß. Hier kommt zum Tragen, daß das Personal zum großen Teil bereits seit langen Jahren an dieser Schule tätig war, mithin seinen Dienst vor der Umwandlung in eine reine Grundschule aufgenommen hatte. Eine Frage nach dem Beginn der Tätigkeit an der »Faberschule« ergab, dies bestätigend, daß die Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt seit sieben Jahren dort arbeiteten: das dienstälteste Mitglied des Kollegiums war seit 1968, das jüngste seit 1990 an der Schule. Dies bedeutet gewiß eine beträchtliche Kontinuität des pädagogischen Personals der Schule. Weitergehend interpretieren aber - etwa als Anzeichen für ein besonders gutes Einvernehmen unter den Lehrerinnen und Lehrern - sollte man diese Information zunächst nicht, da sich in ihr die jahrelange restriktive Lehrereinstellungpolitik Hamburgs abbildet, welche sich bei der Stichprobe der »Einstellungsbefragung« auch schon gezeigt hatte (vgl. die Kennzeichen der Stichprobe im »Zweiten heuristischen Abschnitt, Erste Abbildung«).

Auch im Hinblick auf die Angaben über Fortbildungsaktivitäten entspricht das Lehrerkollegium der »Faberschule« sowohl der Stichprobe der »Einstellungsbefragung« recht gut als auch den Angaben aus Untersuchungen darüber, was in der Hinsicht gewöhnlich sei. Ein Drittel der Personen, die sich an der »Einstellungsbefragung« beteiligten, gab an, mehrfach bzw. regelmäßig an Fort- oder Weiterbildungsangeboten zu partizipieren oder partizipiert zu haben. Insgesamt vier Lehrkräfte hatten Fort- oder Weiterbildungsangebote aus dem Themengebiet des Unterrichts mit Kindern verschiedener Muttersprache wahrgenommen. Zwei von diesen hatten sich der entsprechenden Angebote des Hamburger Instituts für Lehrerfortbildung bedient, die beiden anderen waren Absolventinnen des Zusatzstudiums »Lehrer für Kinder verschiedener Mutter-

sprache« der Universität Hamburg.[1] Somit kann in diesem Kollegium von insgesamt durchschnittlicher Fortbildungsbereitschaft gesprochen und eine etwas überdurchschnittliche Informiertheit im Gegenstandsbereich der Untersuchung angenommen werden.

Analog zur »Einstellungsbefragung« wurden auch die Lehrerinnen und Lehrer der »Faberschule« um Informationen über ihre Fremdsprachenkenntnisse sowie über längere Auslandsaufenthalte gebeten, da zunächst vermutet worden war, daß beides als Quelle für zusätzliche einschlägige Erfahrung im Gegenstandsfeld der Untersuchung angesehen werden könnte; ich erinnere daran, daß sich dies in der Einstellungsbefragung nicht bestätigt hat. Zu diesen Fragen wurden hier folgende Antworten gegeben: Neben Englisch- oder Französischkenntnissen, über die die meisten der Antwortenden verfügten, besaßen drei Kräfte deutscher Nationalität Türkischkenntnisse, ebenfalls drei geben Spanischkenntnisse an, eine Antwort lautet »Indonesisch«. Hierin spiegeln sich einerseits die schon genannten einschlägigen Fortbildungserfahrungen wider, denn vor allem in deren Zusammenhang wurden die angegebenen Türkischkenntnisse erworben. Außerdem gibt es eine Verbindung zur Frage nach den Auslandsaufenthalten. Die Angabe »Indonesisch« stammt von einer Lehrkraft, die auf eine längere Zeit in Malaysia zurückblicken kann, wo sie im Auftrage des Deutschen Entwicklungs-Dienstes tätig war. Eine andere Lehrerin war im Deutschen Auslandsschuldienst in Chile tätig und besitzt daher ihre Spanischkenntnisse. Über die Einflüsse, die diese Erfahrungen aus der Sicht der Lehrkräfte selbst auf ihr habituelles Spracherziehungshandeln in der Schule haben, wurde in den Interviews gesprochen, die den wesentlichen Teil des Korpus dieser empirischen Näherung ausmachen.

Ein weiteres Merkmal von Einfluß auf das Schulleben ist das Beschäftigungsverhältnis der Lehrerinnen und Lehrer. Zehn Lehrerinnen - also beinahe die Hälfte des Lehrerkollegiums - waren zum Erhebungszeitpunkt teilzeitbeschäftigt mit wöchentlicher Arbeitszeit von 14 bis 23 Stunden, und zwar sämtlich auf eigenen Wunsch. Dies ist keine in Hamburg ungewöhnliche Situation: Von den insgesamt ca. 5000 Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften in Hamburgischem Schuldienst waren 1990 ca. 50,5% vollzeitbeschäftigt, ca. 40% teilzeitbeschäftigt und ca. 9,5% ohne Gehalt beurlaubt (Angaben der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Stand: September 1990). Es spiegelt sich hierin eine andere Facette der restriktiven Personalpolitik im Schulbereich, denn über viele Jahre war geradezu dafür geworben worden, daß Lehrerinnen und Lehrer ihre Stundenzahl reduzierten, um so tatsächliche oder

1 Eine dieser Lehrerinnen gehört zur später vorgestellten Gruppe der Interviewpartnerinnen und -partner. Ihre Teilnahme am »Zusatzstudium« lag allerdings schon mehrere Jahre zurück.

vermeintliche »Überhänge« im Personalbestand abzubauen.[1] An einer so kleinen Schule wie der »Faberschule« aber bedeutet dies - soviel sei im Vorgriff auf die Ergebnisse der Beobachtungen und Gespräche schon angedeutet - eine besondere Problemlage der Gestaltung schulischen Alltags, insbesondere dann, wenn die kooperative Anstrengung innovativer Versuche Zeiten und Räume der gemeinsamen Präsenz in der Schule erforderlich macht.[2] - Die folgenden Hinweise vervollständigen die Informationen, nach denen vor allem im Hinblick darauf gefragt wurde, wie sich speziell Versuche der sprachlichen Gestaltung des Schullebens auf die personellen Bedingungen im Kollegium stützen können.

Vielsprachigkeit und das »Interkulturelle«

Hamburg gehört zu den sechs Bundesländern der alten BRD, die die Aufgabe sogenannten Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts für Einwandererkinder, zu dessen Angebot die EG-Mitgliedstaaten durch eine Richtlinie sanft verpflichtet wurden, prinzipiell den Konsulaten der Herkunftsländer dieser Kinder (oder ihrer Eltern) überläßt.[3] Daneben sind einige wenige Lehrer, meist türkischer Herkunft, in Hamburgischem Dienst; im Schuljahr 1990/ 91 waren laut Angaben der Schulbehörde insgesamt 34 Stellen für türkische Lehrer ausgewiesen (Übersicht V 613-3 vom 19.11.1990). Diesen ausländischen Lehrkräften obliegen an Schulen mit hohem Anteil von Einwandererkindern, vor allem mit türkischem Hintergrund, die Aufgaben, Muttersprachlichen Unterricht und Islamischen Religionsunterricht zu erteilen. Zugleich sind sie zuständig für eine »Sozialbetreuung für Ausländer«, wozu meist Dolmetscher- und Übersetzungsarbeiten und weitere Unterstützung der Elternarbeit der jeweiligen Schule gehören (vgl. als ein Beispiel für die Praxis eines ausländischen Lehrers in Hamburg, der diese Doppelaufgabe leistet: Azadi 1991).

---

1 Die eigens hierfür vorgesehene Möglichkeit einer »Beurlaubung aus arbeitsmarktpolitischen Gründen« hatte jeweils ca. die Hälfte der oben angegebenen Teilzeitbeschäftigten oder ohne Gehalt Beurlaubten gewählt.

2 Nach den Erfahrungen von Neumann & Ramseger (1990) macht die Organisationsform des Ganztagsbetriebs in diesem Zusammenhang eine zusätzliche Erschwernis aus, denn sie kann dazu führen, daß die Präsenzzeiten Teilzeitbeschäftigter auf einzelne Tage in der Woche beschränkt werden.

3 Zu den diesbezüglichen Regelungen für die Länder der früheren BRD im einzelnen vgl. Rixius & Thürmann 1987. Eine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Konsequenzen der Regelungen findet sich in Gogolin 1988, 2. Kapitel.

An der »Faberschule« existierten seit etlichen Jahren beide Formen des Muttersprachlichen Unterrichts, also der von Konsulaten finanzierte und der in Hamburgischer Verantwortung veranstaltete, nebeneinander. Außer einem türkischen Lehrer in Hamburgischem Dienst, dessen Aufgabe ein organisatorisch integrierter Türkischunterricht für die Schüler der »Faberschule« ist, war seit Mitte der 70er Jahre eine zweite türkische Lehrkraft im Dienst des Konsulats dort eingesetzt. Die in konsularischem Auftrag arbeitenden Kräfte wechselten, dem Rotationsprinzip des Herkunftsstaates entsprechend, spätestens alle fünf Jahre. Neben diesem Angebot gab es einen vom griechischen Konsulat unterhaltenen Griechischunterricht, für den ebenfalls zwei Lehrerinnen bzw. Lehrer zuständig waren. Auch hier ist ein Wechsel der Lehrkräfte im Fünfjahresrhythmus üblich. Zuletzt verließ ein Lehrer im Herbst 1990 die BRD, so daß zum Zeitpunkt der Untersuchung zunächst zwei griechischische Konsulatslehrerinnen in der »Faberschule« ihren Dienst versahen.

Im Zusammenhang mit der Umwandlung in den Ganztagsbetrieb wollte es die Schule bei beiden Konsulaten erreichen, daß das Unterrichtsangebot sich ausschließlich an die Kinder der »Faberschule« richtet. Dies aber hatte allein schulorganisatorische Gründe; der konsularische Unterricht war weder in den Schulalltag integriert noch bestanden über das Grüßen hinaus Kontakte zwischen den Konsulatslehrkräften und dem deutschen Kollegium. Der griechische Unterricht wurde übrigens seit geraumer Zeit vom deutschen Kollegium zunehmend als störend und überflüssig empfunden. An das Konsulat erging daher Ende 1990 die Bitte, ihn an einer anderen Schule unterzubringen. Dieser Bitte ist zum Schuljahresbeginn 1991/ 92 entsprochen worden.

In personeller Hinsicht profitierte die Schule im übrigen beträchtlich von ihrer Umwandlung in eine Ganztagsschule. Neben der erwähnten, zunächst auf ABM-Basis gewährten Lehrerstelle wurden ihr für die Unterstützung der Ganztagsangebote Erzieherstellen zugewiesen. Zwei dieser Stellen waren seit dem Schuljahr 1990/91 mit türkischen Erzieherinnen besetzt, die vor allem in den Vorschulklassen und den ersten Schuljahren Aufgaben übernahmen. Über diese drei Personen - den türkischen Lehrer in Hamburgischem Dienst und die türkischen Erzieherinnen - wickelt sich im wesentlichen ab, was die Schule ihre »interkulturellen Lernangebote« nennt, worauf ich im einzelnen noch zurückkomme. Hier sei nur erwähnt, daß diese Kräfte beispielsweise in das nachmittägliche Kursangebot die »interkulturelle Note« einspeisten, zum Beispiel durch zwei Tanzkurse mit türkischer Folklore. Überdies war durch ihre Beteiligung ein Experiment zur zweisprachigen Alphabetisierung türkischer Schulanfänger

realisierbar geworden, das eine Lehrerinnengruppe der Schule initiiert hat und mit dem erstmals im Schuljahr 1991/92 begonnen wurde.[1]

Von außen betrachtet

Bei dieser allmählichen räumlichen und zeitlichen Annäherung an die »Faberschule« gibt sie einige Züge zu erkennen, die im Hinblick auf die an ihr vorfindliche »Sprachkultur«, ihre Modalitäten im Umgang mit der »Sprachenfrage«, zu einander widersprechenden Interpretationen einladen. Da sind einerseits einige größere oder kleinere Anstrengungen zu registrieren, die auf die sprachliche Vielfalt in der Schülerschaft gerichtet sind: Personalentscheidungen, Kursangebote, ein sich anbahnender Reformversuch bei der Alphabetisierung. Andererseits kann festgestellt werden, daß sämtliche Projekte und Vorhaben ausschließlich mit Blick auf die türkischsprachige Schülerschaft konzipiert wurden. In scharfer Form tritt dies an der Ausgrenzung des griechischen Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts hervor. Die öffentliche Begründung dieses Handelns der Schule ist der Hinweis auf »Raumnot«, über dessen Stichhaltigkeit hier nichts weiter zu sagen ist.

Es könnte wohl sein, daß die »Faberschule« ihre Strategie zur Bewältigung der komplexen Anforderungen, die die sprachliche Pluralität ihr stellt, darin gefunden hat, sich die multilinguale Gestalt ihrer Schülerschaft in eine bilinguale zu »übersetzen«. Dies aber könnte ebenso auf Korrektur und Wandlung wie auf Reaktivitierung und Festigung des monolingualen Habitus in der Institution deuten. Diese Strategie der Reduktion von Komplexität, die hier anscheinend ergriffen wird, kann das Resultat einer »Meidungsabsicht« sein, nämlich besagen, daß eine begrenzte Zulassung »neuer Erfahrungen« im Gange ist, die aber das Gewicht der ursprünglichen Erfahrungen bislang nicht erreichen können und daher habituelles Handeln nicht gefährden, sondern womöglich bekräftigen. Sie kann aber auch auf eine antizipierte »multilinguale Zukunft« deuten und wäre dann als ein vorsichtiger Versuch zu verstehen, »das Wahrscheinliche zu realisieren« (Bourdieu 1987: 121). - Der Schritt in die Schule hinein, der durch die Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern sowie durch Beobachtung des schulischen Lebens, vor allem von Unterricht, getan wurde, soll die Klärung dieses Problems ein Stück voranbringen.

---

1 Diese Initiative geht auf Anregungen aus Fortbildungsangeboten zurück und auf Anstöße, die die Initiatorinnen durch die in Hamburg weithin bekanntgewordene Praxis zweisprachiger Alphabetisierung einer anderen Grundschule - der Schule Rothestraße - gewonnen hatten. Unser Forschungsprojekt hatte keinen aktiven Einfluß auf diese Initiative genommen.

Bei der Arbeit gesehen und gefragt: Lehrerinnen und Lehrer Zunächst: Zur Methode

Die empirische Basis dieses Abschnitts bildet ein Korpus, bestehend aus insgesamt neun von mir selbst geführten teilstandardisierten Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern der »Faberschule« sowie aus Protokollen einer Woche der Beobachtung von Schulleben und Unterricht im Februar 1991. Dem systematisch Erhobenen treten weitere Eindrücke hinzu, die aus einer Anzahl von nicht planvoll vorbereiteten Beobachtungen und Gesprächen in der Schule stammen und die jeweils im Anschluß an Besuche aus dem Gedächtnis notiert wurden. Vor Aufnahme der Beobachtungen und Gespräche war das gesamte Kollegium bei mehreren Gelegenheiten mit den Absichten und den Plänen des Projekts bekanntgemacht worden. Methoden und Ziele des Vorhabens wurden darüber hinaus in Einzelgesprächen mit Lehrkräften diskutiert. Mit einstimmig gefaßtem Konferenzbeschluß gab das Kollegium der »Faberschule« sein grundsätzliches Einverständnis mit dem Projekt zu verstehen.

Zur Auswahl der neun in Befragung und Beobachtung einbezogenen Lehrpersonen kam es nach dem Kriterium, zusammen mit dem von Ursula Neumann betreuten Partnerprojekt über "Sprachliche Erziehung in Arbeitsmigrantenfamilien" eine Population zu konstruieren, die eine wechselseitige Spiegelung von Anschauungen und Erfahrungen über sprachliche Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft erlaubt (siehe die Kurzdarstellung des Gesamtprojekts im Vorwort). Gewünscht war dafür unter anderem, in einem späteren neuerlichen Auswertungsdurchgang aus den Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern und den parallel dazu geführten Gesprächen mit Eltern aus Einwandererfamilien herauszufiltern, wie die sprachliche Erziehung von der jeweils anderen Seite wahrgenommen und bewertet wird und welche wechselseitigen Erwartungen sich an sie richten. Es wurden daher von mir diejenigen Lehrerinnen und Lehrer - soweit sie ihr Einverständnis dazu gaben - befragt und beobachtet, die Kinder unterrichteten, deren Eltern im Partnerprojekt untersucht werden sollten.[1]

Die teilstandardisiert durchgeführten Beobachtungen von Unterricht und Schulleben sollten hier vor allem dazu dienen, für die vorwiegend aus Gesprächen gewonnenen Eindrücke und Informationen eine zusätzliche Folie der Deutung zu gewinnen, Beredetes und Erlebtes zur wechselseitigen Stützung

1 Sämtliche befragten und beobachteten Lehrpersonen unterrichten in den beiden zweiten und den beiden dritten Schuljahren. Zwei Lehrerinnen aus der sich nach dem genannten Kriterium ergebenden Gruppe von elf Personen wünschten nicht, in die Untersuchung einbezogen zu werden.

oder Prüfung zu benutzen.[1] Die Daten wurden während einer mit der Schule verabredeten »normalen« Unterrichtswoche im Februar 1991 erhoben. Die benutzte Methode basierte auf Erfahrungen, die im Kontext eines Projekts der international vergleichenden Evaluation von Schulmodellversuchen mit Einwandererkindern gesammelt werden konnten, deren empirische Zugänge sich als ein »Anwendungsfall« ethnographischer Ansätze verstanden (vgl. zur Darstellung dieses Projekts insgesamt und zur Methode: Gogolin 1988, Kap. 5.; zur Ethnomethodologie allgemein: Parmentier 1983; über ethnographisch orientierte Untersuchungen im multilingualen, multikulturellen Kontext beispielsweise Spradley 1980; Trueba & Wright 1981; Kroon & Sturm 1988a). Diesen Erfahrungen entsprechend, wurden jeweils ganze Schultage nach den festliegenden Plänen der Schule betrachtet, wobei die Beteiligung mindestens einer der befragten Lehrkräfte an Schulaktivitäten den organisatorischen Rahmen lieferte. Die Notation erfolgte in der Beobachtungssituation selbst, ergänzt durch Notizen im Nachhinein, und zwar rein deskriptiv. Aufmerksamkeit leitend war der Gesichtspunkt, daß in der späteren Auswertung des Materials vor allem »Ereignisse« (»events«) aufgesucht werden sollten, die zum Spracherziehungshandeln unter den Umständen von Mehrsprachigkeit aussagekräftig sein und somit zu der Interpretation von Äußerungen aus den Interviews, auf denen das Schwergewicht der Auswertungen dieses Abschnitts ruht, die gewünschten klärenden oder stützenden, illustrierenden Auskünfte liefern würden.[2]

Im Hinblick auf die Fragestellung des Projekts wurden »Ereignisse« vorausbedacht, in denen es um Regelungen oder Klärungen geht, die üblicherweise beträchtliche verbale Anteile benötigen. Es ging vor allem um Beobachtung der (sprachlichen) Praxis der Lehrkräfte selbst und um Interaktionssituationen, in denen sich Lehrerverhalten gegenüber den Äußerungsformen der Schüler

---

1 Auch diese Daten sind außerdem vorausschauend auf das seinerzeit geplante Anschlußprojekt erhoben worden und erfahren darin ihre eigentliche Verwendung. Die Folgeuntersuchung wurde systematisch in die Sphäre des Unterrichts hinein ausgedehnt, und zwar auf eine Untersuchung von Sprachunterricht in der Sprache der Majorität (hier also: dem Deutschen) unter den Umständen von Vielsprachigkeit in der Schülerschaft. Siehe auch hierzu die kurze Skizze im Vorwort; vgl. zum Design Gogolin & Kroon 1991.

2 Der Zugang über »Ereignisse« geht zurück auf Projekte der Unterrichtsforschung, wie sie z.B. Burnett (1973) beschrieben hat. Gemeint sind Segmente des Unterrichtsgeschehens, die sich in räumlicher und zeitlicher Begrenzung dadurch konstituieren, daß die an einer Interaktionssituation Beteiligten zumindest weitgehend dieselben bleiben. Burnett führt als Beispiele aus ihren eigenen Untersuchungen die Modalitäten der Eröffnung des Schultages durch die »assembly«, die Ausübung von Aufsichtspflichten durch Lehrer oder Schüler, den Wechsel der Lerngruppe in spezielle Unterrichtsräume für Fachunterricht und andere wiederkehrende Interaktionssituationen an (vgl. dies.: 291f).

zeigte. Den Erfahrungen aus dem Projekt der international vergleichenden Evaluation nach sind Situationen der Einführung in einen Gegenstand oder in eine Aufgabenstellung hierfür besonders ergiebig; ferner Unterrichtssequenzen, in denen es um Regelungen des Tagesablaufs geht, wie beispielsweise beim sogenannten Morgenkreis im »Offenen Unterricht«, der in einigen Klassen der »Faberschule« praktiziert wird. Besondere Beachtung galt etwa Konstellationen des Entstehens von Mißverständnissen zwischen Schülern und Lehrern sowie den Modalitäten ihrer Behandlung (oder Nichtbehandlung), Formen der Arbeitsanweisung und der Reaktion von Kindern auf solche Formen, expliziten Kommentierungen oder anderen Modi des Eingehens auf muttersprachliche Äußerungen zweisprachiger Kinder. Zur Einbettung wurden die Umstände eines »Ereignisses« mitnotiert: Ort, beteiligte Personen und ihre Verteilung im Raum, beteiligte Gegenstände und ihr Arrangement im Raum, wozu etwa Medien und Unterrichtsmaterial, aber auch die Austattung des Raumes, Arbeitsmaterial, Wandschmuck etc. gehörten (vgl. Burnett 1973: 293; zum methodischen Problem von Feldnotizen siehe z.B. Flick u.a. [Hrsg.] 1991: 160 ff).[1]

Das Hauptaugenmerk meiner nachfolgenden Analyse richtet sich auf die komplexen Informationen über ihre Praxis in der »multilingualen Schule«, die die Lehrerinnen und Lehrer in den Gesprächen preisgaben. Die Interviews mit ihnen wurden nach einem knapp formulierten Leitfaden schwach direktiv geführt; es sollten folgende Themen zur Sprache kommen:

* Erfahrungen der Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit in der Unterrichtssituation und dem Schulleben;
* Ansichten über die »besten Möglichkeiten« sprachlicher Erziehung und Bildung (Methoden im weiteren Sinne) unter den Umständen von Mehrsprachigkeit der Schülerschaft;
* Beispiele aus der eigenen Praxis, mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht umzugehen;
* Visionen von der »besten Schule« im Hinblick auf Merkmale von Organisation, Ausstattung etc., die sich die Lehrkräfte für die mehrsprachige Schülerschaft vorstellen konnten und wünschten;

---

1 Diese Beobachtungen wurden von einer Arbeitsgruppe aus Studierenden und Wissenschaftlichen Mitarbeitern des Forschungsprojekts unterstützt, die zuvor in die Methode in mehreren Schulungssitzungen eingewiesen wurden. Die Auswertung beruht aber, um Verzerrungen möglichst zu vermeiden, im wesentlichen auf meinen eigenen Beobachtungen und auf Diskussionen über sie sowie auf Modifikationen bzw. Ergänzungen, die in einem Auswertungsseminar nach der Beobachtungswoche zustande kamen. Dieses besaß für mich vor allem die Funktion der Verstehenshilfe und der Vergewisserung über Verstehen durch die Diskussion in der Arbeitsgruppe.

* Erfahrungen mit und Erwartungen an Kooperation zwischen Eltern und Schule im Hinblick auf sprachliche Erziehung der Kinder.[1]

Die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern wurden mit dem Tonband aufgezeichnet und vollständig literarisch transkribiert. Bei der Transkription wurde eine Konvention eingehalten, die die Kennzeichnung zusätzlicher verbaler oder hörbarer außersprachlicher Signale erlaubt (z.B. Notation von Pausen, Störungen, auf Befindlichkeiten deutenden Geräuschen wie Lachen, Seufzen; vgl. Beispiel eines Transkriptausschnittes im Anhang dieses Abschnitts). Im Kontrollgang durch die Transkripte wurden Korrekturen, Ergänzungen sowie die nötigen Anonymisierungen vorgenommen. Dieses Vorgehen entspricht dem Ablaufplan zur Auswertung und Analyse qualitativer Interviewdaten bei Lamnek (1989, Bd. 2: 104f).

Zur Auswertung der Interviews wurden zunächst verschiedene Verfahren probiert und verworfen, da sie sich entweder der Fragestellung oder den gegebenen Forschungsbedingungen gegenüber nicht bewährten. In dieser Erprobung zeigte sich eine generelle Schwierigkeit bei der Anwendung einer der üblichen Interviewmethoden der qualitativen Sozialforschung. Die Darstellungen von Konzepten konzentrieren sich meist darauf, den Forschungsablauf in der Phase der Datenerhebung, insbesondere hinsichtlich der Voraussetzungen und der Durchführung der Gespräche selbst, ausführlich und genau zu beschreiben. Der Auswertungsprozeß hingegen ist oft eher kursorisch und vage dargestellt, nicht selten in appellativem Duktus (die Aufforderung an die Forscherin oder den Forscher, sich »redlich« zu verhalten; vgl. z.B. Überblicksdarstellungen zu Interviewmethoden in der qualitativen Sozialforschung bei Spöhring 1989: 147ff und als ein auch dort erwähntes Beispiel: Witzel 1985, bes.: 242). Daher sind manche in methodenklärender Absicht vorgestellten Konzepte in einem anderen Forschungsprozeß kaum nachvollziehbar. In die Erprobung mit dem Material meiner Untersuchung habe ich deshalb solche Vorschläge einbezogen, über die in der Methodenliteratur detailreich über den gesamten Untersuchungsablauf Auskunft gegeben wird.

Ein Verfahren der (computerunterstützten) Inhaltsanalyse zeigte sich wegen des Umfangs der Datensätze als nicht praktikabel. Die Länge der einzelnen Interviewtranskripte beträgt zwischen 20 und 30 Seiten, die jeweils einem Kodierungsverfahren unterzogen werden müßten (zum Aufwand bei Datensätzen von fünf bis 40 Wörtern vgl. meine Ausführungen zur Konstruktion eines »Wörterbuchs« im »Zweiten heuristischen Abschnitt, Zweite Abbildung«). Da im übri-

1 Dieser Themenkomplex wurde im Hinblick auf das Partnerprojekt sowie das Anschlußvorhaben aufgenommen. Die Auswertung der hierzu vorliegenden Äußerungen geschieht daher nicht im Rahmen meiner Untersuchung.

gen hier keine Quantifizierung der Ergebnisse angestrebt wird, wurden diese Konzepte nicht weiter berücksichtigt. - Nach konversationsanalytischem Modell, wie es in ethnographischer Forschung angewendet wird, konnte nicht vorgegangen werden, weil die Datenbasis nicht dem Anspruch standhält, Gespräche des Typs »alltäglicher, gewöhnlicher, selbstzweckhafter, nicht von Satzungen und anderen formelhaften Bestimmungen beherrschten Unterhaltungen« zu repräsentieren (vgl. hierzu Bergmann 1991: 213ff, bes. 215; siehe zur Interviewmethode in der ethnographischen Forschung auch Spradley 1979).

Ursprünglich hatte ich ein Verfahren nach dem Grundverständnis der objektiven Hermeneutik als besonders aussichtsreich angesehen, weil diese Methodik verspricht, der hier intendierten materialnahen Hypothesengenerierung besonders entgegenzukommen (vgl. hierzu z.B. Koring 1989: 137ff; eine allgemeine Darstellung der Methodik und von über sie geführten Kontroversen in Aufenanger & Lenssen [Hrsg.] 1986, darin nicht zuletzt der Beitrag von Oevermann selbst, S. 19 - 83). Diese Erwartung konnte zwar in der Erprobung nicht widerlegt (auch nicht bestätigt) werden. Dennoch mußte ich von einer »objektiv hermeneutischen« Analyse absehen, denn es zeigte sich, daß die personellen und materiellen Voraussetzungen, die als unabdingbar bezeichnet werden - Anzahl und Kompetenzen der Personen, die an der Auswertung beteiligt werden, sowie Zeitaufwand, der für die Einhaltung der Interpretationsregeln benötigt wird -, nicht hergestellt werden konnten. Das Problem des Aufwandes stellte sich für mich besonders angesichts des Interesses, Gestalten eines Habitus aus meinem Material herauszuarbeiten, was unweigerlich die Analyse der Interviews mehr als einer Person verlangt (vgl. zur Darstellung der Methode und von Argumenten zu ihrer Kritik auch Heinze, Klugemann & Soeffner [Hrsg.] 1980; Reichertz 1991).

Die Entscheidung fiel letzen Endes für ein dem Modell »inhaltlich-reduktiver Auswertung«, das Lamnek (1989: 106ff) vorstellt, ähnliches Vorgehen. Hiermit wird ein Ordnungsvorschlag für den hermeneutischen Prozeß unterbreitet, dem das dezidierte Interesse unterliegt, die Sichtweisen der Befragten selbst in den Mittelpunkt der Auswertungsprozedur zu stellen und sich von diesen im Erkenntnisprozeß leiten zu lassen. Gemünzt auf meine Fragestellung konnte daher die Absicht verfolgt werden, ein Spektrum von Meinungen und Erfahrungen über »den Umgang« mit Mehrsprachigkeit in der Schülerschaft aus dem erhobenen Material herauszupräparieren und somit, wie gewünscht, den Gestalten des sprachlichen Habitus auf die Spur zu kommen, die in den Ansichten der Befragten verborgen sind. Es mußte also die Absicht einer materialnahen Hypothesengenerierung nicht aufgegeben werden, obwohl ein Verfahren von geringerem, mit den gegebenen Forschungsbedingungen vereinbaren Auswertungsaufwand anzuwenden war.

Dem Ablaufplan des Methodenvorschlags entsprechend wurden, nach Transkription und deren Kontrolle als erster und zweiter Auswertungsphase, zunächst »thematische Verläufe« aus dem gesamten Material erstellt, indem jedes einzelne Interview auf die darin angesprochenen Sachverhalte untersucht wurde. Im dritten Schritt der Auswertung erfolgte "als weitere Kumulation der Informationen" die Entwicklung einer Themenmatrix, die eine Zusammenschau aller angesprochenen Themenkomplexe erlaubt und die überschaubar macht, welcher Aspekt von welchem Gesprächspartner angesprochen wurde (vgl. Lamnek 1989: 114). Statt der von Lamnek vorgeschlagenen vierten Phase der »Klassifikation, Typenbildung und Einzelfalldarstellung« wurde mein Material jedoch sogleich in eine »themenorientierte Darstellung« überführt, denn das Herauspräparieren von »Typen« liegt meiner Fragestellung nicht nahe, da kausale Zusammenhänge herzustellen nicht beabsichtigt ist. Die Möglichkeit der Typenbildung hätte sich übrigens, um dieses Resultat der Analyse vorwegzunehmen, aus meinem Material gar nicht ergeben. Es zeigte sich nämlich, daß ähnliche Merkmale oder ähnliche Ansichten die Befragten durchaus zu ganz verschiedenem Handeln veranlaßte und umgekehrt: daß manches ähnliche Handeln nicht nur unterschiedliche, sondern den Ansichten anderer entgegenstehende Kommentierungen oder Begründungen fand. Eine Identifizierung von Lehrpersonen, welche »Typen« eines sprachliches Habitus verkörpern, gelänge nur, wenn die Kategorien der Identifizierung allzu grob geschnitten blieben (vgl. zur Methodik typenbildender wissenschaftlicher Betrachtung auch: Weber 1964: 5).[1] - Das Resultat der nach diesem Modell vorgenommenen Analyse ist der nachfolgend vorgestellte Versuch, »Gestalten« des sprachlichen Habitus herauszuarbeiten, für die die Lehrerinnen und Lehrer der »Faberschule« Beispiele verkörpern.

---

1 Siehe hierzu etwa die später unter »Das sind so die Gegebenheiten« vorgestellten Stimmen von Frau Ebbatson und Herrn Dabelow über Regeln zum Gebrauch des Deutschen im Unterricht. - Neben der geringen Zahl der von mir untersuchten Fälle spräche gegen den Versuch der Typenbildung im übrigen die Respektierung des Datenschutzes. Diese liegt auch der Anonymisierung der Interviewpartner durch Umbenennung zugrunde und ebenso der Entscheidung, auf die Wiedergabe persönlicher oder berufsbiographischer Informationen so weitgehend zu verzichten, wie es das Verständnis des besprochenen Aspekts eben erlaubt.

Gestalten des sprachlichen Habitus

Besprochene Themen

Den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern der »Faberschule« habe ich diese Namen gegeben:[1]

Frau Aabenhus, Herr Baalke, Frau Cabalzer, Herr Dabelow, Frau Ebbatson, Frau Faahs, Frau Gaafke, Frau Haalboom, Frau Ibing.

Die nachfolgend abgebildete Themenmatrix bietet einen Überblick über die in den einzelnen Gesprächen angesprochenen Sachverhalte, gibt jedoch keine Auskunft über das zum jeweiligen Thema Geäußerte.[2]

Die Übersicht läßt erkennen, daß alle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner über viele Aspekte ihrer Erfahrungen mit der »mehrsprachigen Schule«, über ihre Ansichten und ihre Wünsche oder Erwartungen Auskunft gaben. Sie äußerten sich jedoch zu den einzelnen Themenkomplexen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und verschieden detailliert. Explizite Fragen wurden allen Lehrerinnen und Lehrern zu den folgenden Themen gestellt:

---

1 Für die Umbenennung habe ich aus dem Hamburger Telephonbuch jeweils einen der ersten lesbaren Namen unter den Buchstaben A bis J ausgesucht und nach Zufall auf die Lehrpersonen, die in der Auswertung zu Wort kommen, verteilt. Den Buchstaben J benötige ich für das Pseudonym für den türkischen Lehrer der Schule, den ich »Herrn Jabar« genannt habe. Auch mit ihm wurden mehrere Gespräche geführt; auch er lud uns großzügig zur Unterrichtbeobachtung ein.

2 Die Reihenfolge der Auflistung ergab sich anhand des Leitfadens sowie sukzessive bei der Auswertung der Gespräche selbst. Einzelne andere Themen, die nicht direkt im Zusammenhang mit der hier verfolgten Fragestellung standen, wurden in die Übersicht nicht aufgenommen.

THEMENMATRIX

Nr.	Bezeichnung	Gesprächspartner[in] A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	*Veränderung der Schülerschaft*	■			■	■	■		■	■
2	*Beziehung zwischen den Schülern*	■					■			■
3	*Beschreibung der „sprachlichen Situation" der eigenen Klasse**									
3a	*in bezug auf Deutsch*		■	■	■	■	■	■		■
3b	*in bezug auf Minderheitensprachen*			■				■	■	
3c	*in bezug auf das eigene Sprachverhalten des Lehrers*	■						■		■
4	*Gebrauch von Minderheitensprachen in der Unterrichtssituation*									
4a	*Lehrer[re]aktion*		■		■	■	■	■		■
4b	*Schüler[re]aktion*	■		■		■			■	
4c	*verabredete Regeln*	■		■	■					
4d	*Kontext von Sprachwechsel*		■					■		
5	*Beschreibung „sprachlicher Kompetenz" von Kindern*									
5a	*im Hinblick auf Deutsch*		■	■		■	■	■		■
5b	*im Hinblick auf Minderheitensprachen*			■						
6	*Sprachliche Ziele der Grundschule*: Deutsch*									
6a	*Wortschatz*	■	■							
6b	*Lesen / Schreiben*				■		■			■
6c	*Grammatik / Strukturen*				■	■	■			■
6d	*Lautung*		■							■
6e	*Ausdrucksfähigkeit*	■	■		■	■		■	■	■
6f	*Verstehensfähigkeit*		■		■				■	
6g	*Funktion von Deutschkenntnissen für die Schulkarriere*		■							
7	*Sprachliche Ziele der Grundschule: Minderheitensprachen*		■					■		
8	*Bedingungen für das Erreichen der sprachlichen Ziele*									
8a	*Förderunterricht Deutsch*	■					■		■	
8b	*Vorgezogener Schulbeginn (Vorschule)*		■						■	
8c	*Spezialisierte Lehrer*		■			■			■	
9	*Allgemeine Ziele der Grunschule*		■							
10	*Berichte über die Gestaltung des Unterrichts*									
10a	*„Lernklima"*		■		■					
10b	*Innere Differenzierung*			■						
10c	*„Offener Unterricht"*			■	■	■			■	■
10d	*„Stadtteilorientierung"*								■	
11	*Muttersprachlicher Unterricht**									
11a	*Integrierter Unterricht: Türkisch*	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11b	*Integrierter Unterricht: andere Sprachen*		■	■		■			■	■
11c	*Zweisprachige Alphabetisierung*		■	■	■	■			■	■
12	*spracherwerbstheoretische Standpunkte*									
12a	*Zeitpunkt des Spracherwerbs*		■	■	■	■	■	■	■	■
12b	*Methode*			■	■	■	■	■	■	■
12c	*Unterschiede zwischen Nationalitäten*				■	■	■		■	■
13	*Schulfremdsprachenangebot**									
13a	*Zeitpunkt*	■	■	■	■	■	■	■	■	■
13b	*Sprachen[folge]*	■	■	■	■	■	■	■		■
13c	*generelle Ausweitung um Minderheitensprachen (für alle Schüler)*	■	■	■	■				■	■
14	*Eltern***									
14a	*Kooperationserfahrungen*	■	■		■	■				
14b	*Ansichten über sprachliche Erziehung in den Familien*	■	■	■	■	■	■	■	■	■
15	*Lehrerkompetenzen für die „multilinguale Schule"*		■					■		
16	*Kenntnis einer Minderheitensprache [Türkisch] gewünscht*	■		■		■	■	■		
17	*gewünschte Verbesserungen der [eigenen] Schule**									
17a	*Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lehrern*	■			■		■	■		■
17b	*höhere Innovationsbereitschaft der Kollegen*	■								
17c	*„Interkulturelle Angebote"*		■							
17d	*mehr Personal, ausländische Lehrkräfte*		■	■			■	■	■	
17e	*mehr Zeit*			■						■
17f	*bessere Räume, mehr Platz*			■		■				■
17g	*Mehrsprachigkeit für alle*					■				
17h	*mehr musische Erziehung*					■				
18	*Erfahrungen aus dem „Fachunterricht"*		■					■	■	

* *allen Gesprächspartnern explizit gestellte Fragen*

** *wird im Rahmen der Parallelstudie von U. Neumann ausgewertet*

Thema Nr. 3:	Beschreibung der sprachlichen Situation in der Klasse;
Thema Nr. 6:	Beschreibung der sprachlichen Ziele, die die Grundschule bei allen Kindern erreichen sollte;
Thema Nr. 11:	Darlegung von Erfahrungen mit und Ansichten über »Muttersprachlichen Unterricht« für Einwandererkinder;
Thema Nr. 13:	Bewertung des üblichen Schulfremdsprachenangebots und Gedanken über die Möglichkeit, es zu verändern;
Thema Nr. 14:	Erfahrungen mit Elternkooperation und Ansichten über familiale sprachliche Erziehung;
Thema Nr. 16:	Gewünschte Verbesserungen in der (eigenen) Schule.

Dabei war streng darauf geachtet worden, daß in der Formulierungen zu Nr. 3 und Nr. 6 ein Impuls mit dem Oberbegriff »Sprache« gebraucht wurde, nicht aber die Bezeichnung einer konkreten Sprache auftauchte. Wie die Matrix zeigt, haben die Gesprächspartner den Impuls »Sprache« ganz überwiegend als Aufforderung verstanden, sich über das Deutsche zu äußern. Assoziationen über andere Sprachen, über »Zweisprachigkeit« oder »Mehrsprachigkeit« hingegen haben die Frageformulierungen offenbar kaum angestoßen. Besonders eklatant macht sich dies bei Thema 6 (»Sprachliche Ziele«) bemerkbar. Die Lehrerinnen und Lehrer äußerten sich in diesem Komplex zu vielen Facetten der Kompetenzen im Deutschen, die bis zum Ende der Grundschulzeit anzustreben wären. Nur zwei Gesprächspartner schlossen in ihre Antworten Überlegungen ein, die andere Sprachen betrafen.

Ähnlich einmütig auf der Ebene dessen, *was* angesprochen wurde, fielen die Äußerungen zum Komplex »Muttersprachlicher Unterricht« aus. Auch hier war die Frageformulierung »neutral« gehalten worden; gefragt worden war nach Erfahrungen mit »dem« muttersprachlichen Unterricht und Meinungen über ihn. Sämtliche Gesprächspartner gaben bei diesem Thema Auskünfte, die das Türkische angingen. Der Unterricht anderer Sprachen und erst recht der Unterricht, der an der eigenen Schule (beinahe) unsichtbar bleibt, nämlich der organisatorisch angebundene, aber nicht pädagogisch integrierte Konsulatsunterricht, kam den Lehrerinnen und Lehrern weniger in den Sinn. Das Experiment zweisprachiger Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch jedoch, das als Neuerung an der Schule vorgesehen war, beschäftigte die meisten Interviewten.

Im Hinblick auf die Äußerungen zum explizit angesprochenen Thema 16 "Gewünschte Verbesserungen der [eigenen] Schule" fällt auf, daß relativ wenige Wünsche den Aspekt der »multilingualen, multikulturellen Schule« ausdrücklich und direkt berührten. Die meisten geäußerten Wunschvorstellungen waren allgemeiner Natur. Sie zielten auf die Verbesserung der räumlichen oder personellen Ausstattung der Schule und darauf, daß günstigere Bedingungen für das eigene Arbeiten geschaffen würden. Viel genannt wurden Wünsche nach

Verbesserung der Kooperationsmöglichkeiten innerhalb des Kollegiums. Neuerungen oder Änderungen hingegen, die den Unterricht im engeren Sinne betreffen und nicht seine personellen, materiellen oder strukturellen Umstände, kamen in den geäußerten Wunschvorstellungen der Interviewpartner weniger vor.

Zu Schlußfolgerungen kann die Themenübersicht noch wenig Anlaß geben, da sie zwar bekanntgibt, daß zu einem Thema etwas geäußert wurde, aber nicht sichtbar macht, welcher Standpunkt eingenommen wurde. Nahegelegt wird aber die Lesart, daß die Gestalten des sprachlichen Habitus, den die Lehrerinnen und Lehrer der »Faberschule« verkörpern, gemeinsame Züge aufweisen: die Konzentration auf eine Förderung des Deutschen, auf das Türkische als Minderheitensprache, auf allgemeine Umstände der Gestaltung schulischer Arbeit und schulischen Lebens. In den ausdrücklichen, frei assoziierten »Visionen« von einer künftigen Schule wurde der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Schülerschaft kein übermäßiges Augenmerk gewidmet.

Geäußerte Haltungen

»In meiner Klasse gibt es...« - Gesprächseröffnungen

Eine erste Differenzierung des vorläufigen Eindrucks verschafft die Betrachtung von Eröffnungssequenzen der Interviews. Sämtliche Gespräche wurden mit demselben Impuls eingeleitet, nämlich der Bitte um eine »Beschreibung der sprachlichen Situation« der eigenen Klasse. Die folgenden Beispiele repräsentieren ein Spektrum von Reaktionen auf diesen Impuls.

Beispiel 1: Frau Ebbatson

I.G. Die erste Frage, die ich allen Kolleginnen gestellt habe - eigentlich die Bitte -, daß Sie mal die sprachliche Situation in Ihrer Klasse - das ist die [Klasse Nr.] nicht? - <u>beschreiben</u>

Ebb: <u>nein, [Klasse Nr.]</u>

I.G. [Klasse Nr.], beschreiben, die Sie so in Ihrer Klasse vorfinden, beschreiben in dem, was Ihnen besonders auffällt, Sie besonders wichtig finden.

Ebb: Erstaunlich find ich, daß doch relativ viele ausländische Kinder dabei sind, die alle eigentlich, also vom Wortschatz, auch von der Grammatik her, eine, ich meine, eine meine ich schon recht ordentliche deutsche Sprache sprechen, also sich auch, durchaus bis auf ein Kind, differenziert ausdrücken können in der deutschen Sprache und - - ich auf diese Problematik eigentlich nicht so viel

Rücksicht nehmen muß, das heißt ich kann fast vorgehen wie in einer deutschen Klasse - habe beim Lesen und Schreiben lernen eben auch festgestellt, daß die Kinder das also ganz gut beherrschen, den Grundwortschatz, den wir also erlesen und erschrieben haben, und von daher muß ich also gar nicht so furchtbar viel Rücksicht nehmen [...] (Frau Ebbatson, S. 1, Z. 1 - 21).[1]

Beispiel 2: Frau Gaafke

I.G. Meine erste Frage wäre - wenn Sie sich jetzt mal so ihre eigene Klasse vor dem Gedächtnis Revue passieren lassen, wie würden Sie die sprachliche Situation da beschreiben? [Bitte um Nennung der Klasse]

Gaa: [nennt Klasse], und in unserer Klasse sind - ja - sechs türkische Kinder, und deswegen ist die Klassensituation sprachlich dadurch bestimmt, daß eben viel auch in Türkisch zum Beispiel passiert/ abläuft während des Unterrichts und auch in der Freizeitsituation sowieso - - es auch von daher für die Kinder - also für die ausländischen Kinder es oft so ist, daß sie also auch mit anderen türkischen Kindern natürlich zusammensitzen, und das heißt, daß sie da auch - eben viel türkisch sprechen - türkisch nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder wenn sie irgendwie was erzählen wollen - 'ne kurze Geschichte - es durchaus in türkisch machen - also das ist die einzige Sprache weil/ wir haben noch ein jugoslawisches Kind - das/ die spricht natürlich deutsch - kann auch ganz gut deutsch sprechen (Frau Gaafke, S. 1, Z. 21 - 32, und S. 2, Z. 1 - 3).[2]

---

1 Um der besseren Lesbarkeit willen wurden hier konventionelle Satzzeichen mitverwendet, während die Originaltranskriptionen, wie das im Anhang wiedergegebene Beispiel zeigt, nur Zeichen für Pausen bzw. Stimmenmodulation wiedergibt, Äußerungsgrenzen aber allein am Sprecherwechsel kenntlich werden. Die hier gesetzten Kommata entsprechen kurzen (Atem-) Pausen; das Zeichen - steht, evtl. mehrmals, für längere Unterbrechung des Redeflusses; / bedeutet Abbruch und Selbstkorrektur. Die Unterstreichung indiziert gleichzeitiges Sprechen. In eckige Klammern wurden Auslassungen gestellt, die, wie hier, für den Kontext des Gespräches, nicht aber für das Verständnis des Gesagten wichtig sind. Das Zeichen [...] deutet an, daß ohne Sprecherwechsel im Redefluß fortgefahren wurde. Dieses Zeichen [:] in späteren Ausschnitten indiziert akustisch nicht verstehbare Stellen des Gespräches.

2 Der unterschiedliche Einsatzpunkt (Seite, Zeile) der hier wiedergegebenen Anfangssequenzen geht übrigens darauf zurück, daß verschieden lange Begrüßungen sowie mitgesprochene Identifikationsmerkmale (Namen der Gesprächspartner, Zeit und Ort des Interviews u.ä.) auf Band aufgenommen und mit verschriftet wurden.

Beispiel 3: Frau Aabenhus

I.G.: [Frage nach Klasse] Ich fände es schön, wenn Du mal versuchen würdest, diese Klasse sprachlich für mich einmal zu beschreiben [...]

Aab: [gibt zunächst einige berufsbiographische Informationen]; durch die Ganztagsschule - - hat sich in dieser Klasse die Zusammensetzung verändert, der Anteil ausländischer Schüler ist zurückgegangen, der Anteil von Kindern auch aus Familien mit akademisch gebildeten Eltern ist größer geworden - - der Anteil der Kinder, die zu Hause Spielsachen haben, Bilderbücher - - oder auch Eltern, mit denen sie über Sachfragen zum Beispiel reden können, ist größer geworden - - es ist in dieser Klasse, im Vergleich zu meiner damaligen Klasse, viel leichter möglich, so Problemgespräche zu führen - - also ihr Verhalten zu problematisieren, oder irgendwelche Pläne zu machen und - das von den Kindern auch so einbringen zu lassen - also die Kinder können sich besser ausdrücken [...] (Frau Aabenhus, S. 1, Z. 4 - 6, 17 - 27 und S. 2, Z. 1 - 3)

Diese Eröffnungssequenzen, zusammen mit Hintergrundinformationen über die Klassensituationen der drei Lehrerinnen interpretiert, lassen hervortreten, daß die Richtung der Aufmerksamkeit, in die meine Frage lenkte, offenbar sehr stark daran hing, wie die Gesprächspartnerinnen die Bedingungen ihres eigenen Handelns einschätzten. Zugleich spiegelt sich in den Beispielen das Spektrum von Klassensituationen wider, das die »Faberschule« zum Untersuchungszeitpunkt aufwies.

Frau Ebbatson hatte sich durch meine Frage dazu aufgefordert gefühlt, eine differenzierte Beschreibung der Deutschkenntnisse vorzunehmen, die sie in ihrer Klasse wahrnahm, und mir dabei eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie diese gegenüber einer »normalen« deutschen Klasse einzuschätzen wären. Sie unterrichtete eine zweite Klasse mit 21 Kindern, davon acht Einwandererkindern, von denen drei einen türkischen und zwei einen portugiesischen Hintergrund hatten; je ein Kind hatte jugoslawische, griechische und ghanesische Staatsbürgerschaft. Die Zusammensetzung dieser Klasse lag somit im geschilderten Trend der Schülerstrukturentwicklung an der Schule, der seit der Umwandlung in den Ganztagsbetrieb zu verzeichnen ist.

Eine ähnliche Wahrnehmung ihrer Klassensituation schilderte Frau Aabenhus, die in einem dritten Schuljahr tätig war; sie ließ dabei nicht eine »normale« Klasse vor ihrem inneren Auge Revue passieren, sondern zog den Vergleich zu eigenen früheren Erfahrungen. In dieser jetzigen Klasse war der Anteil Einwandererkinder noch etwas höher, als er für die zweiten - und erst

recht die ersten - Schuljahre inzwischen zu verzeichnen ist. Die Klasse bestand aus insgesamt 18 Kindern, davon neun Einwandererkinder. Fünf von diesen besaßen türkische Pässe, zwei kamen aus portugiesischen Familien, je eines hatte iranischen und italienischen Hintergrund. Im Vordergrund von Frau Aabenhus' Wahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler stand am Anfang unseres Gespräches zwar auch die Verringerung der Zahl der Einwandererschüler in ihrer Klasse, aber viel mehr die Verschiebung im familiären Hintergrund der Kinder, der sie »sprachliche« Konsequenzen zumaß. Welche Sprache diese Konsequenzen aus ihrer Sicht betreffen, blieb im schon abgedruckten Ausschnitt noch unausgesprochen, aber es wurde wenige Augenblicke später gesagt:

Aab: [...] gibt es meiner Meinung nach, bis auf ein Kind, keine Außenseiter - auch die türkischen Kinder, die nicht so deutsch sprechen können, sind an diesen Gesprächen beteiligt [...] (Frau Aabenhus, S. 2, Z. 5 - 10).

Bei ihrer Schilderung der sich verändernden sprachlichen Möglichkeiten der Kinder dachte Frau Aabenhus also offensichtlich an Verbesserungen, die sie im Hinblick auf das Deutsche wahrnahm - und zwar auch bei »türkischen Kindern«. Kinder anderer Herkunft und Muttersprache in ihrer Klasse waren für sie in diesem Moment augenscheinlich nicht ebenso erwähnenswert.

Die türkischen Kinder spielen auch in Frau Gaafkes Anfangsäußerungen eine Rolle. Ihre Darstellung spiegelt eine Klassensituation wider, die tendenziell noch jene Züge des »Normalen« aufweist, das vor der Umwandlung in den Ganztagsbetrieb an der Schule insgesamt bestand. Sie unterrichtete ebenfalls eine dritte Klasse. Diese hatte 18 Schüler, von denen 13 nicht deutscher Nationalität waren. Neben elf Kindern türkischer Herkunft besuchten ein jugoslawisches und ein ghanesisches Kind diese Klasse. Für Frau Gaafke dominierte das türkische Element in ihrer Klasse so, daß der allgemein gehaltene Impuls »Sprache« zuallererst Assoziationen über das Türkische hervorrief, das »die Klassensituation sprachlich bestimme«. Sie machte dies an der Zahl der türkischen Kinder und daran fest, daß sie als Gruppen in Erscheinung treten: sie säßen »natürlich« mit anderen türkischen Kindern zusammen, und »sowieso« laufe in Freizeitsituationen »viel in Türkisch ab«.

Es zeigt sich in den Anfangssequenzen der Gespräche, für die die obigen beispielhaft sind, eine Bandbreite von Wahrnehmungen der »sprachlichen Situation«, worin sich Gestalten des sprachlichen Habitus an der »Faberschule« abzeichnen. Die meisten Interviewpartner hatten, genau wie Frau Aabenhus und Frau Ebbatson, mit Selbstverständlichkeit angenommen, es sei ihnen eine Frage nach dem Deutschen gestellt worden. »Vielsprachigkeit« als Umstand des Unterrichtens, also das Zusammenkommen mehrerer verschiedener Sprachen, die

nicht von größeren Gruppen von Sprechern vertreten werden, wirkte sich auf diese Tendenz, sich in der vorgestellten Weise auf die Majoritätssprache zu konzentrieren, scheinbar nicht störend oder differenzierend aus. Im Gegenteil: Es wäre möglich, daß diese Situation eine eher nivellierende Wirkung auf die Wahrnehmung und das Urteil über die »sprachlichen Verhältnisse« in einer Klasse ausübte und die Neigung zur Konzentration auf das Deutsche noch bekräftigte. Mit dem Türkischen scheint gleichsam ein Kontrapunkt gegen das Deutsche gesetzt zu sein. Die türkische Sprache macht sich im schulischen Leben offenbar so stark bemerkbar, daß der allgemein gehaltene Impuls auch die Assoziation hervorrufen konnte, nur sie könne gemeint sein. Ob dies aber etwas darüber besagt, daß sich hier eine Strategie der Anpassung an veränderte »objektive Bedingungen« der Praxis abzeichnet?

»Die einzige Sprache«

Frau Gaafke hatte ihre Schilderung zum Türkischen in der Eingangssituation des Gesprächs mit der Bemerkung zusammengefaßt, dieses sei »die einzige Sprache« in ihrer Klasse; erklärend fügte sie hinzu, ein jugoslawisches Kind spreche »natürlich deutsch«. Diese Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit auf das Türkische mag zum Teil darauf zurückzuführen sein, daß ihre Annahmen über meine Erwartungen an das Interview ihre Meinungsäußerung leiteten. Es eröffnet sich aber auch der Blick auf die schillernde Rolle, die das Türkische bei der Ausbildung von Gestalten des sprachlichen Habitus an der »Faberschule« spielt.

Gewiß sind der Schule durch das Türkische und seine Sprecher »objektive Bedingungen« des Handelns von eigener Mächtigkeit gesetzt. Immerhin bilden die Kinder türkischer Herkunft nach wie vor die zweitstärkste Schülergruppe, wenn die Gruppen nach dem Reisepaß bestimmt werden; sie stellen immer noch beinahe doppelt so viele wie sämtliche übrigen Kinder anderer Nationalität als der deutschen zusammen. Außerdem hat die Schule eine längere Tradition von Maßnahmen zugunsten türkischer Schüler; dieses hat, wie oben besprochen, anhaltende materielle und strukturelle Folgen.

Die Wahrnehmung der türkischen Gruppe hat aber, wie ich zeigen werde, nicht unbedingt damit zu tun, daß sie ein quantitatives Gegengewicht zur deutschen Gruppe setzt. Das Türkische dient den Lehrerinnen und Lehrern der »Faberschule« zu vielem: zur Kennzeichnung überwundener Verhältnisse ebenso wie zum Ausmalen unerreichbarer Ziele; zur Begründung eines anstrengenden Innovationsprojekts ebenso wie zur Legitimation der Abwehr von Veränderungen. Auf das Kollegium wirkt das Türkische einerseits hemmend auf vielen Ebenen, andererseits anregend - geradezu wie der rettende Anker-

punkt, dem einige Aktivitäten gelten, die die Probleme der Schule überwinden helfen sollen (soweit sie als solche gesehen werden, die mit der vielsprachigen Schülerschaft zusammenhängen). Am Spektrum von Wahrnehmungen, Bewertungen, erzählten Handlungen, in denen das Türkische eine Rolle spielt, lassen sich Modalitäten der sprachlichen Orientierung im Kollegium der »Faberschule« weiter verdeutlichen.

»Das verhindert eine Spracherziehung«

Frau Ebbatson hatte aus persönlichen Gründen drei Jahre lang als Lehrerin der »Faberschule« pausiert. Für sie ließen sich am türkischen Beispiel die Veränderungen in der Schülerschaft am besten charakterisieren, die sie seit ihrer Rückkehr in den Beruf wahrgenommen hatte. In einer Gesprächssequenz, die noch dem Thema »Beschreibung der sprachlichen Situation der Klasse« gewidmet war, hatte ich sie danach gefragt, was heute für sie anders sei als in ihren früheren Erfahrungen. Sie antwortete, es habe sich ausgezahlt, daß alle - "also auch die türkischen Kinder" - schon in der Vorschule waren. Sodann reflektierte sie über Unterschiede im sprachlichen Verhalten der Kinder, die ihr aufgefallen waren:

Ebb: [in der vorherigen Klasse] haben sie eben natürlich immer wieder türkisch gesprochen und immer wieder sind sie in den beiden Systemen hin und her gewandert, das verhindert natürlich eine Spracherziehung - auch ganz enorm, währenddessen hier grundsätzlich nur deutsch gesprochen wird, und also, die portugiesischen Kinder sprechen nie portugiesisch miteinander, zwei türkische Mädchen sprechen ganz - ab und zu mal, wenn ältere Mädchen dabei sind, sprechen sie mal türkisch miteinander, sonst geht alles in Deutsch (Frau Ebbatson, S. 2, Z. 32 - 36, und S. 3, Z. Z. 1 - 5).

Für Frau Ebbatson verhinderte also die vorherige Konstellation, die es den türkischen Kindern immer wieder ermöglicht habe, in ihre Muttersprache überzuwechseln, »eine Spracherziehung«. Sie erlebte die gegenwärtigen Umstände einer stärkeren Mischung der sprachlichen Gruppen gegenüber den früheren einer Konzentration der türkischen Gruppe als Vorteil für die sprachliche Förderung der Kinder und hob hervor, daß diese selbst das auch so sähen und sich dem gemäß verhielten. Auf meine an die obige Äußerung anschließende Frage, woher der Grundsatz »alles geht in Deutsch« in der Klasse rühre, antwortete sie:

Ebb: Ja, das machen die von alleine, da habe ich keine Anweisung gegeben, ich fördere nicht die türkische Sprache, [...], aber ich unterdrücke es auch nicht (Frau Ebbatson, S. 3, Z. 8 - 10 und 13).

Sie schilderte sodann, wie Kinder anderer Muttersprachen ebenfalls diese Regel stillschweigend akzeptierten, auch wenn sie neu und ohne Deutschkenntnisse in die Klasse gekommen waren, und wie sich dies für alle zum Besten ausgewirkt habe, denn sie lernten dadurch »unglaublich schnell Deutsch« (S. 3, Z. 29).

Frau Ebbatson gewann mithin die Kriterien ihrer Beurteilung der früheren und der gegenwärtigen Situation aus ihrer expliziten und klaren Ausrichtung auf das Deutsche als Richtschnur für Handeln und Verhalten im Unterricht. Aus einer ebensolchen Orientierung heraus äußerte sich Herr Dabelow darüber, daß er die Möglichkeiten der Kinder, im Deutschen Fortschritte zu machen, nach Nationalitäten differenziert einschätzte. Er reagierte auf den Eröffnungsimpuls des Gespräches mit einer Schilderung verschieden ausgeprägter Deutschkenntnisse, die er in seiner Klasse wahrnehme, und unterschiedlicher Entwicklung der Kenntnisse und Fähigkeiten im Verlaufe der Schuljahre. Die »Verbesserung des Sprachvermögens« hänge nach seiner Beobachtung damit zusammen, "inwieweit die Kinder - - die also Sprachprobleme haben, bereit sind, auf andere Kinder zuzugehen - [...] also ich geh davon aus, daß wir in der Schule nicht in der Lage sind, den Kindern Deutsch beizubringen" (Herr Dabelow, S. 2, Z. 11 - 15).

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis, daß »Kinder von Kindern« am besten »die Sprache« lernten, habe er die Beobachtung gemacht,

Dab: [...] daß wir Kinder haben, die praktisch ohne Sprachkenntnisse in die Klasse gekommen sind, vorher wenn es dann in türkischen Familien so war, nicht auf die Straße kamen, keinen Kontakt hatten zu deutschen Kindern [...] (S. 2, Z. 20-23).

In einer späteren Sequenz des Gespräches, von mir gebeten, auf diesen beobachteten Unterschied zwischen türkischen Kindern und Kindern anderer Herkunft noch einmal einzugehen, differenzierte Herr Dabelow seine Einschätzung. Man könne nicht systematisch zwischen türkischen und Kindern anderer Nationalität oder zwischen »deutschen und islamischen« Kindern unterscheiden, sondern

Dab: ich würd eher sagen, ich unterscheide zwischen/ bei den türkischen Kindern zwischen - - Familien, in denen also sehr offen umgegangen wird mit dem, was jetzt hier an - an deutschem kulturellen Einfluß auf sie einwirkt, indem Kinder also auch alles mitmachen dürfen und

> auch nicht anders als deutsche Kinder behandelt werden [...] und dann gibt es eben auch Familien, die so stark in der islamischen Tradition verhaftet sind, was eben nicht nur Essen betrifft und solche Auswirkungen der Religion, sondern auch - da läuft 'ne gewisse Distanz und Vorsicht, [die] bis hin zur Ablehnung gegenüber deutschen Kindern geht, wo also Kontakte nicht zugelassen werden, die Kinder im Haus oder in der Wohnung gehalten werden, und dann nur mit Verwandten oder Geschwistern spielen dürfen, [...], die Auswirkungen davon spüren die Kinder, spüren wir auch (Herr Dabelow, S. 5, Z. 31 - 35, und S. 6, Z. 1 - 10).

Hiermit ist eine weitere Facette der herausgehobenen Stellung der türkischen Gruppe an der Schule angesprochen: die Möglichkeit, sich den schulischen Mißerfolg, den man wahrnimmt, mit Umständen zu erklären, die von der Schule nicht verantwortet werden. Ein Verhaftetsein in »islamischen Traditionen«, intensive Beziehungen innerhalb der ethnischen Community galten Herrn Dabelow als Gründe der Behinderung schulischen Vorwärtskommens, zumal der »sprachlichen« Fortschritte. Eine möglichst weitgehende Anpassung an das, was einen »deutschen kulturellen Einfluß« ausmache, sei hingegen - hier empfand er keinen Zweifel - dienlich für schulischen Erfolg.

Beide Gesprächspartner sahen ihre Wahrnehmungen und ihr Handeln durchaus im Einklang mit den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder selbst bzw. ihrer Familien. Ferner gehörte es für beide Personen unbedingt zum Spektrum der praktischen Möglichkeiten im Sinne ihrer Überzeugung, daß die Sprachen der Minderheiten im Rahmen des auf das Deutsche ausgerichteten Unterrichts eine Rolle spielen können; ausgesprochen wurde dies wiederum mit Bezug auf Türkisch. Herr Dabelow schilderte diese Anschauung und ihre praktische Handhabung in seinem Unterricht:

> Dab: Ja - wir haben eigentlich die Regel also mit den Kindern nochmal vereinbart, daß wir in Phasen, in denen richtig gearbeitet wird, deutsch sprechen, also auch in den Phasen der freien Arbeit, wenn die Kinder zu zweit oder alleine oder an ihrem Tisch zusammenarbeiten, daß sie dann auch untereinander deutsch sprechen, die Kinder fanden das in Ordnung, weil sie es ja auch bemerken, daß manche, und das sind jetzt türkische Kinder, eben noch nicht so gut Deutsch sprechen, viele unserer türkischen Kinder haben aber wenig Probleme mit der Sprache und haben sich gesagt: 'Ja gut, wenn wir mit denen jetzt deutsch sprechen, dann lernen sie's schneller' - das ist also so eine Einsicht, die sie hatten - und aus dieser Grundregel 'Bei der Arbeit sprechen wir Deutsch' - das

> stand mal wochenlang an der Tafel - daß sie die 'ne zeitlang auch eingehalten haben - - das wird dann mal wieder vergessen - aber ich denke auch bei/ ich laß also auch wenn ich daneben sitze zu, daß ein Kind dem andern was auf türkisch erklärt, wenn es also auf deutsch nicht versteht - ja ja [:] wenn es das auf deutsch nicht versteht - ich hole auch Kinder ran und sage 'erkläre das ihm bitte mal' [...] (Herr Dabelow, S. 6, Z. 24 - 32, und S. 7, Z. 1 - 8).

In diesen Schilderungen beider Lehrkräfte kommt eine Seite der Gestalt des sprachlichen Habitus zum Ausdruck, die nach ihrer Einschätzung der gegenwärtigen Beschaffenheit der Institution Schule ausgebildet wurde. Die gegebenen Bedingungen ihres Handelns stecken für beide Lehrpersonen offenbar gleichzeitig die Grenzen für Handlungsmöglichkeiten, die sie sehen und ausschöpfen. Ihre Wahrnehmungen schließen einen Konsensus mit den Beteiligten oder Betroffenen, den Kindern und ihren Eltern, über den Sinn des Handelns ein, der sich selbst bekräftigt, indem das Einhalten »vereinbarter Regeln«, das Eingehen auf aufgestellte Anforderungen als Einsicht, Fortschrittlichkeit, Erfolg auslösend interpretiert werden - ein Modus der Selektion von »Informationen« zeigt sich hier, der auf das Beharrungsvermögen des Habitus deutet. Das »türkische Element« in ihren Klassen bietet für beide Lehrkräfte die geeignete Möglichkeit, Hindernisse und Schwierigkeiten zu illustrieren, die sie auf verschiedenen Ebenen - innerschulisch, außerschulisch - angesiedelt sehen. Zugleich läßt sich an ihm versinnbildlichen, daß solche Probleme überwindbar sind, wenn ein Kind sich in der schulisch gewünschten Weise verhält, möglichst von der Familie unterstützt.

»Wenn ich meiner Vision Ausdruck gebe«

Auch für Frau Cabalzer, Lehrerin in einer der zweiten Klassen, stand das Türkische deutlich im Vordergrund der Wahrnehmungen; auch für sie ließen sich Veränderungen ihrer Unterrichtssituation mit dem Beispiel türkischer Kinder am besten illustrieren. Sie schilderte, als es um den Themenkomplex »sprachliche Situation der Klasse« ging, welche Veränderungen sie im sprachlichen Verhalten von Kindern erlebt habe, die sie seit der Vorschule - nun also im dritten Jahr - unterrichtete.

> Cab: [...] Ich weiß noch, daß Emine in der Vorschulklasse sehr sehr wenig Deutsch sprechen konnte und sich mit Aydin immer auf türkisch unterhalten hat. Jetzt, zwei Jahre später, spricht Aydin sehr gut Deutsch, Emine weniger, und die beiden sprechen aber mitein-

ander deutsch - in erster Linie geht das von Aydin aus, deutsch zu sprechen.[1]

I.G.: Darf ich Sie fragen, wie Sie das finden, daß die jetzt mehr deutsch sprechen untereinander?

Cab: Also, für mich gesagt, angenehm, weil ich's verstehen kann, ansonsten hat mich das nie gestört früher, wenn sie miteinander türkisch geredet haben, weil/ aber in der Vorschulklasse ist auch eine andere Situation gewesen, also da hab ich das genossen, also mitzuerleben, wie die halt miteinander in ihrem Türkischsein so gelebt haben, ja, mir hat es immer gut gefallen, aber das ist jetzt/ das ist eigentlich gar nicht der/ also die Situation stimmt nicht mehr [...] (Frau Cabalzer, S. 3, Z. 1 - 16).

Frau Cabalzer fuhr fort, sie finde es für die Unterrichtssituation, in der sich die Kinder nun in der zweiten Klasse befinden, »passender«, wenn in Deutsch kommuniziert werde. In der Vorschule gehe es in erster Linie darum, "daß Kinder - ich sage mal: leben, und dann können sie das auch in ihrer Muttersprache machen [...]" (Frau Cabalzer, S. 3, Z. 29f). In der Ernstfallsituation Unterricht aber, "der ja Inhalte vermittelt, also die deutsche Sprache beibringen soll oder Rechenaufgaben lösen zu können, ist es notwendig, daß die Kinder 'ne einheitliche Sprache hier sprechen" (ebd.: Z. 34f und S. 4, Z. 1f).

Für Frau Cabalzer ließ sich demnach zwischen »leben« und »lernen« in der Schule eine klare Trennungslinie ziehen. Wenn es um den eigentlichen Zweck der Schule, das Lernen, gehe, sei der Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch nicht angebracht. Dies aber, so bekundete sie, sei ihre Reaktion darauf, wie sie die Schule vorfinde, und das sei "was anderes als das, was ich mir wünsche" (Frau Cabalzer, S. 3, Z. 25f). Darum gebeten, auszudrücken, wie sie sich denn die Schule wünsche, antwortete Frau Cabalzer:

Cab: Also ich hab schon die Vorstellung, daß die Kinder in einer Schule auch die Möglichkeit haben sollten, wenn es ginge, wenn es machbar wäre, ihre Muttersprache weiterzuverfolgen. Die einzige Sprache ist ja Türkisch bei uns, wo die Kinder auch die Muttersprache sozusagen parallel dazu auch lernen können, alle anderen Sprachen müssen ja an anderen Schulen gepflegt werden, was ich 'ne unglaubliche Belastung finde, daß die Kinder nach dieser normalen Schule auch noch in eine andere Schule müssen.[2] Also wenn ich

1 Auch die Namen der Kinder wurden geändert.

2 Frau Cabalzer spielt hier darauf an, daß manche Kinder konsularischen oder von anderen Instanzen der ethnischen Communities organisierten außerschulischen Unterricht

> meiner Vision Ausdruck gebe, dann würde ich es großartig finden, wenn es eine Schule wäre, in der, sagen wir mal, weil hier in Deutschland eben Deutsch die Sprache ist, in der sich alle Kinder miteinander verständigen, die aber sozusagen, also vielleicht parallel - bestimmte Stunden parallel laufen, in denen dann die Nationalitäten, die hier vertreten sind, in ihrer Muttersprache ja alphabetisiert werden und auch in ihrer Muttersprache sprechen können, daß das also sozusagen nebeneinander läuft (Frau Cabalzer, S. 4, Z. 10 - 25).

Für Frau Cabalzer war also die Forderung, deutsch zu sprechen, der Ausdruck einer Konzession an die gegenwärtigen schulischen Verhältnisse, die ihren Vorstellungen aber nicht entsprachen. Raum für ein Ausbrechen aus diesen Verhältnissen sah sie im vorschulischen Raum, wo es noch nicht um den Ernst der Sache gehe und daher die Freiräume des Lehrerhandelns - und damit die, die den Kindern gelassen werden könnten - größer seien. Einen Schritt in die Richtung auf eine Verwirklichung ihrer »Vision« von einer besseren Schule verband sie mit dem bevorstehenden Versuch einer bilingualen Alphabetisierung in Türkisch und Deutsch: "Also was ich toll finden würde, wäre natürlich, wenn das für alle Sprachen ginge, die hier vertreten sind [...]" (Frau Cabalzer, S. 5, Z. 10f).

»Das sind so die Gegebenheiten«

Die Möglichkeit einer Verwirklichung ihres Traums von einer besseren Schule sah Frau Cabalzer mithin an einen tiefen Eingriff in die bestehende Struktur der Schule und an die Schaffung der dafür erforderlichen strukturellen und materiellen Voraussetzungen gebunden - aber sie sah immerhin eine solche Möglichkeit am Horizont aufscheinen und für sich selbst Handlungsspielraum, indem sie sich am Projekt bilingualer Alphabetisierung in einer kommenden ersten Klasse beteiligte. Hierin unterscheidet sich ihre Position von der von Frau Ebbatson. Auch diese hatte ich - nach einer längeren Gesprächssequenz, in der sie formulierte, welche Schwierigkeiten in ihren Augen zweisprachiges

---

der Minderheitensprachen besuchen, der oft in weit entfernt liegenden Räumlichkeiten, meist anderer Schulgebäude, angeboten wird. Möglicherweise hat ihr hier auch der Aspekt noch vorgeschwebt, daß der Besuch solchen Unterrichts für die Kinder mit erheblicher Erschwernis verbunden ist, seit der Schulbetrieb in der »Faberschule« ganztags funktioniert, denn es ergeben sich Kollisionen mit den üblichen Terminen der außerschulischen Kursangebote.

Aufwachsen mit sich bringe[1] - danach gefragt, wie sie sich eine Schule vorstelle, in der die von ihr gesehenen Probleme bewältigt werden könnten. Sie antwortete, diese müsse

Ebb: [...] auf jeden Fall eben auch Unterricht in dem/ im heimatsprachlichen Bereich anbieten, also so, daß das eben nicht nur alles in Deutsch geht [...]

I.G.: Ich hatte Sie vorhin so verstanden, daß Sie eigentlich eine klare Trennung bevorzugen würden zwischen der einen Sprache und der anderen, und daß die Schule eben mehr der deutschsprachige Raum wäre.

Ebb: Das sind so die Gegebenheiten, aber wenn ich mir mal so Idealvorstellungen mache, dann/ Idealvorstellung wäre schon, daß eine Mehrsprachigkeit auch in der Schule vertreten ist, das heißt also - was weiß ich - daß die Kinder auch mal, was ja passiert, aber ich glaube eben nicht in der Form, wie ich es mir so wünsche - - [...] (Frau Ebbatson, S. 10, Z. 29 - 36 und S. 11, Z. 1 - 8).

In der Weiterführung dieser Antwort brachte Frau Ebbatson äußerst vorsichtig, verklausuliert zum Ausdruck, daß sie nicht nur die gegenwärtigen Organisationsformen muttersprachlicher Unterweisung, die sie kennt, ablehne - dabei meinte sie gleichermaßen integrierte wie im außerschulischen Raum situierte Formen -, sondern auch die konkreten Modalitäten dieses Unterrichts an der eigenen Schule, soweit sie sich davon eine Vorstellung machen konnte. Überdies ließ sie durchblicken, sie hege Zweifel daran, daß die Motive, die die Familien veranlaßten, diesen Unterricht wahrzunehmen, gutgeheißen werden könnten, oder daß seine Ziele und seine Methoden zu billigen wären. Für die Kinder sei es von Nachteil,

Ebb: daß - ich denke, sie - - da auch nur immer Lernstoff vermittelt kriegen, immer/ daß das alles nur passiert im Hinblick darauf, 'Falls wir mal eines Tages zurückgehen können', damit die Kinder nicht total verloren sind, in ihrer eigenen Sprache - also daß das nur Hilfsmaßnahmen sind [...] (Frau Ebbatson, S. 11, Z. 16 - 21).

Frau Ebbatson sah demnach die Schule ihrer »Idealvorstellung« nicht näherkommen, wenn der Rahmen der bestehenden strukturellen Bedingungen weitgehend ausgeschöpft wird, denn in den Merkmalen des damit verbundenen

1 Sie spielte dabei unter anderem auf ihre Erinnerungen an, die sie an den eigenen mehrjährigen Auslandsaufenthalt mit ihrer Familie hatte.

Unterrichtsangebots steckten für sie zu viele Nachteile für die Kinder, die sie mit dem Begriff »Hilfsmaßnahmen« zusammenfaßte: ein Angebot also, dem die Seriösität des bestimmten eigenen Wertes abgeht. Freilich waren ihr die Eigenschaften dieses Unterrichts, den sie als »nicht förderlich für die Kinder« beurteilte, nicht genauer, nicht aus eigener Anschauung bekannt, wie sie berichtete, sondern ihre Einschätzung basierte auf Vermutungen, auf ihrer Interpretation gelegentlicher Schilderungen der Kinder.

Mit diesen Meinungen sind zwei gegensätzliche Handlungskonsequenzen vorgestellt, die aus einer weitgehend übereinstimmenden Deutung und Bewertung der gegenwärtigen Realsituation hervorgingen. Auf der einen Seite stand die Handlungsperspektive, sich an einem Projekt zu beteiligen, das zwar nicht als zureichend und vollkommen, aber immerhin als ein Schritt voran angesehen wurde. Auf der anderen Seite wurde die Entscheidung getroffen, sich auf eine vollendete Anpassung der Kinder an die gegebenen Bedingungen zu konzentrieren, womit die monolinguale Gestalt der Schule die Richtschnur des Handelns abgibt und dessen Wege und Zielsetzungen vorzeichnet.

Den weiter oben vorgestellten Äußerungen von Herrn Dabelow und Frau Ebbatson konnte entnommen werden, daß diese beiden Lehrpersonen in einer Hinsicht zu beinahe deckungsgleichen Modalitäten des Handelns im Unterricht gekommen waren: zu »vereinbarten Regeln« über den Gebrauch des Deutschen und anderer Sprachen und zur gemeinsamen Gewohnheit einer Deutung des Schülerhandelns nach diesen Regeln als Einsicht und Einverständnis mit dem Sinn der Usancen. Als ein Beispiel habituellen Handelns kann dies umso mehr gelten, da beide Lehrpersonen nach unseren Beobachtungen und nach ihren eigenen Auskünften keine Verabredungen getroffen hatten: Sie standen über ihr Handeln und ihre Überzeugungen nicht im Austausch, wenn man vom üblichen losen Gelegenheitskontakt einmal absieht, wie er sich zufällig manchmal ergibt, und sie besaßen keine Kooperationsbeziehung.

In den explizit vertretenen Motiven und Zielperspektiven dieser beiden Personen aber kann keine Übereinstimmung festgestellt werden. Wie aus dem zuletzt vorgestellten Ausschnitt des Gesprächs mit Frau Ebbatson hervorgeht, sah sie ihr gegenwärtiges Handeln und ihre »Idealvorstellung« von der Schule nicht in Einklang. Herr Dabelow hingegen bekundete an verschiedenen Stellen des Gesprächs sein tiefes Einverständnis mit der strikt auf das Deutsche zielenden Orientierung schulischer Bildung hierzulande. Muttersprachliche Unterweisung, deren konkrete Praxis er als »problematisch« einschätzte, machte für ihn Sinn, wenn sie die Routinen des »normalen Unterrichts« nicht störte und zugleich schulischen Zwecken diente, die vom Lernen des Deutschen her bestimmt würden. In diesem Sinne könne er, so antwortete er auf eine ausdrückliche Frage, zum Beispiel einen Nutzen in bilingualer Alphabetisierung sehen: wenn das dazu beitrage, Lesenlernen im Deutschen zu erleichtern (Herr

Dabelow, S. 14, Z. 10 - 18). Im übrigen fand er es »in jedem Fall richtig und vollkommen verständlich, wenn die Eltern Wert darauf legten, daß ihre Kinder lernen, auch in der Muttersprache zu lesen und zu schreiben« (ebd., S. 13, Z. 1 - 3) - aber die Pflege der Muttersprache in Familien, die »im Ausland leben«, sei eher ihre eigene Sache. Er bekräftigte:

> Dab: [...] wenn ich mir das jetzt andersrum vorstelle, ich lebe im Ausland, dann möchte ich wahrscheinlich zu Hause deutsch sprechen, find ich auch in Ordnung, wenn sie das tun, aber sie sollten ja ihren Kindern genügend Möglichkeiten geben, die andere Sprache auch zu lernen [:] Unterricht mit Deutsch anfangen (Herr Dabelow, S. 12, Z. 24 - 28).[1]

Herr Dabelow verkörpert nach dieser Sequenz des Gespräches ein Beispiel für eine streng monolinguale Orientierung, die durch die von der Veränderung der Schülerschaft ausgehende Änderung objektiver Bedingungen vielleicht irritiert, nicht aber erschüttert wurde. Rationale seines Handelns scheint eine Einschätzung der gesellschaftlichen Realität zu sein, wonach die Pflege der Sprachen von Einwandererminderheiten im privaten Raum »verständlich« sei. Da er aber keine öffentliche Bedeutung dieser Sprachen sah, beurteilte er ihre familiäre und schulische Pflege danach, ob sie dem Deutschen zugute komme - oder mindestens: keine störenden Einflüsse auf seine Entfaltung ausübe.

Hier zeigt sich die Wirkweise des Habitus, wie sie am Anfang des »Zweiten heuristischen Abschnitts« vorgestellt wurde: Bei gänzlich verschiedenem persönlichen Hintergrund, beruflichen Werdegang, Motiv und Ziel des Handelns kommt es zur gleichlautenden habituellen Praxis. Der Habitus erlaubt seinen Inhabern ebensosehr einen »persönlichen Stil«, wie er die individuellen Verschiedenheiten aufschluckt und dem »gemeinsamen Stil« Anlaß gibt.

»Die ausländischen Kinder hier«

Aus Herrn Dabelows Äußerungen spricht eine Variante der Konzentration auf die türkische Gruppe an der »Faberschule«, deren Kern es ist, daß die wahrgenommenen Handlungs- und Verhaltensweisen das Reservoir für die Exempel abgeben, welche die Schilderung von Beeinträchtigungen, von Störungen der schulischen Routinen begleiten. Wie sehr in der Wahrnehmung des Kollegiums

---

1 Die akustisch schlecht verständliche Stelle bedeutet etwa: 'und nicht erst im...'. Ich unterstelle im übrigen, daß Herr Dabelow hier mit "wenn sie das tun" meinte: "wenn sie die Minoritätssprache sprechen".

die Vielsprachigkeit in der Schülerschaft in den Hintergrund getreten ist, in Augenblicken sogar zum Erlöschen gebracht wurde, weil das Türkische sie überdeckt, zeigt sich vielfach in einzelnen Bemerkungen und Hinweisen, für die die beiden folgenden beispielhaft sind.

Frau Cabalzer hatte in dem oben schon vorgestellten Gesprächsausschnitt über ihre Vorstellungen von einer besseren Schule erwähnt, es sei das Türkische »die einzige Sprache bei uns [...], alle anderen Sprachen müssen ja an anderen Schulen gepflegt werden« (Frau Cabalzer, S. 4, Z. 13 - 15). Aus ihrer Wahrnehmung hatte sich in diesem Moment das - freilich marginalisierte, aber immerhin vorläufig noch vorhandene - Konsulatsangebot griechischen muttersprachlichen Unterrichts ausgeblendet, das doch zumindest insoweit als »organisatorisch integriert« aufgefaßt werden muß, als es nur an Schüler der »Faberschule« gerichtet sein sollte und im Rahmen der üblichen Stundenplangestaltung im Ganztagsbetrieb angeboten wurde.

Eine komplementäre Version des (mindestens vorübergehenden) Ausblendens der sprachlichen Vielfalt durch die Konzentration auf das Türkische in der Schülerschaft ergab sich im Gespräch mit Frau Faahs. Sie bezog sich auf ihre zweite Klasse mit 18 Kindern, sieben davon Einwandererkinder, von denen vier türkischer Herkunft sind, die anderen marokkanischer, jugoslawischer und polnischer. Angestoßen durch eine Frage nach ihrer Meinung darüber, »was der beste Zeitpunkt wäre, ein Kind mit einer zweiten Sprache zu konfrontieren«, stellte Frau Faahs einige Überlegungen über die Gestaltung des Fremdsprachenangebots in der Schule an. Sie sagte dazu:

Faa: ja, ach, ich finde das eigentlich jetzt mit der fünften Klasse gar nicht schlecht, ich weiß, daß es Versuche gibt, in Bayern zum Beispiel, mit der dritten Klasse wird jetzt schon mit Englisch begonnen und in Hamburg sind, glaub ich, auch Bestrebungen - -

I.G.: als Modellversuch

Faa: Kann man machen, aber so in der Situation, die wir hier haben, muß ich ganz ehrlich sagen, also ich bin froh, daß wir nur Deutsch haben - Deutsch und daß die Kinder/ die ausländischen Kinder hier ihre Muttersprache noch weiterhaben - also wenn man jetzt noch 'ne Fremdsprache dazunimmt - das meinten Sie doch wohl?[1] also wenn jetzt noch Englisch dazukäme - ich glaube, das wäre zuviel Durcheinander, würd' ich für diese Situation an der Schule gar nicht gut finden (Frau Faahs, S. 10, Z. 13 - 26).

---

1 Gefragt hatte ich sie danach, was sie für den besten Zeitpunkt für den Beginn mit Unterricht einer »zweiten Sprache« halte.

Wie aus einem späteren Abschnitt des Interviews hervorgeht, entsann sich Frau Faahs der Existenz des konsularischen Griechischunterrichts in der Schule im Augenblick des Gespräches scheinbar nicht, und ihr war nichts darüber bekannt, ob Kinder anderer Herkunft aus ihrer Klasse muttersprachlichen Unterricht besuchten (vgl. Frau Faahs, S. 12f). Wenn sie in dieser eben vorgestellten Überlegung also bekundete, sie sei darüber froh, daß »die ausländischen Kinder hier« muttersprachliche Unterweisung genössen, so muß ihr der Türkischunterricht vor Augen gestanden haben. Die (fast nur) für eine Gruppe existierende Einrichtung beeindruckte also Frau Faahs im Augenblick des Gesprächs so mächtig, daß sie den Ausnahmefall für die Regel nahm.

Schlüssel und Riegel

Hiermit sind die Erscheinungsformen vorgestellt, in denen die Konzentration des Kollegiums der »Faberschule« auf die Gruppe ihrer türkischen Schüler zum Ausdruck kommt; gewiß könnte manches Detail noch hinzugefügt werden. Der ambivalente, wenn nicht gar widersprüchliche Charakter der Auffassungen und Handlungsweisen wurde sichtbar: Das Türkische scheint ebenso als Schlüssel zu fungieren, der den Sprachen der Minderheiten Einlaß in die deutsche Schule verschafft, wie es die Tür verriegelt. Da sich das Nachdenken, Pläneschmieden über Neuerungen, Variieren der eigenen Unterrichtsroutinen um das Türkische dreht, gewinnt eine Sprache neben dem Deutschen »Sitz und Stimme« in der Schule. Dies geht bis hin zum Eingriff in Strukturen, der den Rahmen des Erlaubten weitgehend ausschöpft; so jedenfalls kann man das Projekt zweisprachiger Alphabetisierung betrachten. Zugleich aber absorbieren die dem Türkischen zukommende Beachtung und Aktivitäten die Aufmerksamkeit und die Kräfte, so daß »Vielsprachigkeit« in der Schülerschaft als Bedingung des eigenen Handelns an den Rand der Wahrnehmung gedrückt wird, oder, wenn nicht dies, außerhalb dessen gesehen wird, was mit dem Repertoire an Handlungsmöglichkeiten, das man als Lehrkraft besitzt, bewältigbar wäre. Von einigen Lehrkräften, die hierin ein Dilemma sehen, wird als Handlungsalternative im Rahmen des Möglichen nicht unbedingt gewünscht, aber doch gelegentlich praktiziert oder mindestens erwogen, auch die Rolle des Türkischen in der Schule zurückzuschneiden - um der Gleichbehandlung der Kinder anderer Minderheitensprachen willen.

Mit deutlicher Zurückhaltung wird dieser Gedanke in verschiedenen Gesprächen gestreift; ein Handeln danach haben wir vielfach beobachten können. Frau Aabenhus erzählte beispielsweise davon, wie sie selbst schon vor Jahren - durch freundschaftliche Kontakte zu Türkinnen und Türken angeregt - ein wenig Türkisch gelernt und das Land bereist habe. Die dabei erworbenen

Kenntnisse über »Dinge, die teilweise auch schön sind an der Sprache oder auch an der Kultur«, habe sie immer wieder im Unterricht »herangeholt und dadurch auch ein Interesse zum Ausdruck gebracht«. Für diese Gewohnheit, »immer so viel aus dem Türkischen einzubringen«, sei sie in einer früheren Klasse von Kindern anderer Herkunft kritisiert worden. Zurückhaltung sei darum angebracht, weil sich kein Kind ausgeschlossen fühlen dürfe (Frau Aabenhus, S. 6, Z. 30ff, und S. 7, Z. 1-12). Für ihre, mindestens gelegentlich praktizierte, Lösung, die Vielfalt zu handhaben, indem die Anklänge an sie gemieden werden, sah sie sich also durch Wünsche und Bedürfnisse der Kinder bekräftigt.

Auch Frau Haalboom hatte sich im Kontext von Lehrerfortbildung etwas Türkisch angeeignet. Sie erzählte aus ihrer Unterrichtspraxis, daß sie türkische Wörter oder Wendungen hin und wieder mit einfließen lasse. Sie tue dies nicht zuletzt, weil sie aus der eigenen Erfahrung beim Lernen der Anfangsgründe dieser Sprache wisse, wie schwierig es sei, fachliche Inhalte im Medium einer fremden Sprache zu begreifen. Aber sie konzentriere sich nun doch meist stärker darauf, Inhalte im Deutschen zu vermitteln. Das Dilemma, in dem sie sich sieht, kommt in der davon handelnden Gesprächspassage auch in ihrer Redeweise zum Ausdruck:

Haa: Ich mache es jetzt über das Deutsche, versuche, es so hinzukriegen, wobei ich eben sehen muß/ wir machen/ weil ich bin eben im Türkischen auch nicht so sicher, das ist eben auch dieses Ding, das auch so/ und wir haben ja auch noch andere Kinder drin, das ist, finde ich, auch so ein Problem, also wenn ich das jetzt immer auf türkisch mache, was soll der Grieche, der will kein Türkisch lernen, sagt der auch so, der zählt zum Beispiel nicht auf türkisch bis zehn, weigert er sich einfach [...] (Frau Haalboom, S. 11, Z. 25 - 33).

Die Rücksicht auf die Gefühle der Kinder läßt also auch bei ihr diesen Gedanken an größere Zurückhaltung gegenüber dem Türkischen auftreten, aber mit ihm verbunden ist ein Verständnis von den eigenen Funktionen als Lehrerin, das besagt, daß das Einbringen von Sprachkenntnissen oder Weltwissen in den Unterricht eng an die Person der Lehrkraft und an ihre Kenntnisse und Fähigkeiten geknüpft ist. In dieser Hinsicht besteht Übereinkunft zwischen allen befragten und beobachteten Lehrerinnen und Lehrern der »Faberschule«, und zwar unabhängig davon, an welcher schulpädagogischen Grundströmung sie ihr Handeln auszurichten bestrebt sind. Sowohl diejenigen Lehrkräfte, deren Unterricht der Tendenz nach als eher »traditioneller« Klassenunterricht anzusehen wäre, als auch diejenigen, die bekunden, daß sie ihre Praxis am Modell des

»Offenen Unterrichts« ausrichten, sahen ihren Handlungsspielraum gänzlich von ihrem eigenen Wissen und Können abhängen. Dies drückte beispielsweise Frau Faahs in einer Sequenz des Gesprächs, in der sie über Möglichkeiten zweisprachiger Erziehung in der Familie oder der Schule reflektierte, so aus:

Faa: Das wär natürlich ideal, wenn der Klassenlehrer beide Sprachen können würde, denn sonst läuft's ja doch drauf hinaus, daß die, wie das bei uns jetzt so ist, daß die zweite Sprache, also die türkische, von einem Fachlehrer erteilt wird, ich selber aber völlig hilflos dem Türkischen gegenüberstehe [...] (Frau Faahs, S. 13, Z. 18 - 23).

Auf diesen Aspekt des Berufsverständnisses und des Handlungsspielraums bei der Berufsausübung unter den Umständen sprachlicher Vielfalt will ich noch genauer eingehen.

Der Konsens über die Funktionen von Sprachen in der Schule

In diesem zuletzt vorgestellten Beispiel ist zugleich ein Umstand angesprochen, der (mindestens mit-) verantwortlich dafür gemacht werden kann, daß dem Türkischen in der »Faberschule« eine herausragende Stellung zukommt. Bei dem »Fachlehrer«, den Frau Faahs erwähnte, handelt es sich um Herrn Jabar, den in Hamburgischem Dienst stehenden türkischen Lehrer der Schule. Seine Tätigkeit ist der stärkste institutionell merkliche Ausdruck einer schulischen Präsenz von Minderheitensprachen. Seine Mitwirkung an Unterrichtsvorhaben oder auch nur die Aussicht darauf, seine Anwesenheit im Lehrerzimmer und die Möglichkeit, ihn um Rat zu fragen oder um Unterstützung zu bitten, haben daran Anteil, daß das Türkische sich in der Schule Raum verschaffen konnte.

Die Meinungen und Gefühle, die der Präsenz des Türkischen von Seiten der deutschen Lehrerinnen und Lehrer entgegengebracht werden, reichen von resignativem, leidenschaftslosem Dulden seines unvermeidlichen Auftretens bis zur wohlwollenden Unterstützung und dem Entfalten von Initiativen, die den Stellenwert dieser Sprache in der Schule festigen, wenn nicht vergrößern. Aus sämtlichen Beobachtungen und Gesprächen spricht, daß sich jedes Mitglied des Kollegiums eine Ansicht über die Funktionen gebildet hat, die der türkischen Sprache in der Schule - nicht nur in der eigenen - bereits jetzt zukämen oder die ihr künftig zukommen sollten. Ebenso deutlich ist, daß alle Lehrerinnen und Lehrer für sich selbst Handlungsweisen für den Umgang mit dem Türkischen entwickelt hatten. In einigen der oben wiedergegebenen Gesprächsausschnitte klang schon an, daß diese Ansichten und Handlungsgewohnheiten gemeinsame,

in bezug auf dieses Kollegium verallgemeinerbare Züge aufweisen. Die Erwähnung der türkischen Sprache bedeutete in vielen Äußerungen eine Form der Konkretion von allgemein Gemeintem: Anschauungen über die Funktionen von Sprachen in der (Grund-) Schule, über die in der »Faberschule« weitgehend Konsens herrscht, wurden oft am türkischen Beispiel entwickelt oder auf das Türkische gemünzt. Wie ich nachfolgend zeige, sind das Türkische und das Deutsche ein weitgehend geregeltes, von breitem Konsens im Kollegium getragenes Verhältnis eingegangen.

»Wenn sie sich gegenseitig helfen«

In der Eingangssequenz unseres Gespräches berichtete Herr Baalke, der in derselben zweiten Klasse unterrichtete wie Frau Faahs, über seine Beobachtungen sprachlichen Verhaltens der Kinder im Sportunterricht. Ihm war besonders an zwei türkischen Mädchen aufgefallen, daß sie sich häufig im Unterricht in ihrer Muttersprache verständigen, obwohl man im Sportunterricht generell »mit wenig Sprache auskomme«. Um eine genauere Schilderung seiner Beobachtung der sprachlichen Praxis dieser beiden Mädchen gebeten - vor allem im Hinblick darauf, »ob man feststellen kann, wann sie zum Beispiel in ihre Muttersprache wechseln« -, antwortete er:

Baa: Ich denk mal, wenn es Sachen gibt, die sie auf deutsch nicht erfassen oder ausdrücken können, daß sie denn auch Hilfe suchen bei dem anderen Kind, und fragen denn auf türkisch 'Kannst Du mir helfen?' oder 'Das möchte ich auch haben', 'Gehen wir mal zusammen hin' - die kommen dann auch zusammen zu mir, und dann muß die andere sozusagen als Dolmetscher für das eine Kind fungieren, das wird dann auch gemacht, also sie suchen dann nach Hilfsmöglichkeiten, ihre Wünsche auszudrücken, und wenn's denn über ein anderes Kind [geht], finde ich es auch in Ordnung (Herr Baalke, S. 3, Z. 19 - 29).

In den folgenden Gesprächsabschnitten betonte Herr Baalke mehrfach, daß er das Türkischsprechen »in Ordnung finde«: wenn ein Kind »irgendwie Sicherheit« brauche, wenn es sich nicht so ausdrücken könne, wie es wolle, und »dann eben andere vorschiebt« und in ähnlichem Kontext (ebd., S. 4). Diese Funktion »der Muttersprache«, daß sie helfend, Verstehensschwierigkeiten, Ausdrucksnot überbrückend eingesetzt werden könne, schilderten alle Lehrerinnen und Lehrer, meist mit Beispielen von türkischen Kindern, und brachten

dabei ihr Wohlwollen dafür und ihr Einverständnis damit zum Ausdruck. Frau Faahs fand es beispielsweise im Unterricht

Faa: manchmal wohl auch angebracht - warum nicht? wenn es irgendwelche Dinge/ die Kinder helfen sich ja ganz toll gegenseitig - und wenn sie da mit der deutschen Sprache allein nicht weiterkommen, meine ich, können sie auch die Muttersprache zu Hilfe nehmen, um sich selbst nochmal Erklärungen zu geben, gegenseitig zu erklären - - (Frau Faahs, S. 4, Z. 15 - 20).

Die von Frau Faahs ausgedrückte Finalbeziehung repräsentiert den Minimalkonsens zum Gebrauch der »Muttersprachen«, den das Kollegium erkennen läßt: wenn dies dem soeben verfolgten allgemeinen Zweck oder Ziel des Unterrichts zugute kommt, dann ist die Verwendung der Muttersprache angebracht. Diese Funktion der Minderheitensprachen wurde nicht nur allseits akzeptiert, sondern auch für alle Sprachen gutgeheißen, die in der Schule vorhanden waren. Mit bedauerndem Unterton erwähnte Herr Baalke, daß diese Chance, sich über das Mittel der Muttersprache zu helfen, wohl nicht allen Kindern gleichermaßen offenstehe:

Baa: weil wir eben mehr Türken haben als andere Kinder - wenn [nur] ein Kind aus einer Nation in der Klasse ist, dann hat es ja kaum die Möglichkeit, sich an ein anderes Kind der gleichen Sprache zu wenden, muß sich dann irgendwie behelfen, mit seinem Wort [-schatz], den es dann hat, versuchen, sich auszudrücken [...] (Herr Baalke, S. 4, Z. 2 - 7).

Das Spektrum der eigenen Handlungsgewohnheiten der Lehrkräfte im Bereich dieser »Helferfunktion« der Minderheitensprachen war breit gefächert. Praxis war ebenso das stillschweigende Akzeptieren, das Frau Faahs ansprach, wie der Modus, daß die Lehrkraft sich ein Kind derselben Muttersprache wie dasjenige, dem Unterstützung angedeihen sollte, »heranholte«, wenn es etwas zu erklären gebe (Herr Dabelow, S. 7, Z. 7f). Zu den allseits geübten Praktiken zählte das gelegentliche oder als Regel verabredete »Dolmetschen« von Kindern für andere Kinder. Einige Lehrkräfte stellten Paare oder Gruppen aus besser und weniger gut deutsch sprechenden Kindern zur ständigen gegenseitigen Unterstützung zusammen.[1] So machte es sich beispielsweise Frau Ibing, als ein so-

1 Diese Praktik der Lehrerinnen und Lehrer (die ich nicht nur an der »Faberschule« beobachtet habe), an ihre besser Deutsch sprechenden Kinder Aufgaben der Vermittlung von Lehrstoff, der Betreuung bei Gruppenarbeiten zu delegieren oder zuweilen wei-

eben aus Portugal eingewandertes Mädchen in ihre Klasse aufgenommen wurde, zur Gewohnheit, eine andere portugiesische Schülerin regelmäßig um Übersetzungen für das neugekommene Mädchen und um Erkundigungen zu bitten, ob sie verstanden habe, Erklärungen oder Hilfen wünsche usw. (Frau Ibing, u.a. S. 14 und div. Beobachtungsprotokolle).

Zum Spektrum der Praktiken in diesem Sinne gehört es auch, eigene Kenntnisse von Minderheitensprachen zu aktivieren oder sich solche anzueignen und sie im geeigneten Moment selbst einzusetzen. Zu dieser Handlungsmöglichkeit würden die Lehrerinnen und Lehrer, wie dies oben schon im Gesprächsausschnitt von Frau Faahs zum Ausdruck kam, am liebsten greifen, stünde sie ihnen zur Verfügung. Nicht immer könne man dem vertrauen, was Kinder übersetzten, äußerte zum Beispiel Frau Ibing ihre Erfahrung. Das erwähnte portugiesisch sprechende Mädchen sei hier eher eine Ausnahme.

Ibi: Also das ist schon toll, daß Saskia das kann, ich hab das ganz oft erlebt, daß Kinder das nicht sagen konnten - also Ali ist zum Beispiel so ein Kind, das es nicht sagen kann.
I.G.: Was denken Sie, woran das liegt, wenn die das nicht können?
Ibi: Ich denke, daß sie die Sprachen - daß sie also in der einen Sprache nur so ein bißchen zu Hause sind als in der anderen Sprache[1], und daß sich das zu selten auch vermischt, also zu Hause, oder auch in der Schule, also zu selten diese Dinge geübt werden (Frau Ibing, S. 14, Z. 7 - 15).

Abgerundet wird das Spektrum der Praktiken durch die Gewohnheit, über die einige Mitglieder des Kollegiums berichteten und die wir auch beobachten konnten, sich an Herrn Jabar mit der Bitte um Unterstützung zu wenden - sei

---

tergehende »Patenschaften« für Kinder zu übertragen, die des Deutschen weniger mächtig sind, erinnert in manchen Zügen an die Tradition des »wechselseitigen Unterrichts«, einer im 19. Jahrhundert "rund ein halbes Jahrhundert lang erfolgreichen politisch-didaktischen Bewegung" der Unterrichtsreform (Hopmann 1990: 391). Hopmann stellt in seiner historischen Analyse die These auf, daß dieses System zum Tragen und zur Blüte kam, wenn Lehrer und Pädagogen einer schulischen Situation gegenüber hilflos waren. Den Niedergang erlebte das System demnach unter entspannten Umständen, wenn die Lehrerschaft sich qualifiziert genug einschätzte, die schulische Aufgabenstellung selbst zu beherrschen (Hopmann 1990: 398ff). Es wäre interessant, diese These für ein Verstehen von Praktiken in der multilingualen Schule aufzugreifen und systematisch zu untersuchen, aber dafür ist hier nicht der Ort.

1 Frau Ibing meinte an dieser Stelle, wie meine weitere Nachfrage ergab, daß Kinder in beiden Sprachen »richtig zu Hause sein« müßten, damit sie die Leistung des Übersetzens erbringen könnten.

es, daß er gebeten wurde, eine Ankündigung in seinem Unterricht zu wiederholen oder in der Klasse zu übersetzen, sei es, daß ihm in der Pause ein Blatt mit einer Schreibprobe vorgelegt und er gefragt wurde, ob aus dem Türkischen eine Erklärung für die wiederkehrenden orthographischen Fehler eines Kindes zu gewinnen wäre, sei es, daß er gebeten wurde, in seinem Unterricht ein Thema zu behandeln, das im Klassenunterricht gerade bearbeitet wurde, damit die türkischen Kinder einen leichteren Zugang zu den Inhalten erhielten. Solche Praxis der Kooperation mit Herrn Jabar beschrieb Frau Aabenhus:

Aab: Ich spreche manchmal mit Herrn Jabar, das kommt nicht so oft vor - über einzelne Schwierigkeiten, die Kinder haben - - wenn sie zum Beispiel bei mir im Lese-Rechtschreib-Förderunterricht sind, frage ich ihn, ob sie ähnliche Probleme im Türkischen haben, es gibt manche Kinder, die haben Lautierungsschwierigkeiten, auch darüber reden wir manchmal, ob es das im Türkischen gibt, ob er das im Türkischen auch hört, oder er fragt mich selber auch manchmal - - oder daß wir über bestimmte häufigere Rechtschreibprobleme bei türkischen Kindern sprechen, und er sie auch im Türkischunterricht darauf hinweisen kann, auf den Unterschied [...] (Frau Aabenhus, S. 18, Z. 26 - 37).

Freilich ist die Zielrichtung des kollegialen Austauschs mit Herrn Jabar, wie dies aus der Schilderung von Frau Aabenhus spricht, tendenziell die Unterstützung des deutschsprachigen Unterrichts durch seine Intervention oder seinen Ratschlag.

»In erster Linie das Klima«

Eine andere Dimension des prinzipiellen Konsensus über den Sinn der Minderheitensprachen in der »Faberschule« liegt im sozial-emotionalen Bereich. Dies schwingt in Herrn Baalkes oben zitierter Schilderung schon mit: Wenn dem Gebrauch der »Muttersprache« von seiten der Schule Wohlwollen entgegengebracht werde, könne sie eine unterstützende, psychisch stabilisierende Funktion für die Kinder entfalten, ihr Vertrauen in die Schule stärken. Offen standen so motiviertem Gebrauch der Minderheitensprachen vor allem »Lebens«-Räume der Schule in dem Sinne des Wortes, wie ihn Frau Cabalzer, zugespitzt auf die Unterscheidung zwischen Vorschule und Schule, benutzt hatte.

Zum Zuge kamen nach den eigenen Beobachtungen und nach den Beispielschilderungen der Lehrerinnen und Lehrer die Minderheitensprachen besonders in solchen Augenblicken des Unterrichts, in denen die Kinder auf eine neue

Sache eingestimmt werden, in denen sie sich vom konzentrierten Arbeiten erholen sollten oder in denen es in erster Linie um soziales Lernen ging. Zu den Praktiken, die sich bei mehreren Lehrerinnen und Lehrern eingebürgert hatten, zählte vor allem, kleine spielerische oder musikalische Elemente in den Unterricht einzuflechten. Frau Haalboom berichtete zum Beispiel, sie habe die Gewohnheit eingeführt, daß sich die Kinder morgens in verschiedenen Sprachen begrüßen und Lieder in mehreren Sprachen singen. Immer wieder lasse sie spielerische Übungen in den Unterricht einfließen, in denen andere Sprachen zu Wort kämen. So könnten beispielsweise inzwischen alle Kinder auf Türkisch bis zehn zählen; dies hätten sie von türkischen Kindern gelernt (Frau Haalboom, S. 14).

Frau Cabalzer erzählte, daß es ihr ein »ernstes Anliegen« sei, in der Klasse ein »positives Klima« entstehen zu lassen; damit sei »überhaupt erstmal der Nährboden da«, auf dem jedwedes Lernen - auch sprachliches Lernen - gedeihen könne. Gegenüber Einwandererkindern könne sie ein solches Klima vor allem über den Weg erzeugen, daß sie zu ihnen »starken Kontakt« aufzubauen suche. Andere Mittel stünden ihr kaum zu Gebote: "Ich kann es nur über's Mitfühlen" (Frau Cabalzer, S. 12, Z. 17). Von mir gefragt, ob sie dabei »die Kinder auch mal in ihren Muttersprachen sich einbringen« lasse, erzählte sie:

Cab: Wir haben ja nun auch so Lieder oder Sachen/ oder auch Sachen, wo die Muttersprache mit reinkommt, außerdem, was ich auch immer mache, ich lern auch, also umgekehrt jetzt, also ich bring ihnen nicht nur was bei, sondern ich laß mir auch Sachen erzählen

I.G.: aus den Sprachen [:]

Cab: Ja, ja, ja, hab ich immer gemacht, um das mal ganz klar zu fühlen, wie das eigentlich ist - also ich hab das ja nun schon lange/ oder sagen wir mal, mit den Sprachen, die wir auf der Schule gelernt haben, das ist schon zu lange her, als daß ich das noch weiß, wie das ist, aber Türkisch ist für mich ja sowas Fremdes, wie für die Deutsch, da merk ich schon, wie das ist (Frau Cabalzer, S. 13, Z. 26 - 32, und S. 14, Z. 1 - 7).

Zu Frau Cabalzers Handlungsweisen gehörte demnach der Versuch, sich - hin und wieder wenigstens - in Lernprobleme der Kinder hineinzuversetzen, indem sie sich selbst einem für sie schwierigen Lernakt unterzog. Vom Türkischen erwartete sie, daß es dafür wegen seiner »Fremdheit« gut geeignet sein würde, und es erwies sich so nach ihrer Erfahrung. Diese Praktik bedeutete für sie zugleich eine Möglichkeit, den Kindern emotionale Zuwendung zu bezeugen, indem sie für ihr Können und Wissen in der »Muttersprache« Interesse bekun-

dete. Mit einer ähnlichen Praktik, aber an die ganze Klasse gerichtet, hatte Frau Gaafke gute Erfahrungen gesammelt. Sie erzählte:

Gaa: Also ich denke, das ist für die Kinder toll, also türkische Kinder, wenn ich/ wenn im Unterricht/ wenn ich an die - ach, ich weiß das Wort leider schon wieder nicht mehr, aber 'Schnecke' auf türkisch hinschreibe, dann ist es toll, das ist einfach - sie sind alle da, sind alle wach, sie sagen 'Was ist denn jetzt los'- und es ist, das meine ich, das ist so - - da könnte man bestimmt 'ne Menge auch an/ an Kraft von den Kindern gewinnen - und - also wenn sie Lust haben, das dann zu machen - - (Frau Gaafke, S. 11, Z. 19 - 28)

Auch nach Frau Gaafkes Erfahrung ging also die motivierende, aktivierende Kraft, die das gelegentliche Gebrauchen des Türkischen im Unterricht ausströmte, über ein sprachliches Lernen im engeren Verständnis hinaus: Es weckte Neugier, Interesse - alle Sinne - für den Gegenstand, der eigentlich bearbeitet werden sollte. Es ist nach den Schilderungen und den eigenen Beobachtungen im übrigen offenkundig, daß die Lehrerinnen solche Momente im Unterricht nicht zu häufig initiierten. Nach Frau Cabalzers Vorstellung waren sie überdies vor allem an die Interaktion zwischen Lehrerin und Kindern gebunden. Dies hatte sie, wie oben schon vorgestellt, zum Ausdruck gebracht, als sie darlegte, daß Kinder untereinander sich mit dem Sprechen der Muttersprachen im Unterricht eher zurückhalten sollten, denn wenn es um das »Lernen« gehe, sei es passender, in Deutsch zu kommunizieren.

»Wenn richtig gearbeitet wird«

Überhaupt herrschte im Hinblick auf Funktionen, die dem Deutschen zukommen, im Kollegium der »Faberschule« ein Grundkonsens. Herrn Dabelows »Regel« wurde schon vorgestellt: daß in Phasen, in denen »richtig gearbeitet« werde, deutsch gesprochen werden müsse - "auch in Phasen der freien Arbeit" (Herr Dabelow, S. 6, Z. 25f). Eine solche Anschauung wurde nicht von allen seinen Kolleginnen und Kollegen so strikt formuliert, aber von den meisten ausdrücklich vertreten. Zur Begründung dieses Standpunkts wurde vor allem darüber gesprochen, daß das Deutsche die Funktion der *lingua franca*, der gemeinsamen Verständigungssprache aller innehabe, so daß die Vermittlung und Kontrolle von Unterrichtsstoff nicht ohne die deutsche Sprache auskomme. Auch im Zusammenhang sozialen Lernens wurden dem expliziten Gebrauch des Deutschen spezielle Funktionen zugemessen. Frau Ibing beispielsweise berichtete über ihre Regelung in der Klasse, daß sich alle Kinder - vor allem im

sogenannten Morgenkreis - darin üben sollten, in der deutschen Sprache Konflikte zu verbalisieren, Gefühle differenziert zum Ausdruck zu bringen, Phantasien und Geschichten auszumalen (Frau Ibing, S. 7, S. 9). Frau Aabenhus, die in derselben Klasse unterrichtete, schilderte ergänzend, sie lege viel Wert darauf, daß all dieses in Deutsch geschehe. Im Hintergrund dieser Regelung stehe der Wunsch nach der Ausbildung einer »Klassengemeinschaft, in der Beziehungen unter den Kindern da sind« (Frau Aabenhus, S. 2). Nur das Medium der deutschen Sprache biete die Chance der gemeinsamen Kommunikation und der Teilhabe aller; der Gebrauch anderer Sprachen hingegen schließe immer - mehr oder weniger - Kinder aus.

Einmütigkeit bestand auch bei allen Lehrerinnen und Lehrern in den Ansichten darüber, welche »sprachlichen Leistungen« (möglichst alle) Kinder am Ende des vierten Schuljahres erreicht haben müßten. Sämtliche Antworten auf meine Frage danach bezogen sich auf Leistungen in Teilbereichen der deutschen Sprache. Ausgesprochen wurde eine ganze Bandbreite von Schwerpunktsetzungen. Es gehe ihm vor allem darum, so führte zum Beispiel Herr Baalke seinen Standpunkt aus,

Baa: [...] daß das Kind sich auf den Inhalt bezieht und dazu Antworten gibt, und es wäre mir eigentlich egal, ob das Kind grammatikalisch einwandfrei antwortet oder ob es vielleicht so ein paar Sachen [ein] bißchen so um die Ecke ausdrückt, also das wäre mir nicht so wichtig - wichtig wäre mir: versteht mich das Kind und verstehe ich das Kind, das wären für mich die Ziele (Herr Baalke, S. 6, Z. 11 - 17).

Somit widmete Herr Baalke der Inhaltsseite der Sprache besonderes Augenmerk; dabei dachte er, wie es scheint, vor allem an mündliche Kommunikation. Der formalen Seite des Sprechens - vor allem: der formalen Richtigkeit der Äußerungen gegenüber war er hingegen eher großzügig. Im Gegensatz dazu fand Frau Faahs, daß es mehr darauf ankomme, schreibsprachliche Fähigkeiten zu schulen und dabei gewisse Standards der Korrektheit nicht zu unterschreiten:

I.G.: Was sollten [Kinder] können, wenn sie die Schule/ die vierte Klasse verlassen?

Faa: Sie sollten in der Lage sein, zu lesen, sinnerfassend zu lesen, Dinge richtig abzuschreiben, in gewisser Weise einen Grundwortschatz zu haben, den müßte man zwar noch genau umreißen, den sie auch richtig schreiben können, und dann müßten sie in der Lage sein, kleine Geschichten wiederzugeben, schriftlich wiederzugeben, und dabei die Regeln zu beachten [...], dies betrifft alles

die deutsche Sprache, und das würd ich aber von den ausländischen Kindern doch erwarten, und das haben wir in den letzten Jahren eigentlich auch erreicht, daß sie dazu in der Lage sind.

I.G.: [:] macht das für Sie einen Unterschied, ob da ein Kind einsprachig oder zweisprachig ist? Würde Zweisprachigkeit unter 'sprachliches Lernziel' auch eine Rolle spielen?

Faa: Insofern nur, als man den Kindern mehr Aufmerksamkeit schenken muß und etwas langsamer und sorgfältiger vorangeht, daß man einfach Dinge nicht voraussetzen kann - aber im Grunde - ich weiß nicht, vielleicht ist es falsch, aber wir sind immer so davon ausgegangen, daß alle letztlich dann doch neu lernen -

I.G.: daß alle?

Faa: alle das lernen und auch erfassen, egal ob sie die türkische Muttersprache sprechen oder jugoslawische Muttersprache, also in Deutsch - -

I.G.: also in Deutsch?

Faa: ja, ja in Deutsch - - - (Frau Faahs, S. 2, Z. 19 - 33 und S. 3, Z. 1 - 11).

Frau Faahs explizierte hier, was im übrigen als ein eher unausgesprochener, aber zwischen den Zeilen und aus dem beobachteten Handeln ablesbarer Konsens im Kollegium der »Faberschule« anzusehen ist: Zweisprachigkeit wurde nicht zu den Zielen oder den Gegenständen der sprachlichen Bildung und Erziehung gezählt, aber zu den Voraussetzungen, die auf die Wege des Lehrens (und Lernens) Einfluß nähmen und bei der Evaluation schulischer Leistungen mitbedacht werden müßten. Eine vom Kollegium geteilte Begründung dafür, daß die ausdrücklichen Ziele schulischer (sprachlicher) Bildung und Erziehung nur das Deutsche betreffen könnten und an andere Sprachen oder Zweisprachigkeit nicht zu denken sei, nannte Herr Baalke. Nachdem er seine oben schon wiedergegebenen Zielvorstellungen formuliert und weiter expliziert hatte, bat ich ihn, sich über seine Vorstellungen im Hinblick auf Minderheitensprachen zu äußern:

I.G.: Diese Zielformulierungen, die betreffen immer das Deutsche

Baa: ja, ja, wollten Sie jetzt auf die Muttersprache eingehen? Das gehört auch dazu, wenn unsere Kinder/ unsere türkischen Kinder haben ja hier die Möglichkeit, die Muttersprache zu lernen, und dort ist ganz wichtig, was unser türkischer Lehrer auch zur Lernsituation des Kindes sagt, und zu den Lernfortschritten in der Muttersprache, das gehört auch mit zur Beurteilung -

I.G.: Aber die glückliche Situation haben wir ja nur in bezug auf die türkischen Kinder. Wenn man das jetzt mal so über alles sieht - ich glaube, da haben wir fünfzehn oder sechzehn verschiedene Sprachgruppen hier - dann würden Sie, wenn ich das jetzt richtig interpretiere, für die Kinder, die nicht muttersprachlichen Unterricht hier haben, so was [Ziele] in bezug auf das Deutsche formulieren, aber nicht in bezug auf Zweisprachigkeit

Baa: Richtig, das ist ganz richtig, weil - hier haben wir die Möglichkeit eben, direkt mit dem türkischen Lehrer dann zu korrespondieren, und das haben wir bei den anderen Nationen, die also außerhalb unserer Schule ihren Unterricht haben, nicht - da kriegen wir nur ein Zeugnis und haben keine Möglichkeit, in gedanklichen Austausch mit denen zu treten, das jedenfalls ist uns bisher nicht möglich gewesen (Herr Baalke, S. 7, Z. 21 - 32 und S. 8, Z. 1 - 15).

Hiermit sprach Herr Baalke einen neuralgischen Punkt an, in dem er und seine Kolleginnen und Kollegen zugleich Perspektiven ihres Handelns wie die Begrenzungen erblickten: Die Konzentration auf das Deutsche und auf das Türkische ermöglichte es - neben allen anderen Gründen, Motiven und Zwecken, die dafür eine Rolle spielten - immer auch, die Beschränkung der eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten zu rechtfertigen. Ein Indiz dafür läßt sich aus dem von ihm gewählten Modus der Beantwortung meiner Frage nach »Zielformulierungen« lesen. In bezug auf die deutsche Sprache griff er diese auf, indem er sprachliche Teilbereiche bezeichnete und ihnen einen Stellenwert im grundschulischen Rahmen zuwies. In bezug auf »Zweisprachigkeit« hingegen schilderte er Praktiken der Beurteilung von »Lernfortschritten«. Über die diesen impliziten Zielvorstellungen aber besaß er scheinbar kein eigenes Bild, sondern die Bereitschaft, das Bild der dafür zuständigen Experten aufzugreifen, sofern die Möglichkeit bestand, darüber »in Austausch zu treten«.

»Und da fehlt es mir einfach«

Worin sie die Grenzen ihrer eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten sah, schilderte Frau Haalboom mit einem anderen, sehr anschaulichen Beispiel. Ich hatte sie nach einem Lied gefragt, das alle Kinder zum Abschluß des Unterrichts, den ich beobachtet hatte, gemeinsam gesungen und gespielt hatten. In dem Lied waren Begrüßungs- und Abschiedsformeln in mehreren Sprachen vorgekommen, und ich hatte wissen wollen, ob dies in ihren Augen ein gutes Beispiel für

den Versuch darstelle, verschiedene Sprachen im Unterricht spielerisch zu berücksichtigen.

I.G.: Ich habe sie [die Kinder der 3. Klasse] ein Lied singen hören, da kamen viele Sprachen drin vor - ich weiß nicht mehr
Haa: ach so, unser Paule Puhmann[1]
I.G.: ja, ja
Haa: Das war mal so'ne Idee von mir, ja, das ist auch genau so ein Ding, wo ich sage, also - das ist zwar ein ganz netter Ansatz, aber das ist so das einzige, was ich so beisteuern kann, das sind so/ solche Lieder, wo dann 'Guten Tag', 'Auf Wiedersehen', das gibt es eben in verschiedenen Sprachen - - aber was wir in der Vorschule machen durch die türkische Erzieherin, sind ja wirklich türkische Lieder - und da habe ich ganz große Schwierigkeiten, so ein türkisches Fingerspiel könnte ich jetzt auch allen anderen auch beibringen, aber - da fehlt es mir einfach, so Sachen, wo ich zurückgreifen kann, und das geht mit einer türkischen Erzieherin ganz anders (Frau Haalboom, S. 14, Z. 23 - 35 und S. 15, Z. 1 - 3).

Aus Frau Haalbooms Worten spricht eine Vorstellung von gelungener Praxis in diesem Feld, die besagt, daß das im Unterricht Aufgegriffene möglichst authentisch vertreten werden sollte. Daher sah sie es für wichtig an, daß sich eine pädagogische Kraft mit türkischem Hintergrund am Unterricht beteiligt. Zugleich habe es eine solche Kraft leichter, weil sie für die Gestaltung des Unterrichts aus ihrem lebenspraktischen Wissen und Können schöpfen könne. Frau Cabalzer führte ganz ähnliche Gründe dafür an, daß sie eine Veränderung der Schule in die Richtung auf Mehrsprachigkeit ohne die Beteiligung ausländischer Lehrerinnen und Lehrer kaum für denkbar hielt. Zwar konnte sie sich vorstellen, daß eigens ausgebildete, spezialisierte deutsche Lehrkräfte die entsprechenden Aufgaben übernähmen, aber dieses war in ihren Augen nicht der beste Weg:

Cab: [...] also dann könnte ich es mir auch vorstellen, wenn jetzt deutsche Lehrer in Jugoslawisch oder Italienisch so perfekt sind, daß sie die Sprache quasi wie eine Muttersprache auch vermitteln können, daß sie diesen Teil auch übernehmen können, aber am tollsten würde ich es finden, wenn's wirklich die Einheimischen wären, also die

1 Es handelte sich, wie sich herausstellte, um das Lied »Paule Puhmanns Paddelboot« des Kinderbuchautors Fredrik Vahle.

> Lehrer oder die Menschen wären, die von da kommen, und ich denke, die können das anders vermitteln noch, also das ist für mich nicht nur 'ne Sache der Sprache, sondern es ist einfach auch 'ne Sache der/ also was halt in den Menschen lebt, was mitvermittelt werden muß [...] (Frau Cabalzer, S. 5, Z. 23 - 34).

Eine Erneuerung der Schule in sprachlicher Hinsicht knüpfte sich also für beide Lehrerinnen an die Tätigkeit spezialisierten Personals, dessen besondere Qualifikation vor allem darin gesehen wurde, daß es denselben ethnischen, kulturellen, sprachlichen Hintergrund besaß wie die Kinder, deren Sprachen in der Schule eine Rolle spielen sollten. Die Lehrerinnen verbanden mit Gedanken, daß Lehrer und zweisprachige Kinder am besten derselben »Nation« angehörten, die Vorstellung einer für sie selbst kaum einholbaren Kompetenz: der Beherrschung eines aus der eigenen Lebenspraxis herrührenden Weltwissens, dessen Vermittlung sie an eine biographische Bedingung geknüpft sahen. Die Mitglieder des Kollegiums waren sich vollkommen darüber einig, daß eine Veränderung der Schule im Sinne der Öffnung für andere Sprachen und Kulturen an die Voraussetzung zusätzlichen, spezialisierten »ausländischen« Personals unabdingbar gebunden sei. Solches Personal würde dann nicht nur Unterrichtsaufgaben im engeren Sinne übernehmen können, sondern auch beträchtlich dazu beitragen, daß die vorhandenen deutschen Lehrkräfte mit den Anforderungen der »multilingualen, multikulturellen Schule« besser zurechtkämen - etwa dadurch, daß die »ausländischen Kollegen« informierend, aufklärend tätig werden könnten. Solche Hoffnungen und Erwartungen drückte beispielsweise Herr Baalke aus, nachdem er geschildert hatte, er wünsche sich in seiner Schule »verschiedenste Möglichkeiten, in denen andere Nationen sich ausdrücken«. Ich fragte ihn:

> I.G.: Was müßten denn da für Voraussetzungen dafür sein? Die Kinder sind ja da -
>
> Baa: Also, es müßten im Prinzip die Fachleute dazukommen, die uns also in die Lage bringen - uns, mein ich jetzt, uns deutsche Lehrer - an diesen außerdeutschen kulturellen Ereignissen teilzunehmen, oder uns erst einmal auch in Kenntnis zu setzen: 'Das gibt es eigentlich alles' (Herr Baalke, S. 9, Z. 24 - 30).

Freilich war dieser in der Schule allseits geteilte Wunsch nach einer Unterstützung durch ausländische Lehrkräfte tatsächlich nicht allein gebunden an das Vorhandensein solcher Kräfte, sondern es bedurfte offenkundig daneben einer formal geklärten institutionellen Verankerung ihrer Partizipation am schulischen Arbeiten, die im Rahmen der üblichen oder als üblich empfundenen Strukturen

liegen mußte. Denn über die langen Jahre der Präsenz des vom griechischen Konsulat getragenen muttersprachlichen Unterrichts hatte sich keine der Formen von Kommunikation, geschweige denn Kooperation ergeben, die die deutschen Lehrerinnen und Lehrer als ihre Wunschvorstellung schilderten und die seit einiger Zeit mit Herrn Jabar oder den neueingestellten türkischen Erzieherinnen zustandekamen, wenn auch noch zaghaft. Diverse Gespräche mit den griechischen Lehrkräften und eigene Beobachtungen ergaben starke Indizien dafür, daß diese *de facto* im wahren Sinne des Wortes aus dem Routinebetrieb der Schule ausgeschlossen waren.[1] Es gehörte nicht zum Alltag der Schule, daß sich die griechischen Lehrkräfte mit dem übrigen Kollegium zusammen im Lehrerzimmer aufhielten; zu den Räumen im Lehrerzimmertrakt besaßen sie keine Schlüssel. Von deutscher Seite wurde es nicht geschätzt, wenn die griechischen Lehrkräfte Schränke oder Schreibtisch in dem Klassenraum, in dem sie sich für den muttersprachlichen Unterricht aufhielten, benutzten und verschlossen hielten.[2] Es war nicht zu erkennen, daß bei der Einrichtung der üblichen Kommunikationswege in der Schule (Mitteilungsbretter, Postfächer etc.) Vorkehrungen für die Informierung der Konsulatslehrkräfte über schulische Ereignisse getroffen worden wären. Fragen ergaben, daß man es sich nicht zur Regel gemacht hatte, die in konsularischem Dienst stehenden Lehrerinnen und Lehrer über Konferenzen oder ähnliche Ereignisse im schulischen Routinebetrieb zu unterrichten. - Frau Aabenhus schilderte, wie sie die Verbindungen zwischen Konsulatslehrern und dem deutschen Kollegium sah:

Aab: Wir hatten zu den griechischen Lehrern, glaube ich, nur mal Grußkontakte - also man hat sich dann mittags um zwei Uhr hier an der Tür gesehen -

I.G.: <u>ach so, Grußkontakte</u>

Aab: <u>und noch gegrüßt</u> und sonst nichts mitbekommen, was dort gelaufen ist, im Unterricht - und zum überwiegenden Teil waren das auch Kinder, die selber gar nicht an unserer Schule waren, sagen wir - von 100 Kindern kamen jetzt zwei - jetzt in der aktuellen

---

1 Im Juli 1990 und Februar 1991 wurden mit Unterstützung von Theoni Valvis, die auch die Transkripte und Übersetzungen übernahm, Gespräche mit diesen Lehrkräften durchgeführt; für ihre Mitwirkung sei ihr vielmals gedankt.

2 Der hier wiedergegebene Eindruck stützt sich auf Äußerungen beider Lehrergruppen sowie verschiedene Beobachtungen, nicht zuletzt auf eine zufällig beobachtete Begebenheit, die sich während des Gespräches im Juli 1990 abspielte. Dabei ging es um eine spannungsreiche Situation, in der die griechischen Lehrkräfte von deutscher Seite ultimativ aufgefordert wurden, einen Schreibtischschlüssel abzugeben, den aber offensichtlich keiner der beiden Lehrer je besessen hatte (vgl. Protokoll Gogolin & Valvis vom 2.7.1990).

> Situation - es kommt manchmal ein grauhaariger Mann ins Lehrerzimmer rein, da denke ich, den habe ich doch schon mal gesehen, ach so, das ist, glaube ich, der neue türkische Lehrer, der vom Konsulat, ich weiß nicht, was der macht, in welchem Raum er das macht, das weiß ich gar nicht. Was Herr Jabar macht, das weiß ich eher [...] (Frau Aabenhus, S. 18, Z. 1 - 17).

Es hat also Anteil an der merklichen Präsenz des Türkischen in der »Faberschule«, daß dessen Vertretung Merkmale aufweist, die ihm in den Augen der deutschen Lehrerinnen und Lehrer den Status von Normalität verleihen. Die Mitgliedschaft im Kollegium war Voraussetzung, für Kooperation ebenso wie dafür, daß wenigstens eine ungefähre Vorstellung davon entstehen konnte, was im Unterricht der ausländischen Lehrkraft geschah. Eine Mitgliedschaft aber war nicht durch Anwesenheit zu erreichen, sondern bedurfte des Ausweises von Berechtigung und Zugehörigkeit, der sich anscheinend darin manifestieren mußte, daß ein formal wenigstens ungefähr gleichgestelltes Beschäftigungsverhältnis unterstellt werden konnte.[1] Erst nach dem Erfüllen dieser Voraussetzung kam es dazu, daß der für eine Zusammenarbeit erforderliche »gute Wille«, die Bereitschaft zum Aufeinanderzugehen und zur zusätzlichen Investition von Arbeitskraft und Zeit, aufgebracht wurde.

»Kleinschrittig vorgehen«

Ihre ersten zaghaften Versuche, die Vielsprachigkeit in der Schülerschaft im Unterricht zum Anlaß oder zum gemeinsamen Gegenstand des Lernens zu nehmen, erlebten einige Lehrerinnen nicht unbedingt als befriedigend oder gar erfolgreich. Ein Beispiel, das den Augenblick eines mißlingenden wohlgemeinten Versuchs zwischen Lehrerin und Kind zeigt, stammt aus der Erprobung einer Unterrichtseinheit, die in mehreren Klassen auf Anregung des Forschungsprojekts durchgeführt wurde. Es ging dabei darum, daß alle Kinder über den Weg einer Visualisierung ihrer eigenen Einschätzung von ihren sprachlichen Kompetenzen und Befindlichkeiten dazu veranlaßt werden sollten, einander darüber Auskunft zu geben, welche Sprachen sie sprächen, wieso sie andere Sprachen als das Deutsche kannten oder auch sprachen und wie sich ihr »sprachliches Leben« außerhalb der Schule gestalte (vgl. ausführliche Beschrei-

1 Dieser Sachverhalt entspricht Beobachtungen, die wir in den Modellversuchen der Europäischen Gemeinschaft zum Unterricht mit Einwandererkindern machen konnten; vgl. die Darstellung der diesbezüglichen Erfahrungen in Gogolin 1988: 187ff.

bung des Unterrichtsvorschlags in Gogolin & Neumann 1991a). In einer Klasse kam es zu folgender Szene:[1]

> Kind (X): Ich heiße X und komme aus Iran und spreche ein bißchen Englisch und Deutsch und Iranisch.
> Lehrerin (Y): Heißt das nicht Persisch?
> X, ein wenig verwirrt, stimmt ihr durch ein Kopfnicken zu. Frau Y fordert ihn auf, etwas auf Persisch zu sagen. X schweigt.
> Y: Sag mal 'Ich heiße X'. - X schweigt, blickt verwirrt um sich; wiederholt dann zaghaft seinen Namen.
> Y: Wie sprichst Du denn mit Deiner Mutter?
> X: Iranisch.
> Y: Nee [Nein], das meine ich nicht. Was sagst Du, wenn Du nach Hause kommst?
> X: Ich sage Iranisch.

Es kommt zu drei weiteren Wechselreden dieser Art; beide - Kind und Lehrerin - sind zunehmend verwirrt. Die Lehrerin beschließt diesen mühsamen Kommunikationsversuch; sie sagt zu sich selbst »Nee, so geht das nicht, das muß ganz spontan kommen«, steht auf und versucht, ein Rollenspiel mit X zu inszenieren. Sie reicht ihm ihre Hand und sagt:

> Y: Ich bin die Mutter. Sag mal 'Guten Tag'.
> X: Guten Tag.
> Y: Nee, was heißt 'Guten Tag'? - Endlich begreift das Kind:
> X: Salam.
> (Protokoll Gogolin vom 20.2.1991, S. 3)

Dieser einigermaßen qualvolle Dialog zwischen Kind und Lehrerin, in dessen Verlauf sich beide zunehmend unbehaglich und hilflos fühlten, ist ein besonders plastisches, aber kein einzigartiges und kein ungewöhnliches Beispiel für Situationen, die wir beobachten konnten oder über die die Lehrerinnen und Lehrer selbst berichteten. Es tritt hier zutage, daß weder die Lehrkräfte noch die Kinder Erfahrung oder gar Routine darin besitzen, sprachliche Vielfalt in der Klasse oder sprachliche Erfahrungen, Hintergründe der Kinder durch Besprechung in das Bewußtsein zu heben. Im geschilderten Beispiel hatte X zunächst den Versuch unternommen, die Aufgabenstellung adäquat zu lösen,

---

1 Da es nichts zum Verständnis der Sache tut, zwischen welcher Lehrerin, welchem Kind sich das Geschilderte abspielte, habe ich die Namen und sämtliche übrigen potentiellen Erkennungsmerkmale in nachfolgender Mitschrift eines Unterrichtsausschnitts getilgt.

indem er einen formelhaften Satz anbrachte, wie ihn die Kinder vor ihm ebenfalls produziert hatten. Die Nachfrage seiner Lehrerin interpretierte er zunächst als eine typische Unterrichtsroutine, nämlich korrigiert zu werden; jedoch verstand er nicht, wieso es dazu kam, denn für sein Gefühl war seine Lösung wohl nicht fehlerhaft gewesen. Sodann versuchte er sich umzuorientieren, indem er direkt auf die Inhaltsseite der von der Lehrerin gestellten Aufgabe reagierte. Die Lehrerin ihrerseits bemerkte zwar, warum er nicht in ihrem Sinne antwortete bzw. weitersprach, aber ihr fehlten in diesem Moment die Möglichkeiten, ihm ihr Anliegen zu vermitteln. Der Versuch, über sprachliche Vielfalt auf der Meta-Ebene eingehender zu kommunizieren, war beiden ungewohnt, überforderte sowohl die Lehrerin als auch ihren Schüler.[1]

Einzig damit, daß Elemente der türkischen Sprache allen Kindern nahegebracht werden sollten, besaßen die Lehrerinnen und Lehrer nach ihrem eigenen Bekunden vorwiegend positive Erfahrungen. Die Lehrerinnen und Lehrer hatten verschiedene Modalitäten dafür entwickelt, Begegnungen aller Kinder mit dem Türkischen mindestens gelegentlich zu initiieren. Über Frau Gaafkes Versuch mit der »Schnecke«, den sie als sehr gelungen empfand, wurde oben schon berichtet; ähnliche Praktiken, gelegentlich selbst Türkisch einfließen zu lassen, schilderten beinahe alle Lehrerinnen und Lehrer. Ein anderer häufiger praktizierter Modus war es, türkische Kinder zu ermuntern, den anderen etwas Türkisch beizubringen. Nicht alle Kinder wußten die gute Absicht zu schätzen; Frau Haalboom schilderte, wie oben schon wiedergegeben, den Fall »des Griechen«, der sich »einfach weigerte«, auf Türkisch bis zehn zu zählen. Überwiegend aber verbanden die Lehrkräfte mit solchen Versuchen die Erinnerung an gutes Gelingen. Frau Faahs berichtete zum Beispiel aus einer früheren Klasse:

Faa: Wir haben zum Beispiel auch festgestellt, daß einige Kinder doch schon Türkisch gelernt haben, also voneinander, daß sie gegenseitig sich etwas Sprache beibringen, und/ es war auch in der letzten Klasse so, auf der Klassenreise, die wir in der vierten Klasse so machten, kamen damals die Kinder auf die Idee, einen Türkischkursus zu machen, also das wollten die deutschen Kinder/ da waren also sehr viel mehr türkische Kinder als jetzt - die deutschen Kinder wollten damals lernen und haben auch ein paar Probestunden bei Herrn Jabar genommen und dann hatten die türkischen

1 Man muß wohl dabei bedenken, daß der Junge, um den es hier ging, sowohl nach unserer Einschätzung als auch nach der Meinung, die seine Lehrerinnen über ihn äußerten, recht gut Deutsch spricht, sich (so die Lehrerin im Anschluß an die Unterrichtsbeobachtung) »gewählt ausdrücken« könne und »alles verstehe«.

Kinder für die deutschen Kinder ein Heft angelegt und dann ganz richtig Türkischunterricht gemacht. Das fand ich ganz toll, es ging nur so über zwei, drei Wochen, aber immerhin der Ansatz, die Motivation war da (Frau Faahs, S. 5, Z. 1 - 16).

Ähnlich positiv schätzte Frau Ibing einen Versuch ein, daß Kinder anderer sprachlicher Herkunft auf ihre Initiative hin zusammen mit türkischen Klassenkameraden in den Unterricht bei Herrn Jabar gegangen waren, damit sie diesen auch einmal kennenlernten. Herr Jabar war mit dem Experiment einverstanden gewesen; es ergab sich so:

Ibi: [...] und denn sind also, glaube ich, zehn Kinder in der Klasse sind mit rübergegangen zu Herrn Jabar, er hat erlaubt, daß sie dabeisein dürfen, und hat dann zweimal mit ihnen Türkisch gemacht, kamen alle ganz begeistert wieder und fanden das ganz toll (Frau Ibing, S. 25, Z. 11 - 14).

Die Lehrerinnen und Lehrer nahmen also an ihren Bemühungen, sich der sprachlichen Vielfalt in ihrer Schule weiter zu öffnen, durchaus ambivalente Resultate wahr: Mißerfolge einerseits, Gelingen andererseits - beides in den eigenen Augen gelegentlich gleichermaßen spektakulär. Aus der Vielzahl der Schilderungen und Beobachtungen festigt sich der Eindruck, daß sich aus der Sicht der Lehrkräfte positive Resultate ihres Mühens vor allem dann einstellten, wenn die türkische Sprache dabei im Spiele war. Wahrscheinlich bekräftigte dies ihr Gefühl, auf dem Weg zur Veränderung, Verbesserung der Unterrichtssituation für die Kinder, die sie wünschten, zu sein, wenn das Türkische stellvertretend für alle anderen Minderheitensprachen seinen Platz in den schulischen Routinen erhielt und festigte. Daß man sich überfordert fühle, wenn »mehr verlangt« werde, drückte explizit Herr Baalke aus. Ob er »von sich aus« eine Möglichkeit sehe, andere Sprachen und Kulturen ähnlich wie das Türkische in der Schule zu berücksichtigen, fragte ich ihn. Seine Antwort:

Baa: Nee [nein], im Moment nicht, nein, nein, wenn wir schon uns schwer tun - ich will das mal ein bißchen vorsichtig ausdrücken - daß wir die türkischen Feste, ja, feiern und - und manchmal gar nicht wissen, wann genau der Termin ist, wenn wir da schon Schwierigkeiten haben, also das auf die Reihe zu kriegen, und wir haben jetzt mittlerweile drei türkische Kollegen[1] - denn frage ich

1 Herr Baalke meinte Herrn Jabar und die beiden Erzieherinnen, welche vor allem im Vorschulbereich sowie in der Mittagsbetreuung unterstützend tätig sind.

> mich, wie wird es dann aussehen bei den Nationen, von denen wir keinen Erwachsenen hier im Kollegium haben, - und ich denk, dann sollte man auch dann kleinschrittig vorgehen und erstmal das benutzen, was hier im Hause ist, das ausbauen, da im Prinzip die Basis bilden und wenn es denn möglich ist, das weiter ausweiten zu lassen - aber ich denke, das Ziel so ganz oben anzusetzen - 'Alle Nationen kommen zu ihrem Recht und jeder kann also seine kulturellen Eigenheiten hier bei uns mit einbringen' - das sehe ich im Moment nicht (Herr Baalke, S. 10, Z. 6 - 22).

Die Strategien der Bewältigung von Komplexität

Es war mir in dieser empirischen Abbildung daran gelegen, die Lehrerinnen und Lehrer der »Faberschule« selbst möglichst ausgiebig zu Wort kommen zu lassen. Dabei sollte anschaulich werden, mit welchen »Größenordnungen« von Komplexität und Neuigkeit der Problemstellungen es die Lehrkräfte auch aus eigener Sicht zu tun haben. Ferner sollten meine Interpretationen des Gesehenen und Gehörten sowie die nachfolgenden knappen Schlußfolgerungen transparent gemacht und durch das Material selbst breit untermauert werden.

Die »Faberschule« ist, wie ich finde, in spracherzieherischer Hinsicht beträchtlich in Unruhe. Das Selbstverständnis der Lehrenden ist erschüttert, die selbstverständliche Beherrschung ihres berufspraktischen Alltags ist ihnen im sprachlichen Bereich nicht garantiert. Am Material zeigt sich, daß es niemanden im Kollegium gibt, der nicht versuchte, Strategien des Umgangs mit den vorfindlichen geänderten Bedingungen zu entfalten. Dabei werden beide Momente in der Entwicklung solcher Strategien sichtbar: sowohl dasjenige, daß Ansichten und Handlungsentscheidungen weniger professionellen Rationalen geschuldet sind als vielmehr Vorlieben und Erfahrungen, die aus der persönlichen Biographie rühren, als auch dasjenige, daß sich allgemeine Handlungsmuster zeigen, die auf (ausgesprochen oder unausgesprochen) gemeinsamen berufsbezogenen Ansichten und Erfahrungen beruhen.[1]

Das Minimum des in der »Faberschule« Anzutreffenden ist die Entwicklung einer Haltung distanzierter Toleranz gegenüber den Minderheitensprachen und den Formen, in denen sie sich in einigen Augenblicken im schulischen Leben Ausdruck verschaffen. Das Maximum liegt im zunächst gelegentlichen, aber von einzelnen Lehrkräften mit Hartnäckigkeit betriebenen Versuch, Lern-

---

1 Die Interdependenz dieser Einflußkomplexe ist in der Forschung über Lehrersozialisation und Lehrerausbildung vielfach herausgearbeitet worden; vgl. Überblick über Stand und Perspektiven solcher Forschung bei Zeichner 1986.

prozesse zu initiieren und zu gestalten, in denen den Sprachen der Minderheiten Bildungsfunktionen zukommen sollen - Unterrichtsversuche, die beispielsweise so gemeint sind, wie dies Frau Haalboom an einer Stelle ausdrückte: Jedem einzelnen Kind sollte »wirklich klar« und »bewußt« werden, was sprachliche Vielfalt im Stadtteil und individuelle Zweisprachigkeit in der eigenen Gruppe - für den Einzelnen und die Gemeinschaft - bedeute, und "daß es andere Sprachen gibt, die man auch lernen kann" (Frau Haalboom, S. 13, Z. 17 - 25).

Bei den Versuchen, das eigene Handeln auf die vorfindlichen Bedingungen einzustellen, hat sich für das Kollegium, wie es scheint, die Konzentration auf das Türkische als »überlebensgünstig« erwiesen (Zeichner 1986: 264). Die ersten Versuche, der Vielsprachigkeit in der Schülerschaft in dem Sinne Rechnung zu tragen, daß die Sprachen anderer Gruppen als der türkischen (mit) zu Worte kommen, haben sich in den Augen der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als beträchtlich kompliziert, Streß auslösend herausgestellt, sondern auch als nur in Maßen erfolgreich. Das sieht im Falle der Beteiligung der türkischen Sprache anders aus, für die die nötige kompetente Unterstützung - die durch »Erwachsene«, wie Herr Baalke dies ausdrückte - zugänglich ist. Die Strategie der Bewältigung von Komplexität durch Konzentration auf eine von vielen »Neuigkeiten«, die hierin liegt, ist von den Lehrerinnen und Lehrern durchaus als ein Schritt in die Richtung gemeint, der multilingualen Gestalt der Schülerschaft Rechnung zu tragen.

Aber es zeigt sich an der Praxis, daß sich dies tatsächlich so nicht unbedingt auswirkt. Im Türkischen eine Lösungsmöglichkeit erkannt zu haben und nach Wegen der Umsetzung in alltägliche Praxis zu suchen, absorbiert scheinbar die Wahrnehmungen, die Kräfte und die Phantasien der Lehrkräfte so stark, daß ihnen in manchen Momenten sogar die pure Existenz der Vielsprachigkeit in der Schülerschaft vorübergehend aus dem Bewußtsein schwindet. Da zeigt sich, daß die Hoffnung auf eine mögliche Lösung des Problems »in kleinen Schritten«, deren Realisationsform im Fall der »Faberschule« die Berücksichtigung des Türkischen im eigenen habituellen Handeln ist, zugleich die Wahrnehmung dafür verdecken kann, daß eine allgemeinere, breiter tragende Lösung noch nicht gefunden wurde - und gewiß dafür: daß eine Lösung auf dem eingeschlagenen Weg vielleicht gar nicht gefunden werden kann. Man stelle sich die Perspektive für die jetzt entfalteten Aktivitäten und eingesetzten Kräfte im Zusammenhang mit der demographischen Entwicklung der Schülerschaft an der »Faberschule« vor und frage sich: Welches grundlegende Potential der Beherrschung einer multilingualen Schulsituation liegt in der Strategie der Reduktion von Komplexität durch Konzentration auf das Türkische? Konkret: Welchen Gewinn an Handlungsfähigkeit wird das Kollegium für den (nicht unvermeidlichen, aber möglichen) Fall besitzen, daß die quantitative Dominanz

der türkischen Gruppe sich merklich vermindert, nicht aber die Pluralität der von der Schülerschaft insgesamt in die Schule gebrachten Sprachen und Kulturen?

Die Lehrerinnen und Lehrer selbst erleben ihre Anstrengungen, sich auf die geänderte Situation einzustellen, nicht unbedingt als erfolgreich und befriedigend. Sie empfinden sie aber als Modalitäten, die Anforderungen, denen sie sich durch die neue Situation ausgesetzt sehen, in einer Weise zu handhaben, die sie selbst als »realistisch« einschätzen: das Machbare unter den gegebenen Bedingungen zu leisten. Zugleich begrenzt diese Strategie ihr kreatives Potential. Sämtliche Zukunftsvorstellungen für die »multilinguale Schule«, die die Lehrerinnen und Lehrer gesprächsweise entwickelten, blieben den gewohnten Strukturen der Institution verhaftet. Die Möglichkeiten einer Erfüllung neuer Aufgabenstellungen stießen für sie an die gewöhnlichen Fächergrenzen; »Zuständigkeit« fand ihr Symbol in der Spezialisierung von Personal durch Ausbildung und darüber hinausgehende lebenspraktische Qualifikationen; die tiefgreifende Veränderung schulischer Praxis war für die Lehrkräfte nur in der Form einer Erweiterung denkbar, deren Verwirklichung sich daran band, daß zuvor die Voraussetzung zusätzlicher Ressourcen erfüllt würde - vor allem kamen zur Sprache: zusätzliche, spezielle Kompetenzen verkörpernde Lehrerinnen und Lehrer.[1]

In diesen Modalitäten der Handhabung ungewohnter »objektiver Bedingungen« können Versuche der Antizipation der Zukunft, der Anpassung der ursprünglichen Erfahrungen und beherrschten Praktiken an die als neu und ungewohnt erlebten Situationen gesehen werden. Es ist aber nicht gesagt, daß dies auch dahingehend gedeutet werden könnte, hier sei ein Habitus in Veränderung begriffen. Dagegen spräche vorläufig eben der Umstand, daß die gewählten Weisen der Konkretion ebenso wie die phantasierten Zukunftsvorstellungen nicht »grenzüberschreitend« sind. Beharrlich bleibt es bei den gewohnten Strukturen, unter denen sich geänderte Praxis jetzt und künftig entfalten können soll. Sollte aus dem Fall der »Faberschule« eine Konsequenz gezogen werden, so kann sie lauten:

Die Lehrerinnen und Lehrer der »Faberschule« sind mit hoher Wahrscheinlichkeit - die einen mehr, die anderen weniger - bereit, ihre monolinguale Orientierung zu modifizieren, wenn nicht aufzugeben. Sie sind mit mehr oder

---

1 Der eigenen sonstigen Alltagserfahrung bei der Bewältigung komplexer Situationen entsprach im übrigen dieser Modus, Veränderungen an Bedingungen wie die einer speziellen Ausbildung geknüpft zu sehen, durchaus nicht. Kaum eine Lehrkraft des Kollegiums besaß beispielsweise, wie ich oben ausführte, eine Ausbildung für die Tätigkeit in der Grundschule.

weniger pädagogischer Phantasie, geringerer oder größerer Risikobereitschaft dabei, ihr Handeln ihren Erfahrungen mit der multilingualen Schülerschaft anzupassen. In ihren Strategien der Bewältigung der sich ihnen stellenden Komplexität wird sichtbar, daß es für die Lösung der vielschichtigen Problematik des Lehrerhandelns unter den Umständen sprachlicher Vielfalt nicht »den Königsweg« eines einzigen Modus geben wird und geben kann, sondern sinnvolles Handeln die Integration von individuellen und allgemeinen Intentionen und Möglichkeiten voraussetzt. Insoweit wird auch sichtbar, daß nicht innere Widersprüchlichkeit aus den Resultaten der verschiedenen empirischen Abbildungen zu lesen ist, sondern die Bandbreite von Auffassungs- und Handlungsmöglichkeiten, die ein Habitus seinen Inhabern erlaubt.

In diesem Augenblick, für den die Praxis der »Faberschule« nur betrachtet werden konnte, zeigte sie Anzeichen dafür, daß die monolinguale Orientierung dieser Institution nicht mehr in jedem Moment des Handelns selbstverständlich ist. Aber die allmähliche Herausbildung eines »multilingualen Habitus«, für die der Verlust an Selbstverständlichkeit des monolingualen ein Potential bedeutet, wird wohl zumeist überlagert, konterkariert durch die empfundene Strenge der institutionellen Bedingungen des Arbeitens. Wie dies Frau Cabalzer deutlich machte: Solange die Schule »Lebensraum« ist, kann sie als Lehrkraft Vielsprachigkeit zulassen, fördern - und für sich selbst genießen. Sobald sie aber »Lernraum« ist, ist Deutsch die alles dominierende Sprache.

Der monolinguale Habitus bewohnt demnach die Schule immer noch. Aber er besitzt vielleicht nicht mehr unangefochten in allen Räumen das Monopol.

BEMERKUNGEN ZUM SCHLUSS

In den beiden vorigen Kapiteln wurden empirische Annäherungen an einen Habitus vorgestellt. Eindeutige Zeichen für eine strikt monolinguale Orientierung, mit deren Existenz ich bei Beginn der Untersuchung fest gerechnet hatte, haben die verschiedenen Instrumente allesamt nicht zum Vorschein gebracht. Spricht dieses allgemeine Fazit für eine falsche Ausgangshypothese, oder soll es so interpretiert werden, daß die Lehrerschaft ihren monolingualen Habitus überwunden hätte?

Ich meine: weder das eine noch das andere. Die empirischen Abbildungen haben Zeichen einer Situation an den Tag gefördert, die komplex, diffus, in der Schwebe ist. Zu sehen ist, daß Lehrerinnen und Lehrer vom Prozeß der sprachlichen Ausdifferenzierung ihrer Schülerschaft in ihren Überzeugungen nicht unberührt geblieben sind, jedenfalls auf der Ebene des Darüberredens nicht. Und sie sind auch in ihren Praktiken der sprachlichen Erziehung und Bildung nicht unbeirrt geblieben, jedenfalls in der untersuchten Schule nicht. Daß die allgemeine Forschung über Lehrerarbeit die Bewegung, die hier offenkundig zu verzeichnen ist, noch nicht aufgegriffen hat, zeigt vielleicht ein Moment der strukturellen Trägheit der Wissenschaft in einem Augenblick, in dem die Praxis längst begonnen hat, sich zu bewegen. Wie aber sind die »Fortschritte« zu deuten, die die Lehrerschaft dabei zu machen scheint, sich auf die multilinguale Schule einzurichten?

Großstadt, Grundschule

Gewiß sind sämtliche empirischen Versuche, die ich gemacht habe, von eingeschränkter Reichweite. Neben Begrenzungen, die *per se* an den jeweils eingesetzten Instrumenten haften (und die ich am Ort ihrer Beschreibung jeweils knapp umrissen habe), liegen in den beiden Momenten meiner Untersuchung generelle Limitierungen der Verallgemeinerbarkeit ihrer Resultate, insofern als

* eine Konzentration auf das urbane Feld vorgenommen und
* die qualitative Untersuchung auf das Feld der Grundschule eingeschränkt wurde.[1]

Für die Konzentration auf Großstadt und Grundschule gibt es gute Gründe. Ich fasse sie noch einmal zusammen: Jenseits aller politischen Beschränkungsversuche dieser Vorgänge ist unabweisbar, daß Migrationen, jedenfalls auf mittlere Sicht, nicht nur zunehmen, sondern auch immer weniger auf Menschen bestimmter Klassen oder Weltregionen begrenzt sein werden. Migration wird sich als eine Grunderfahrung der Menschen erweisen, seien sie nun mittelbar oder unmittelbar davon betroffen. Ebenfalls nicht von der Hand zu weisen ist die Erwartung, daß Großstädte die letzten Zielpunkte von Migrationen bleiben werden und daß dies zu ihrer fortschreitenden sprachlichen, ethnischen Differenzierung ebenso führen wird wie es dazu beiträgt, daß die urbanen Zentren sich ausdehnen (vgl. zu diesem Muster des Wanderungsverlaufs - Binnenmigration in urbane Zentren vor der Emigration - beispielweise Hamilton 1985; Wilpert 1987. Eine interessante Studie über dieses Muster im türkischen Fall bietet schon Leopold 1978). Die Formen der Bewältigung von Erfahrungen mit der »Kultur des Unterschieds« (Sennett), die sich im großstädtischen Raum gegenwärtig zeigen, vermitteln daher zugleich eine Ahnung von möglichen künftigen Entwicklungen.

Die Untersuchung im einzelnen Fall in das Feld der Grundschule zu verlegen, begründet sich eben damit, daß hier der »Grund der Bildung« erst gelegt wird (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982). Nicht nur die Möglichkeit, die Prozesse grundlegender sprachlicher Bildung zu verfolgen, machen die Grundschule für meine Fragestellung besonders interessant, sondern auch der Umstand, daß vor ihr noch keine schulspezifische Filterung der Schülerschaft stattgefunden hat - mithin: daß sich hier die sprachliche Vielfalt, die im urbanen Feld heranwächst, lebt, tatsächlich noch schulisch zusammenfindet.

Gewiß erbringt diese Konzentration im Ergebnis eher die Anregung von Anschlußuntersuchungen, weniger Abgeschlossenes. Perspektiven für Weiterführungen, die im Rahmen des Gesamtprojekts »Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen« (vgl. Gogolin & Neumann 1991) stattgefunden haben oder die sich darüber hinausgehend als wünschenswert erwiesen, wurden im Text schon vorgestellt. Doch auch schon jetzt finden sich kräftige Hinweise darauf,

---

1 Die beiden Bereiche wurden als »Feld« begriffen, weil dies die Mittel an die Hand gibt, in der Rekonstruktion bis in Details ihrer historischen Singularität vorzudringen, zugleich aber die sichtbar werdenden Einzelheiten jeweils als eine Konfiguration unter anderen in einer Struktur von Beziehungen zu betrachten. Vgl. zu diesem Feld-Begriff Bourdieu 1985: 70.

daß und wie sich Lehrerinnen und Lehrer dem Problem der sprachlichen Pluralisierung ihrer Schülerschaft gestellt haben. Im Zusammenspiel erbrachten die verschiedenen verwendeten Methoden komplementäre Informationen über die Modi der Bewältigung von Komplexität, die sich unter Lehrkräften im Bereich der sprachlichen Bildung und Erziehung zu entwickeln beginnen. Die Aufgeschlossenheit für die Problemlage der sprachlichen Pluralität, die Innovationsbereitschaft, die sich aus den Resultaten der »Einstellungsbefragung« lesen läßt, fanden im einzelnen Fall der »Faberschule« ihre Bestätigung, und zwar in einer Bandbreite von Meinungen und Handlungsweisen. Zugleich aber zeigte der Fall der »Faberschule« die Beharrlichkeit gewohnter Praktiken und der Ansichten über die Praxis: Die Lösungen, die die Lehrerinnen und Lehrer selbst fanden oder probieren wollten, überschreiten faktisch die Grenzen des Erlaubten und Gewohnten nicht (oder doch nur für Augenblicke), und auch die Phantasien, die entwickelt wurden, reichen kaum darüber hinaus.

Wäre es beim globalen Eindruck aus der »Einstellungsbefragung« geblieben, so müßte man annehmen, daß Lehrerinnen und Lehrer wagemutiger, innovationsfreudiger sind, als sich dies im Fall der Praxis zeigt. Sogar diejenigen Fragen im Fragebogen, die ein Einverständnis mit radikalen Aufkündigungen mit der hergebrachten Organisationsstruktur der Schule verlangen, erhielten ein unerwartet hohes Maß an Zustimmung. Jedoch ist hier darauf zu verweisen, daß jede der verwendeten Methoden den Gegenstand auf ihre eigene Weise konstituiert. Das quantitativ orientierte Instrumentarium erlaubt den Antwortenden, eine Haltung von relativer Distanz einzunehmen. Sie können ihre Zustimmung oder Ablehnung mehr oder weniger alltagsentlastet vornehmen, sind der Rechtfertigung enthoben. Für die im Rahmen der Schulfallstudie an der Untersuchung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer gilt dies in bedeutend geringerem Maße. Sie wurden als Agierende im praktischen Handlungszusammenhang aufgesucht, also auch: unter praktischem Handlungsdruck beobachtet, und konnten sich somit auch ohne mein Zutun unter Rechtfertigungs- oder Begründungszwang gesetzt fühlen. Die Einschränkungen ihrer Handlungsmöglichkeiten oder ihrer Phantasien, die sie selber formulierten, drehen sich beinahe folgerichtig oft darum, ihr praktiziertes Handeln mit ihrer Sicht der Bedingungen der Praxis zu konfrontieren und somit die Legitimationen für das vorzustellen, was sie sich »realistischerweise« zu tun oder auszumalen erlauben.

Es lassen sich den Gesprächen mit den Lehrerinnen und Lehrern der »Faberschule« viele Indizien dafür entnehmen, daß ihre Ansichten manches mit der persönlichen Lebenserfahrung und dem eigenen Lebensentwurf zu tun haben. Vor allem in solchen Begründungen für Grundsätze des Handelns oder weitgreifende Entscheidungen, die auf eine Meta-Ebene zielen - also beispielsweise bei Legitimationen mit Bezug auf das »Wohl des Kindes« -, kommen

vielfach Anspielungen auf selbst Erfahrenes, auf subjektive Befindlichkeiten und Vorlieben zum Ausdruck. In der Bandbreite dessen liegen Beispiele aus den Gesprächen mit Frau Ebbatson und Frau Cabalzer. Die eine berichtete, daß ihre Vorstellung davon, wie Kinder zweisprachiges Aufwachsen erleben und bewältigen, vor allem aus der eigenen Anschauung genährt wird, die sie bei mehrjährigem Auslandsaufenthalt gewinnen konnte. Die andere begründete ihre Überzeugung, daß die Schule »mehr zu einem Ort werden müsse«,

> "wo Menschen gemeinsam sind, wo es um eine andere Form von Begreifen geht, wo viele der Inhalte, die bei uns gelernt werden müssen, wegfallen können, [...] weil sie nicht den Bedürfnissen der Menschen entsprechen [...]" (Frau Cabalzer, S. 9, Z. 8 - 12)

mit ihrer eigenen Hinwendung zu psychologischem bzw. psychotherapeutischem Gedankengut. Sie sah im Fehlen von Selbsterfahrung in diesem Bereich einen der großen Mängel für die Ausübung des Lehrberufes. In mehreren Gesprächspassagen erläuterte sie, worin sich dieses Manko bemerkbar mache, für das sie in der Praxis immer wieder Bestätigung fand. Hier ein Fragment aus der an die obige Bemerkung anschließenden Passage des Interviews, worin sie ihre Ansicht erläutert und entfaltet:

> "[Ich finde es wichtig,] wenn viel mehr drauf geguckt würde, wenn Widerstände sind bei Kindern, wo diese Widerstände herkommen, also daß die - das hat jetzt mit der Sprache nichts zu tun - unabhängig davon ich es total wichtig finden würde, wenn in der Ausbildung die Lehrer auch dahingehend ausgebildet würden, die Kinder anders anzugucken, also das geht schon eher in 'ne/ auf diese psychologische Ebene, Diagnostik, also wirklich lernen zu gucken, was eigentlich/ was steckt da eigentlich dahinter, warum ist da 'ne Schranke [...] und das, finde ich, ist auch nichts, was man sich anstudieren kann, also was man so lernt, indem man Bücher liest, sondern das geht nur, indem die Lehrer - oder sagen wir mal, die, die Lehrer werden wollen - indem die ein Bewußtsein davon kriegen, daß sie sich auch mal selber richtig angucken müssen - nur darüber funktioniert das, von meinem Gefühl her [...]" (Frau Cabalzer, S. 9, Z. 25 - 37; S. 10, Z. 1 - 4).

In diesem in den Gesprächen mit den Lehrkräften immer wieder aufscheinenden Modus, die eigene lebenspraktische Erfahrung im Berufshandeln wirksam werden zu lassen, zeigen sich vielleicht Anklänge an die Phänomene, die Liebau & Huber unter der Fragestellung »Habitus und disziplinäre Reproduktion« diskutieren. Sie vermuten, "daß Analogien zwischen *persönlichem* und

disziplinärem bzw. beruflichen Habitus zu subjektiven Zuordnungen zu einer Disziplin führen [...]", und daß diese Zuordnungen zur Reproduktion der Disziplinen, mithin auch eines disziplinären Habitus beitragen (Liebau & Huber 1985: 337).[1] Hieran läßt sich die Frage anschließen, ob die Handlungsweisen, die die Lehrerinnen und Lehrer der »Faberschule« im Umgang mit sprachlicher Vielfalt ihrer Schüler entwickelt haben, nicht Merkmale eines grundschultypischen beruflichen Habitus aufweisen. Das Ergebnis der »Einstellungsbefragung« bietet zwar keine hinreichend beweiskräftigen, aber doch bemerkenswerte Hinweise darauf, daß Offenheit gegenüber Sprachenvielfalt, Innovationsbereitschaft in diesem Bereich möglicherweise schulstufen- oder schulformspezifische Ausprägungen aufweist; gewiß gibt die Verteilung der Stichprobe nur wenig Anlaß, die Daten in dieser Hinsicht allzusehr auszubeuten.[2]

In den Interviews findet sich jedenfalls eine Reihe von Indizien dafür, daß die Lehrerinnen und Lehrer der »Faberschule« ihrem Arbeitsraum Grundschule ein spezielles Selbstverständnis beimessen und sich selbst spezielle Handlungsfreiheiten nach diesem Selbstverständnis zubilligen. Darüber sprach zum Beispiel Herr Baalke, von mir gefragt nach »sprachlichen Zielsetzungen der Grundschule«, mit den folgenden Worten:

> "[...] ich denke, die affektiven Lernziele, die sollte man nicht vergessen, die sind mir also wirklich wichtiger, vorrangiger als die kognitiven, das kommt später ohnehin auf die Kinder zu und das sollte die - ich finde, die Grundschule sollte also möglichst viel Spielraum auch lassen für die Kinder, experimentierfreudig sein und Angebote an die Kinder richten, alles andere wird nachher so stark strukturiert und organisiert, daß da die Möglichkeiten der Kinder immer weiter eingeschränkt werden - ich finde, die Grundschule muß da die Spielwiese sein" (Herr Baalke, S. 26, Z. 12 - 23).

Es wäre demnach möglich, daß die Indizien, die auf der Ebene der Praxis für eine Beunruhigung des monolingualen Habitus sprechen, schulstufenspezifisch gedeutet werden müssen. Somit könnte hier vorläufig nur von einer grundschultypischen Haltung gesprochen werden, nicht aber davon, daß ein in der

---

1 Die Autoren stellen zugleich in Frage, daß es sich hier um einen selbstreferentiellen Mechanismus handeln könnte, "wie man mit Portele [1984] und neuerdings Luhmann [1985] vermuten könnte" (Liebau & Huber 1985: 337). Freilich hieße eine solche Annahme sowieso, das Konzept des Habitus in seinem Herzstück, nämlich dem des Wechselwirkens von individueller Disponiertheit und dem Eingebundensein in Strukturen, umzustoßen.

2 Zur Erinnerung: Es handelte sich um 22 Grundschul-, 30 Haupt- und Realschul-, 63 Gesamtschul-, 19 Gymnasial- , 18 Berufsschul- und 28 Sonderschullehrer.

Veränderung begriffener Habitus der Lehrerschaft insgesamt vorgefunden wurde. Ob die Versuche der Handhabung sprachlicher Verschiedenheit, die in der »Faberschule« anzutreffen waren, tatsächlich vor allem als grundschultypisch aufzufassen sind, wird in einer Anschlußuntersuchung im Rahmen des Gesamtprojekts »Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen« anhand der Fragestellung weiter erhellt werden, wie sich die Lehrerinnen und Lehrer gegenüber der Sprachenvielfalt verhalten und was sie darüber meinen, wenn die Schwellensituation des Übergangs in eine Schule der Sekundarstufe I herannaht. Die Frage stellt sich nämlich, ob der sprachliche Habitus der Lehrerschaft wieder stärker monolinguale Züge herauskehrt, wenn der allgemeine Sinn der Schule nicht mehr darin liegt, der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung zu tragen, und wenn die Belastung durch formalen Leistungsdruck zunimmt bzw. die Antizipation solcher Belastung im weiterführenden Schulwesen das eigene Handeln der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer beeinflußt (vgl. zu grundschultypischen Merkmalen des Unterrichtens die Untersuchung von Hopf, Krappmann & Scheerer 1980; siehe auch Hopf 1984: 51ff).

Habitus in Praxis

Ob die Bewegung im sprachlichen Selbstverständnis, für die die verschiedenen Instrumente Indizien an den Tag förderten, die Richtung auf eine Mobilisierung, vielleicht Überwindung des monolingualen Habitus einschlagen wird, ist nach meiner Untersuchung nicht zu entscheiden. Dazu sind die beobachteten Handlungsweisen, die geäußerten Motive und Ansichten zu vielfältig und zu verschiedenartig. Jedoch erweist sich in diesem Zusammenhang die Anwendung des Habituskonzepts als besonders nützlich für das Verstehen der Verhältnisse, und zugleich verschaffen die entstehenden Verhältnisse eine gute Möglichkeit, Aspekte des Habituskonzepts zu bebildern und verständlich zu machen.

Mit dem Konzept des Habitus als Referenzrahmen ist es möglich, die Verschiedenheiten, vordergründig auch Widersprüchlichkeiten, die sich in den Praktiken der Lehrerinnen und Lehrer sowie zwischen Praktiken und dem Darüberreden zeigen, nicht als Ungereimtheiten zu lesen, sondern als Bandbreite des Möglichen, Entfaltung individuellen Stils unter sich ändernden Umständen.[1] Variation, Anpassung an die »objektiven Bedingungen« liegt im Reper-

1 Die Ergebnisse meiner Untersuchung widerlegen zwar nicht, was Kroon als Fazit seiner Studie formuliert: daß Lehrerinnen und Lehrer sich zwar »rhetorisch« dazu bekennen, ihren Unterricht an die sprachliche und kulturelle Pluralisierung der Schule anzupassen, dies aber in ihrem praktizierten Unterricht keinen Niederschlag finde (Kroon 1986: 422). Aber eine differenziertere Interpretation der Beobachtungen, die diese Schlußfolgerung nahelegten, wäre jedenfalls angebracht.

toire eines Habitus, der danach trachtet, sich selbst zu erhalten, können also geradezu auch Anzeichen für eine Stabilisierung des Bisherigen sein; schließlich "realisiert, aktualisiert sich [ein Habitus] *lediglich in der Beziehung* zu einem Feld, wie auch ein und derselbe Habitus je nach Zustand des Feldes zu höchst unterschiedlichen Praktiken und Stellungnahmen führen kann" (Bourdieu 1989a: 406).[1] Situationen des Umbruchs sind nach Bourdieu besonders gut geeignet, für die Ausprägung und das Funktionieren eines Habitus Zeichen entdecken zu lassen:

> "Die vom Habitus in dieser Art umgekehrter Vorwegnahme der Zukunft bewirkte Gegenwart der Vergangenheit ist nie besser erkennbar, als wenn der Sinn der wahrscheinlichen Zukunft plötzlich Lügen gestraft wird und Dispositionen, die infolge eines Effekts der Hysteresis [...] schlecht an die objektiven Möglichkeiten angepaßt sind, bestraft werden, weil das Milieu, auf das sie real treffen, zu weit von dem entfernt ist, zu dem sie objektiv passen" (Bourdieu 1987: 116).

In der Umbruchsituation der sprachlichen Pluralisierung der Schülerschaft sind, wie es scheint, solche Existenzbedingungen dem Beharrungsvermögen des monolingualen Habitus besonders zuträglich, die im von der Lehrerin oder dem Lehrer persönlich nicht direkt gestalt- und verantwortbaren Rahmen bildungspolitischer, schulorganisatorischer Entscheidungen (und damit auch: der materiellen und personellen Ausstattung von Schulen) liegen. Es zeigt sich in der »Faberschule«, daß das monolinguale Gesicht der Schulen, für dessen Herausbildung in struktureller Hinsicht im 19. Jahrhundert der Grund gelegt wurde, zugleich das stärkste Hemmnis für das innovative Potential birgt. Was davon bis heute wirksam ist, liegt - abgesehen vom Grundsatz vertikaler Gliedrigkeit des Schulwesens - zum Beispiel auf der Ebene der Fächerstruktur, auf Lehrplanebene und im Aspekt der »Verwissenschaftlichung« als Voraussetzung der Berufsausübung.[2]

Aus jedem dieser Bereiche erwachsen den Lehrerinnen und Lehrern Grenzen für ihr Gestaltungspotential der Praxis oder für ihre Phantasien über die

---

1 Im modifizierten Habitusbegriff von Norbert Elias wird dieser Gedanke in den Hinweis auf die »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« gefaßt. Kokemohr (1989: 331) zieht aus diesem Gedanken den folgenden Schluß: "Traditionelle Formen der Identitätssicherung werden also nicht nur kraft ihrer gedächtnistragenden Verankerung im sozialen Habitus bewahrt. Es ist auch mit der Neigung zu rechnen, sie dezidiert gegen die Diffusion in der Konkurrenz multipler Sinnsysteme einzusetzen."

2 vgl. zum Aspekt der »Verwissenschaftlichung« des Lehrerberufs in historischer Sicht, d.h. der Entwicklung des Selbstverständnisses, daß eine wissenschaftliche Ausbildung Voraussetzung für die Berufsausübung sein müsse, Neumann & Oelkers 1984.

Zukunft. Ich erinnere an das Beispiel, daß zusätzliche und speziell ausgebildete Lehrkräfte als Voraussetzung für weitergehende Veränderungen des Schullebens gesehen wurden. Eine andere, vielfach variiert auftauchende Argumentationsfigur ist diejenige der »festliegenden« Ziele, die man verfolgen müsse und die die Aufnahme von allzuviel Neuem in den Unterricht verhindern. Auch das Resultat der Umfrage zum Begriff Zweisprachigkeit erbrachte kräftige Hinweise darauf, daß das monolinguale Selbstverständnis der Schule durchaus noch tragfähig ist. Der Begriff regte nicht einmal zwei Prozent der Befragten an, überhaupt an ein schulisches Handlungsfeld zu denken. Die überkommenen Strukturen zwingen also den in der Institution Handelnden ihre Logik auf und beteiligen sie so daran, den Sinn, der sich in ihnen niedergeschlagen hat, in Funktion, am Leben, in Kraft zu halten.

»Auf die Innovationskraft der Lehrer gesetzt«

Auch in dem von den Lehrerinnen und Lehrern der Faberschule gefundenen Modus der Bewältigung von sprachlicher Komplexität durch eine Übersetzung ins Bilinguale, durch die Konzentration auf das Verhältnis zwischen dem Türkischen und dem Deutschen, liegt eine Weise der Bearbeitung neuer Problemlagen mit alten Mitteln. Das Experiment der deutsch-türkisch-bilingualen Alphabetisierung beispielsweise sprengt den Rahmen des hierzulande Üblichen zwar insofern, als es eine Sprache einbezieht, der gewöhnlich der Status des schulisch Behandelns- und Lehrenswerten nicht zugebilligt wird. Aber sie bleibt zugleich in diesem Rahmen, weil sie in den üblichen Fächergrenzen gedacht ist, ein fachgebundenes Spezialistentum voraussetzt und allein die Zielvorstellung unmittelbar verwertbarer Kenntnisse und Fertigkeiten vorsieht.

Es scheint, daß die Kräfte zur Innovation, die der Praxisdruck mobilisiert, gleichsam aufgeschluckt werden durch die »objektiven Bedingungen«, die die gegenwärtige Formgestalt der Schule ausmachen. Damit gelangen tatsächlich zukunftsträchtige Lösungen für sprachliche Bildung - ich erinnere an den Vorschlag der Gestaltung einer Konzeption nach dem Prinzip der Komplementarität, den ich im Abschnitt »Allgemeine sprachliche Bildung« im ersten Kapitel unetrbreitet habe - höchstens schemenhaft an den Rand des Sichtfeldes. Dies läßt sich wiederum am Aspekt des bilingualen Lösungsmusters in der »Faberschule« gut illustrieren. Unter den in dieser Schule vorwaltenden Umständen ist die darin liegende Strategie der Reduktion von Komplexität für die Lehrerinnen und Lehrer vernünftig und verständlich, da sie relevante Resultate zeitigt und zugleich praktikabel ist. Sie verliert aber in dem Maße an Wert, in dem die Gruppe türkischer Kinder kleiner wird und zugleich die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft anwächst; bereits jetzt sind ungefähr zwanzig

Sprachen durch Kinder in der Schule vertreten. Aus vielen Schilderungen der Lehrerinnen und Lehrer läßt sich entnehmen, daß sich in den vermittels der Konzentration auf das Türkische gefundenen Modalitäten des Handelns kaum eine Anreicherung allgemeiner Fähigkeiten zum Umgang mit Sprachenvielfalt verbirgt, jedenfalls noch nicht. Sobald nämlich die am bilingualen Modell gewonnene Praktiken versagten, griffen die Lehrerinnen und Lehrer meist zu der Lösung des Verzichts darauf, auf sprachliche Vielfalt in einer Weise einzugehen, die andere Sprachen als das Deutsche überhaupt zu Wort kommen läßt.

Der Fall der »Faberschule« führt somit den unentschiedenen Zustand, den eine Situation des Umbruchs hervorruft, plastisch vor Augen. Er zeigt eine Lehrerschaft, die ein Potential zur Anpassung an die gewandelten Verhältnisse aktiviert hat, und die Bandbreite der Praktiken, die in diesem Zuge entwickelt wurden. Aber er zeigt zugleich, daß die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule allseits an Grenzen ihres eigenen Veränderungspotentials stoßen - in dem nach ihrer Ansicht Machbaren ebenso wie im für sie Denkbaren. Mit der Ausbeutung der Innovationskraft der Lehrkräfte allein ist demnach die Entwicklung eines vernunftgemäßen, zukunftsträchtigen Bildungswesens kaum wahrscheinlich. In diesem Aspekt sieht Egon Becker übrigens einen »eher naiven«, gleichwohl ernstzunehmenden Zug der »Vorschläge für ein Bildungswesen der Zukunft« des Collège de France: Es werde darauf vertraut, daß aus den Institutionen der Bildung selbst die Überwindung ihrer strukturellen Trägheit hervorgehe, nämlich "auf die Rationalität und das Kritikpotential der Wissenschaften, auf die Innovationskraft der Lehrer und schließlich auf die Macht von Expertenkommissionen gesetzt" (Becker 1987: 48). Der Fall der »Faberschule« zeigt am Beispiel der Anstrengungen der Lehrerschaft, daß die intern verfügbaren Mittel der Institution selbst vermutlich nicht zur Überwindung ihrer »strukturellen Trägheit« hinreichen werden.

Damit die Anstrengungen einer Anpassung der monolingualen Gestalt der gegenwärtigen Schule über das schon Geleistete hinausgehen könnten, bedürfte es nach den Ergebnissen meiner Untersuchung jetzt unbedingt der öffentlichen Stützung, der Eingriffe in bestehende Strukturen: der bildungspolitischen Absicherung von Aktivitäten, administrativer Hilfe für die Schule und gewiß auch der erziehungswissenschaftlichen Betreuung und Begleitung. Als Forschungs- und Entwicklungsperspektive bietet es sich beispielsweise an, die Weiterentwicklung einer Konzeption für die multilinguale Schule in der Gestalt eines Modellversuchs zu unternehmen. In einem solchen Versuch ließen sich die theoretische Perspektive aus den empirischen Befunden und die Perspektive der komplexen praktischen Erfahrungen miteinander verzahnen. Die »Faberschule« böte also - ließe man es nur zu - ein aussichtsreiches Feld für die gemeinsame Entwicklung einer »Utopie mittlerer Reichweite« für die Schule der Zukunft.

VERZEICHNIS DER LITERATUR

Bemerkung zur Zitierweise:
Sofern beim einzelnen Zitat nicht anders vermerkt, sind alle Hervorhebungen so übernommen, wie sie in den Originalen zu finden sind.

Abelein, Manfred (1968): Die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland. Ihre verfassungsgeschichtliche Entwicklung und ihre verfassungsrechtlichen Probleme. Köln, Opladen (Westdeutscher Verlag). https://doi.org/10.1007/978-3-663-02181-0

Abels, Kurt (1986): Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz. Robert Heinrich Hiecke (1805 – 1861) – Leben, Werk, Wirkung. Köln, Wien (Böhlau Verlag)

Adick, Christel (1990): Moderne Schulentwicklungen in der sog. Dritten Welt im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen. Vortrag zum 12. DGfE-Kongreß. In: ZfPäd, 25. Beiheft, S. 220–225

Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum antiautoritären Charakter. Frankfurt (Suhrkamp) Akpinar, Ünal u.a. (1989): Vertane Chance? Ausländische Lehrerinnen in der interkulturellen Erziehung. Weinheim, Basel (Beltz)

Alkan, Metin & Erik de Vreede (Berichterstatter, 1989): Education in a plural society: A survey of the professional opinions of teachers in Europe. Brüssel (Mimeo: Association for Teacher Education in Europe ATEE)

Ammon, Ulrich (1978): Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern. Untersuchung sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewußtseins – mit sprachdidaktischen Hinweisen. Weinheim, Basel (Beltz)

Arbeitskreis Qualität von Schule (1987): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Heft 1 des Arbeitskreises, hrsg. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden, Konstanz (HIBS)

Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (Hrsg., 1979): Neuentwicklung von Schätzskalen als Instrumente empirischer Schulforschung. Werkheft 9 der AFS, Dortmund

Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Aufenanger, Stefan & Margrit Lenssen (Hrsg., 1986): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München (Kindt Verlag)

Aurin, Kurt (Hrsg., 1989): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn (Klinkhardt)

Aurin, Kurt (1989): Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In: ders. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 64–87

Aurin, Kurt & Martina Maurer (1990): Das Lehrerethos bedarf der Aufhellung durch empirische Untersuchungen. In: Die Deutsche Schule, Heft 1, S. 31–36

Ausländergesetz 1991, publ. in: Der Bundesrat, Gesetzbeschluß des Deutschen Bundestages »Gesetz zur Neuregelung des Ausländerrechts« (Drucksache 290/90) sowie: Verordnung zur Durchführung des Ausländergesetzes (Drucksache 797/90). Bonn (Verlag Dr. Hans Heger)

Austin, Gilbert R. & Stephan B. Holowenzak (1989): Erwartungen – Führung – Schulklima – Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 46–63

Australia's Language (1991): Australian Language and Literacy Policy (ALLP). Canberra (Australian Govemment Publishing Service)

Azadi, Hamid (1991): Ein iranischer Lehrer macht Schule. In: Hamburg macht Schule, Heft 3, S. 12

BAGIV (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der BRD und Berlin [West] e.V., Hrsg., 1985): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg (ebv Rissen)

Baker, David & Gero Lenhardt (1988): Ausländerintegration, Schule und Staat. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40. Jg., Heft 1, S. 40–61

Ball, Stephen J. (1988): Case Study Methodology in Research on Mother Tongue Education. hekt. Ms., Vortrag zum Symposion Deutschdidaktik, Bielefeld, im Februar 1988

Bastian, Johannes & Carl-Ludwig Furck (1991): Zur Zukunft der Hauptschule in Hamburg. Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Mimeo)

Bastian, Hannelore (1991): Alphabetisierung für deutschsprachige Erwachsene. In: Deutsch lernen, 16. Jg., Heft 1–2, S. 6–27

Bauer, Karl-Oswald (1980): Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Eine empirische Untersuchung an sechs Schulformen der Sekundarstufe 1. Weinheim, Basel (Beltz)

Bauer, Karl-Oswald (1990): Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: Rolff, H.G./ Bauer, K.-O. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 6, Weinheim, München (Juventa), S. 217–241

Baumert, Jürgen & Achim Leschinsky (1986): Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: ZfPäd, 32. Jg., Heft 2, S. 247–266

Becker, Egon (1986): Pädagogischer Universalismus in den neuen sozialen Bewegungen? In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München (Juventa), S. 251–266

Becker, Egon (1987): Paradoxien kultureller Modernisierung. In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 33–51

Bender, Helmut (1984): Persönlichkeitstheorien von Grundschullehrern. Dissertation, Landau (Pfalz)

Bergmann, Jörg R. (1991): Konversationsanalyse. In: Flick, U./ v. Kardorff, E./ Keupp, H./ v. Rosenstiel, L. & St. Wolff (Hrsg., 1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München (Psychologie Verlags Union), S. 213–218

Bernstein, Basil e1974): Class, Codes and Control. Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Languages. London (Routledge & Kegan Paul)

Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg., [2]1969): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart (Enke) Bilingual and Languages Network (1990), Vol. 1, No. 1

Blazejak, Bozena (1991): ... und samstags: Polnisch. In: Hamburg macht Schule, Heft 3, S. 8

Boos-Nünning, Ursula (1979): Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Portbildungsbereitschaft Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königsteint Ts. (Hain)

Boos-Nünning, Ursula (1990): Die Karriere als Schulversager. Eine Untersuchung des Prozesses, im Laufe dessen ausländische Schüler zu Schulversagern werden. Unveröff. Forschungsantrag. Essen (Typoskript, Universität Essen)

Boos-Nünning, Ursula/ Neumann, Ursula/ Reich, Hans H. & Fritz Wittek (1984): Krise- oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: Reich, H.H. & F. Wittek (Hrsg.): Migration, Bildungspolitik, Pädagogik. Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA 16, Essen, Landau (publikation alfa), S. 7–33

Bos, Wilfried (1989): Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In: Bos, W. & Ch. Tamai (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster (Waxmann), S. 61–72

Bourdieu, Pierre (1977): L'économie des échanges linguistiques. In: Langue Française 34, S. 17–34. https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt (Suhrkamp)

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Welt, Sonderband 2: Soziale Ungleichheiten, Göttingen (Schwartz), S. 183–198

Bourdieu, Pierre ([3]1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt (Suhrkamp)

Bourdieu, Pierre (1985): Leçon sur la leçon. In: ders.: Sozialer Raum und »Klassen«; Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main (Suhrkamp), S. 49–80

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt (Suhrkamp)

Bourdieu, Pierre (1989): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Berlin (Wagenbach)

Bourdieu, Pierre (1989a): Antworten auf einige Einwände. In: Eder, K. (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt (Suhrkamp), S. 395–410

de Brabander, Kees (1987): Das Bewußtsein von Lehrern über Schule und Unterricht. In: ZfPäd, 33. Jg., Heft 6, S. 743–760

Bracht, Ulla/Keiner, Dieter & Hasko Zimmer (1990): Vorbemerkung. In: Bracht, U./Keiner, D. & H. Zimmer (Hrsg.): Intelligenz und Allgemeinbildung 1848–1918. Biographische Zugänge zur Wirkung und Krise gymnasialer Bildung. Münster (Waxmann), S. VII–XIII

Bremer Kollektiv (1974): Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart (J.B. Metzler Verlag)

Breyvogel, Wilfried (1984): Soziale Lage und Berufsbewußtsein von Lehrern. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, Stuttgart (Klett-Kotta), S. 298–319

Broszinksy-Schwabe, Edith (1991): Zusammenleben von Deutschen und Ausländern. Erbe der DDR und Situation in den neuen Bundesländern. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit (IZA) 2, S. 19–22

Brumlik, Micha (1990): Bunte Republik Deutschland. Aspekte einer multikulturellen Gesellschaft. Zuerst in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 1, S. 101–107; nachgedruckt in: Interkulturell, Heft 4 (1989, erschien 1990), S. 46–54

Bullivant, Brian M. (1987): The ethnic encounter in the Secondary School. Ethnocultural Reproduction and Resistance; Theory and Case Studies. London etc. (The Palmer Press)

Burdach, Konrad (1884; 1914): Über deutsche Erziehung. Nachdruck eines 1884 im »Anzeiger für deutsches Altertum und deutsche Literatur« zuerst erschienenen Beitrags in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Nr. 48/1914, S. 657–664

Burgess, Robert G. (Hrsg., 1984): Field Methods in the Study of Education. Lewes (Falmer Press)

Burkhardt, Astrid (1988): Kulturbegriffe und Bildungskonzepte. Analysen zum geschichtlichen Horizont und zur systematischen Problematik von Konzepten Interkultureller Pädagogik. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal

Burnett, Jacquetta H. (1973): Event Description and Analysis in the Microethnography of Urban Classrooms. In: Ianni, F.A.J. & E. Storey (Hrsg.): Cultural Relevance and Educational Issues. Boston (Little, Brown & Co), S. 287–303

Butt, R.L. (1984): Arguments for using Biography in understanding Teacher Thinking. In: Halkes, R.J. & J.K. Olson (Hrsg.): Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education. Lisse (Swets & Zeitlinger)

Canetti, Elias (1985): Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. Band 1. Frankfurt (Lizenzausgabe der Büchergilde Gutenberg)

Carminers, Edward & Richard A. Zeller (1979): Reliability and validity assessment. Quantitative applications in the social sciences No. 17, Beverly Hills/London (Sage-Publications)

Cazden, Courtney B./Carrasco, Robert/Maldonado-Guzman, Abdil Abel & Frederick Erickson (1980): The contribution of ethnographic research to bicultural bilingual education. Paper for the 31st annual Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Washington (Mimeo)

Charlton, Michael/Dauber, Heinrich/Preuß, Otmar & Christoph Scheilke (1975): Innovation im Schulalltag. Lehrer-Schüler-Interaktion, Lehrerrolle, Gesellschaftliche Aspekte der Lehrerarbeit, Demokratisierung der Schule. Reinbek (rororo Sachbuch)

Cichon, Peter (1991): Sprachenpolitik und sprachliche Minderheiten in den europäischen Gemeinschaften: das Beispiel Frankreich. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./ Kroon, S./Neumann, U. & T. V allen (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster (Waxmann Verlag), S. 71–87

Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich & Gisela Müller-Fohrbrodt (1987): Schulrelevante Einstellungen junger Lehrerinnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik. In: ZfPäd, 33. Jg., Heft 6, S. 761–770

Clyne, Michael (1991): Community Languages: The Australian Experience. Cambridge (University Press). https://doi.org/10.1017/CBO9780511597084

Coulmas, Peter (1990): Weltbürger. Geschichte einer Menschheitssehnsucht. Reinbek (Rowohlt)

Cummins, Jim (1984): Implications of bilingual proficiency for the education of minority language students. In: Allen, P. & M. Swain (Hrsg.): Language Issues and Education Policies. Oxford etc. (Pergamon Press), S. 21–34

Czock, Heidrun (1985): Bericht zum Projekt: Alltagstheorien von Lehrern ausländischer Kinder. Bielefeld (Universität Bielefeld – Zentrum für Lehrerbildung)

Czock, Heidrun & Frank-Olaf Radtke (1984): Zwischenbericht zum Projekt Unterricht mit ausländischen Kindern und Lehrerfortbildung. Bielefeld (Universität Bielefeld – Zentrum für Lehrerbildung)

Dewe, Bernd (1984): Kultursoziologische Bildungsforschung. Zum Wechselverhältnis von lebenspraktischen Deutungsmustern und wissenschaftlichen Orientierungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4, S. 307–329

Diehm, Isabell & Christoph Kodron (1990): Unterricht und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. Bericht über eine Pilotstudie zur Erstellung eines Fragebogens in vier europäischen Ländern unter besonderer Berücksichtigung der hessischen Studie. Frankfurt (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – Interagla Dokumentation 14)

Diesterweg, Adolph (1836): Über die Methodik des Sprachunterrichts. In: Langenberg, E. (Hrsg.): Adolph Diesterwegs Ausgewählte Schriften, 2. Durchgesehene Auflage, Erster Band, Frankfurt am Main (Verlag Moritz Diesterweg), S. 155–170

Diesterweg, Adolph (1848): Nachschrift zum Beitrag von Hegener »Zum Unterricht in der Muttersprache«. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens, Januar und Februar des XXXVII. Bandes der neuen Folge, 1. Heft, S. 27–29

Dingeldey, Erika (1988): Wege zurück: Rudolf Hildebrand – ein deutscher Pädagoge (1824–1894). In: Diskussion Deutsch, 19. Jg., Heft 100, S. 113–127

Dittrich, Eckhard & Frank-Olaf Radtke (Hrsg., 1991): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen (Westdeutscher Verlag)

Dittrich, Eckhard & Frank-Olaf Radtke (1990): Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: dies. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Op1aden (Westdeutscher Verlag), S. 11–40. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83695-3_1

Doderer, Klaus (1969): Kritische Bemerkungen zu Rudolf Bildebrands Schrift ‚Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt'. In: Höffe, W. L. (Hrsg.): Sprachpädagogik – Literaturpädagogik. Frankfurt (Diesterweg), S. 16–25

Döring, Klaus W. (1980): Lehrerverhalten: Theorie – Praxis – Forschung. Weinheim, Basel (Beltz Verlag)

Dokumentation »Sprachenvielfalt in Hamburg« (1989). Ergebnisse eines Projektseminars, zusammengestellt von Lambrini Kiosse und Heiko Knauthe. Hamburg (Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft/Zusatzausbildung von Lehrern für Kinder verschiedener Muttersprache)

Dusek, Jerome B. & Gail Joseph (1983): The Bases of Teacher Expectancies. A Meta-Analysis. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 75, No. 3, S. 327–346. https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327

ECCE Interkulturell (1989): Modellversuchsprogramm der Europäischen Gemeinschaften „Schulische Bildung der Kinder von Wanderarbeitnehmern" – Vergleichende Evaluation. Ergebnisse und Empfehlungen. Landau (EWH Landau) Ehlich, Konrad (1986): Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers. In: Hess-Lüttich, E.W.B. (Hrsg.): Integration und Identität. Tübingen (Gunter Narr), S. 43–54

Elam, Stanley M. (1989): The Second Gallup/ Phi Delta Kappa Poil of Teachers' Attitudes towards the Public Schools. In: Phi Delta Kappan, Vol. 70, No. 9/ June, S. 785–798

Elbaz, Freema (1983): Teacher Thinking. A study of practical knowledge. London usw. (Croom Helm)

Eldering, Lotty & Jo Kloprogge (Hrsg., 1989): Different Cultures – Same School. Ethnic minority children in Europe. Amsterdam, Lisse (Swets & Zeitlinger)

Elwert, Georg (1989): Nationalismus und Ethnizität. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 41. Jg., S. 440–464

von Engelhardt, Michael (1982): Die pädagogische Arbeit des Lehres. Eine empirische Einführung. Paderborn usw. (Schöningh/UTB)

Erickson, F. (1986): Qualitative Research on Teaching. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching, 3rd edition, New York (Macmillan)

Erlinger, Hans Dieter (1989): Rübezahl hatte in dem Riesengebirge einen eigenen Krautgarten: Unterricht in der Muttersprache bei Robert Heinrich Hiecke. In: Erlinger, H.D./Knobloch, C. & H. Meyer (Hrsg.): Satzlehre – Denkschulung – Nationalsprache. Deutsche Schulgrammatik zwischen 1800 und 1850. Münster (Nodus Publikationen), S. 39–62

Esser, Hartmut (1989): Karriere als „Entscheidung“: Stadien und Verläufe der Familienkonsolidierung bei Migranten. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handlungsspielräume. Stuttgart (Enke Verlag), S. 172–184

Esser, Hartmut (1990): Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft. In: ders. & J. Friedrichs (Hrsg.): Generation und Identität. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 281–303. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91777-5_11

Everts, Henk & Joop Teunissen (1991): Eine Schule für europäische Bürger? In: Gogolin, I./ Krüger-Potratz, M./ Kroon, S./ Neumann, U. & T. Vallen (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster (Waxmann Verlag), S. 161–175

Extra, Guus I van Hout, Roeland & Ton Vallen (Hrsg., 1987): Etnische minderheden. Taalverwerving, Taalonderwijs, Taalbeleid. Dordrecht (Foris Publications) Extra, Guus & Ton Vallen (1988): Language and ethnic minorities in the Netherlands. In: International Journal of the Sociology of Language 73, S. 85–110. https://doi.org/10.1515/ijsl.1988.73.85

FABER (1989): Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Förderung eines Schwerpunktprogramms »Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)«, vorgelegt von Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann & Hans H. Reich. Hamburg (Universität Hamburg, Mimeo)

Fase, Willem (1987): Meertaligheid in de school. In: Extra, G. I van Hout, R. & T. V allen (Hrsg.): Etnische minderheden. Taalverwerving, Taalonderwijs, Taalbeleid. Dordrecht (Foris Publications), S. 187–198

Fase, Willern & G. van den Berg (1985): Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs. ’s-Gravenhage (SVO)

Fazio, Russell H. & Mark P. Zanna (1981): Direct experience in attitude-behavior consistency. In: Berkowitz, L. (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology 14. New York (Academic Press), S. 161–202. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60372-X

Fedrowitz, Anke (1985): Deine Türken werden ganz schön frech ... Tagebuchaufzeichnungen einer Lehrerin. Düsseldorf (Schwann)

Feinäugle, Norbert (1982): Der Lehrer als sprachliches Vorbild. In: Mogge, B. & I. Radtke (Hrsg.): Schulen für einen guten Sprachgebrauch. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 68–77

Fettermann, David M. (Hrsg., 1984): Ethnography in Educational Evaluation. Beverly Hills etc. (Sage Publications)

Fichte, Johann Gottlieb (1896): Reden an die deutsche Nation (1807/08). Mit Fichtes Biographie sowie mit erläuternden Anmerkungen versehen von Theodor Vogt. Langensalza (Verlag Hermann Beyer & Söhne)

Fischer, Bernd (1989): Einstellungen zum Sport. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen von Schülern zu Lernfeldern des Sportunterrichts in der Sekundarstufe II. Münster (Waxmann Verlag)

Fishman, Joshua A. (1980): Bilingualism and Biculturalism as Individual and as Societal Phenomena. In: Journal of multilingual and multicultural development, Vol. 1, No. 1, S. 3–15. https://doi.org/10.1080/01434632.1980.9993995

Fishman, Joshua A. (1989): Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon (Multilingual Matters)

Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/ Main (Campus)

Flick, Uwe (1991): Triangulation. In: Flick, U./ v. Kardorff, E./ Keupp, H./ v. Rosenstiel, L. & St. Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München (Psychologie Verlags Union), S. 432–434

Flick, Uwe/v. Kardorff, Ernst/Keupp, Reiner/v. Rosenstiel, Lutz & Stephan Wolff (Hrsg., 1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München (Psychologie Verlags Union)

Frank, Horst Joachim (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München (Carl Hanser Verlag)

Friedrichs, Jürgen ([12]1984): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen (Westdeutscher Verlag)

Friedrichs, Jürgen (1990): Interethnische Beziehungen und städtische Strukturen. In: Esser, H. & J. Friedrichs (Hrsg.): Generation und Identität. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 305–320. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91777-5_12

Fuchs, Peter (1991): Vaterland, Patriotismus und Moral. Zur Semantik gesellschaftlicher Einheit. In: Zeitschrift für Soziologie, 20. Jg., Heft 2, S. 89–103. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1991-0201

Furck, Carl-Ludwig ([5]1975): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim, Basel (Beltz)

Gardner, Robert C. (1985): Social Psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London (Edward Arnold)

Gesellschaft für bedrohte Völker (1991): Im Interesse der Menschenrechte: Das Grundgesetz sinnvoll ergänzen. In: pogrom 157, Jan./Febr., S. 19–23

GEW (1990): Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht im Hessischen Schuldienst. In: dies., Zusammenstellung der Inhalte der Fachtagung mit dem Thema ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung‘, 4.11.89 in Frankfurt. Frankfurt (Mimeo), S. 44–50

GEW (1988): Integrierter Muttersprachlicher Unterricht. Ein neues Fach für ausländische Kinder an deutschen Schulen. Forderungen und Begründungen mit einer Beschreibung der derzeitigen Situation. Frankfurt am Main (GEW-Hauptvorstand, Broschüre)

Giesen, Bernd & Claus Leggewie (1990): Die deutsche Vereinigung als sozialer Großversuch. In: Frankfurter Rundschau Nr. 235/9. Oktober 1990, S. 13

Giroux, Henry A. (1990): The Politics of Postmodernism: Rethinking the Boundaries of Race and Ethnicity. In: Journal of Urban and Cultural Studies, Vol. 1, No. 1, S. 5–38

Glaser, Barney G. & Anselm L. Strauss (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. in: Hopf, Ch. & E. Weingarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 91–111

Glotz, Peter (1990): Der Irrweg des Nationalstaats. Europäische Reden an ein deutsches Publikum. Stuttgart (Deutsche Verlags-Anstalt)

Glotz, Peter (1990): Ende des Nationalismus: Blut, Boden und Babylon gelten nicht. In: Frankfurter Rundschau vom 29.9.90, S. 14–15

Glück, Helmut (1979): Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewußtsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914. Hamburg (Helmut Buske-Verlag)

Göpfert, Hans (1985): Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. Düsseldorf (SchwannVerlag)

Goetz, Judith P. & Margaret D. Le Campte (1984): Ethnography and qualitative design in educational research. New York etc. (Academic Press Inc.)

Gogolin, Ingrid (1986): Lehrer als Tester. In: Reich, H. H. & F. Wittek (Hrsg.): Migration, Bildungspolitik, Pädagogik. Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA 16, Essen/ Landau (publikation alfa), S. 151–169

Gogolin, Ingrid (1987): »Muttersprache«: Zweisprachigkeit. Sprachliche Bildungsvoraussetzungen der Kinder aus ethnischen Minderheiten. In: Pädagogische Beiträge 12, S. 26–30

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg (Bergmann + Helbig)

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne & Ursula Neumann (1991): Sprachen- und Kulturenvielfalt in Europa – Bilder von gestern, Visionen von morgen? In: dies. & Kroon, S./ T. V allen (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster (Waxmann Verlag), S. 1–19

Gogolin, Ingrid & Sjaak Kroon (1991): Sprachunterricht in der »multilingualen Schule«. Eine international vergleichende Studie über den Unterricht der Sprache der Majorität. Forschungsantrag an die Kommission der Europäischen Gemeinschaft. Hamburg/Nijmegen (Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Typoskript)

Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (1991): Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen. Forschungsantrag an die DFG. Hamburg (Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Typoskript)

Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (1991a): Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 5. Jg., Heft 43, S. 6–13

Gorter, Durk (1991): Lesser Used Languages in Primary Education in the European Community. In: Jaspaert, K. & S. Kroon (Hrsg.): Ethnic Minority Languages and Education. Amsterdam, Lisse (Swets & Zeitlinger), S. 57–69

Greß, Franz (1971): Germanistik und Politik. Kritische Beiträge zur Geschichte einer nationalen Wissenschaft. Stuttgart (problemata frommann-holzboog Verlag)

Gruschka, Andreas (1989): Pädagogische Orientierungsmuster zwischen anhaltender Gesellschaftskritik, neuen Tugendforderungen und eingeforderter Reformbereitschaft Forschungsantrag an die DFG, 1. Juli 1989. Münster (Universität Münster, unv. Typoskript)

Günther, Elke/Kopf, Gisela/Mietzner, Ulrike/Römer, Monika & Bruno Schonig (1985): Lebensgeschichten verstehen lernen. Ein Bericht über die Arbeit der "Berliner Projektgruppe Lehrerlebensläufe". In: Baacke, D. & Th. Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim, Basel (Beltz Verlag), S. 107–123

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt (Suhrkamp)

Haenisch, Hans (1989): Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Forschung. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg (Bergmann + Helbig), S. 32–46

Hamburger, Franz (1983): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft in: ZfPäd, 18. Beiheft, S. 273–282

Hamilton, Leslie (1985): Zu den Ursachen der Migration in Europa. In: Just, W.-D. & A. Groth (Hrsg.): Wanderarbeiter in der EG. Mainz, Ingelheim (Werkmeister, Manthano Verlag), S. 27–60

Hammersley, Martyn (Hrsg., 1983): The ethnography of schooling; methodological issues. Driffield (Nafferton Books)

Hammersley, M. & A. Hargraves (Hrsg., 1983): Curriculum practice: Some sociological case studies. Lewes (The Palmer Press)

Hanke, Barbara & Heinz Mandl (1975): Erwartungseffekte in der Schule. In: Pädagogische Welt 29, Heft 12, S. 726–738

Hansen, Georg (1986): Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten. Weinheim und Basel (Beltz)

Hansen, Georg (1990): Die Produktion von Marginalität. Borussische Polenphobie im Kaiserreich und die Folgen. In: Bracht, U./Keiner, D. & H. Zimmer (Hrsg.): Intelligenz und Allgemeinbildung 1848–1918. Biographische Zugänge zur Wirkung und Krise gymnasialer Bildung. Münster (Waxmann), S. 201–215

Hansen, Georg (1991): Andere Ethnien in Schulen in Deutschland. Historische Traditionslinien und aktuelle Rechtssituation. Studienbrief. Hagen (FernUniversität – Gesamthochschule)

Hansen, Georg & Hubertus Schenk (1991): Eine Minderheit unter dem Schutz der Verfassung – Sorben in der DDR. In: Die Grundschulzeitschrift, 5. J g., Heft 43, S. 30f

Hargreaves, D.N. (1967): Social Relations in a Secondary School. London (Routledge & Kegan Paul)

Heckmann, Friedrich (1988): Volk, Nation, ethnische Gruppe und ethnische Minderheiten. Zu einigen Grundkategorien von Ethnizität. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 3, S. 16–31

Heckmann, Friedrich (1990): Ethnizität, moderner Nationalstaat und ethnische Minderheiten. Vortragsmanuskript Hamburg (HWP, hekt. Ms.)

Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart (Enke-Verlag). https://doi.org/10.1515/9783110509045

Hegener, Theodor (1848): Zum Unterricht in der Muttersprache. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens, Januar und Februar des XXXVII. Bandes der neuen Folge, 1. Heft, S. 5–27

Heinemann, Manfred (1975): Die Assimilation fremdsprachiger Schulkinder durch die Volksschule in Preußen seit 1880. In: Bildung und Erziehung, 28. Jg., Heft 1, S. 53–69. https://doi.org/10.7788/bue-1975-jg07

Heinsius, Theodor (1848): Die Germanologie auf deutschen Lehrstühlen. Deutschlands Unterrichtsbehörden zur geneigten Beachtung empfohlen. Berlin (Mylins'sche Verlagshandlung)

Heinze, Thomas/Klusemann, Hans-W. & Hans Georg Soeffner (Hrsg., 1980): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim (päd. extra Buchverlag)

Herder, Johann Gottfried (1768): Über die neuere deutsche Literatur. In: Gaier, U. (Hrsg., 1985): Frühe Schriften 1764–1772. Frankfurt (Bibliothek deutscher Klassiker)

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf & Hartmut Titze (1981): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts. (Athenäum)

Hewitt, Roger (1989): Creole in the classroom: political grammars and educational vocabularies. In: Grillo, R. (Hrsg.): Social Anthropology and the Politics of Language. Routledge (Sociological Review Monograph 36), S. 126–144. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1988.tb03329.x

Hewitt, Roger (1990): Inter-ethnische Beziehungen von Jugendlichen und die Bedeutung der Sprache in ethnisch gemischten Jugendgruppen in Großbritannien. In: Büchner, P., Krüger, H.-H. & L. Chisholm (Hrsg.): Kindheit und Jugend im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich), S. 245–256. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92642-5_15

Heydom, Heinz J. (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Band 3. Frankfurt am Main (Syndikat)

Hiecke, Roben Heinrich (Hrsg., 1835): Handbuch deutscher Prosa für obere Gymnasialclassen. Leipzig (Eisenach Verlag)

Hiecke, Roben Heinrich (Hrsg., 1837): Deutsches Lesebuch für die mittleren Classen von Gymnasien und Realschulen. Leipzig (Eisenach Verlag)

Hiecke, Robert Heinrich (1841): Das Princip der Restauration in der Pädagogik. In: Deutsche Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst, Nr. 19 (23. Juli 1841) – 24 (29. Juli 1841), S. 73–96; unv. Nachdruck: 1972, Glashütten (Auvermann-Verlag)

Hiecke, Robert Heinrich (1842): Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig (Eisenach Verlag)

Hiecke, Robert Heinrich & Gustav Adolf Wislicenus (Hrsg., 1832): Auswahl von Gedichten, Mährehen und Parabeln zur Anregung des poetischen Sinnes in der Jugend. Merseburg (Römer Verlag)

Hildebrand, Rudolf (1890): Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig (B.G. Teubner)

Hildebrand, Rudolf (1890a): Zur Einführung der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. In: ders., Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig (B.G. Teubner), S. 136–147

Hildebrand, Rudolf (1897): Das Deutsche in der Schule der Zukunft. In: ders., Beiträge zum deutschen Unterricht aus Otto Lyon's Zeitschrift für den deutschen Unterricht, zugleich Ergänzungsheft zu deren zehntem Jahrgange. Leipzig (B.G.

Teubner); zuerst erschienen 1891 in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht.

Hildebrand, Rudolf (1910): Gedanken über Gott, die Welt und das Ich, hrsg. von G. Berlit. Jena (Dietrichs Verlag)

Hildebrand, Rudolf (1920): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem über das Altdeutsche in der Schule. 15. Auflage. Leipzig (Julius Klinkhardt). – ([20]1936): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem über das Altdeutsche in der Schule. Mit Bildnis und Lebensabriß, sowie der Beigabe: „Wie die Sprache altes Leben fortführt". Leipzig (Julius Klinkhardt)

Hitchcock, Graham & David Hughes (1989): Research and the teacher: a qualitative introduction to schoolbased research. New York (Routledge)

Hobsbawm, Eric J. (1991): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt, New York (Campus)

Hofer, M. (Hrsg., 1981): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München (U & S Pädagogik)

Hoffacker, Helmut & Bodo Lecke (1970a): Beliebte Opfer oder Klassiker in der Schule. Aus Handbüchern für den Deutschunterricht In: Ide, H. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutsch. Stuttgart (Metzler), S. 19–39

Hoffacker, Helmut & Bodo Lecke (1970b): Zur Terminologie der Schulgermanistik In: Ide, H. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutsch. Stuttgart (Metzler), S. 77–92

Hoffmann, Lutz (1990): Die unvollendete Republik. Zwischen Einwanderungsland und deutschem Nationalstaat. Köln (PapyRossa Verlag)

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1988): Weltbevölkerungswachstum und internationale Migration. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (13), Nr. 3, S. 4–15. https://doi.org/10.1007/978-3-642-74103-6_15

Hohendorf, Ruth (Bearb., 1956ff): F.A.W. Diesterweg. Sämtliche Werke. Berlin (Verlag Volk und Wissen)

Hohmann, Manfred (1981; in Zusammenarbeit mit Anette Chmielorz, Ingrid Gogolin und Fritz Wittek): Interculturalisme aux Ecoles Primaires de la Werthauser Straße

à Duisburg-Rheinhausen et de la Bismarckstraße à Krefeld. Recueil d'Informations sur les Opérations d'Education Interculturelle en Europe. Strasbourg (Conseil d'Europe, Council for Cultural Co-Operation)

Hohmann, Manfred & Hans H. Reich (Hrsg., 1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung. Münster (Waxmann)

Holtz, Karl-Ludwig & Fritz Poustka (1982): Verhaltensauffälligkeit und soziale Kompetenzen ausländischer Arbeitnehmerkinder im Lehrerurteil. In: Schmidtke, H. P. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Heidelberg (G. Schindele Verlag), S. 221–231

Hopf, Diether (1984): Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern. Weinheim, Basel (Beltz Verlag)

Hopf, Diether/Krappmann, Lothar & Hans Jörg Scheerer (1980): Aktuelle Probleme der Grundschule. Sonderdruck aus: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 2. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 1113–1176

Hopmann, Stefan (1990): Die Entwilderung des Pöbels. Soziale und administrative Funktionen einer Unterrichtsform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Bildung und Erziehung, 43. Jg., Heft 4/Dezember, S. 391–408. https://doi.org/10.7788/bue-1990-0404

Horstkemper, Marianne (1979): Das Bild des Psychologen aus der Sicht des Lehrers. (unveröffentlichte Diplomarbeit) Bochum

van Hout, Roeland & Uus van Knops (Hrsg., 1988): Language Attitudes in the Dutch Language Area. Dordrecht usw. (Foris). https://doi.org/10.1515/9783110857856

von Humboldt, Wilhelm (1903–1936): Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin (Behr's Verlag); hier: Sechster Band, hrsg. von Albert Leitzmann (1907): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, S. 111–303

von Humboldt, Wilhelm (1964): Werke in fünf Bänden, hrsg. 1963–1981 von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band IV. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Irle, Martin (1967): Entstehung und Änderung von sozialen Einstellungen (Attitüden). In: Merz, F. (Hrsg.): Bericht vom 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Münster 1966, Göttingen (Hogrefe), S. 194–221

Irle, Martin (1975): Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen (Hogrefe)

Jäger, Georg (1977): Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz. In: ZfPäd, 14. Beiheft, S. 189–202

Jäger, Georg (1987): Philologisch-historische Fächer. In: Jeismann, K.-E. & P. Lundgreen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. München (C.H. Beck), S. 191–204

Jäger, Siegfried (1972): „Sprachbarrieren" und kompensatorische Erziehung: Ein bürgerliches Trauerspiel. In: Linguistische Berichte, Heft 19, S. 80–99

Januschek, Franz & Utz Maas (1981): Zum Gegenstand der Sprachpolitik: Sprache oder Sprachen? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Heft 18, S. 64–94

Johanson, L. (1988): Zur Entwicklung türkeitürkischer Varietäten in Nordwesteuropa. In: Türkisch in Nordwesteuropa 1, S. 3–8

Jouhy, Ernest (1986): Vielfalt der Kulturen, Einheit der Bildung? In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München (Juventa), S. 267–287

Just, Wolf-Dieter & Anette Groth (Hrsg., 1985): Wanderarbeiter in der EG. Ein Vergleich ihrer rechtlichen und sozialen Situation in den wichtigsten Aufnahmeländern. Mainz (Werkmeister)

Kalthoff, Johanna (1980): Chronik einer Überforderung. Türkische Kinder an einer deutschen Hauptschule – Probleme ihrer Integration. In: Materialien zur Politischen Bildung 2/80, S. 17–19

Kleber, Eduard W. (1976): Die Beurteilungsfunktion des Lehrers. In: Kleber, E.W. u.a.: Beurteilung – Beurteilungsprobleme in der Schule. Weinheim, Basel (Beltz) S. 17–38

Klemm, Klaus (1980): Von den Schwierigkeiten der Integration. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Heft 1, S. 14–15

Knops, U. (1983): Meet- en manipulatietechnieken in taalattitude-onderzoek. In: Gramma 7, 2/3, S. 281–308

Koch, Jens-Jörg (1972): Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm (Süddeutsche Verlagsgesellschaft)

König, Helmut (1971): Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49. Berlin (Volk und Wissen Verlag)

Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Brich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hausmann, O. & W. Marotzki (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 326–373

Koring, Bernhard (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung in der Pädagogik. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)

Kraul, Margret (1976): Untersuchungen zur sozialen Struktur der Schülerschaft des Preußischen Gymnasiums im Vormärz. In: Bildung und Erziehung 29, S. 509–519. https://doi.org/10.7788/bue-1976-jg51

Kraul, Margret (1984): Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt (edition suhrkamp)

Krause-Vilmar, Dietfried (1977): Die zeitgenössische marxistische Diskussion der ‚Überfüllung' akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts. In: ZfPäd, 14. Beiheft: Historische Pädagogik, S. 99–106

Kreckel, Reinhard (1989): Ethnische Differenzierung und „moderne" Gesellschaft. Kritische Anmerkungen zu Hartmut Essers Aufsatz in der Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17 (1988), S. 235–248. In: ZfSoz, 18. Jahrgang, Heft 2, S. 162–167. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1989-0206

Kremnitz, Georg (1991): Sprachenpolitik und sprachliche Minderheiten in den europäischen Gemeinschaften: das Beispiel Spanien. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./ Kroon, S./Neumann, U. & T. Vallen (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster (Waxmann Verlag), S. 88–100

Kromrey, Helmut (1980): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen (Leske + Budrich). https://doi.org/ 10.1007/978-3-322-85560-2_2

Kroon, Sjaak (1986): Interkultureller Sprachunterricht. In: Diskussion Deutsch, Heft 90, S. 413–423

Kroon, Sjaak (1987): Leraren Nederlands en intercultureel onderwijs. in: Extra, G./van Hout, R. & T. V allen (Hrsg.): Etnische Minderhenden- Taalverwerving, Taalonderwijs, Taalbeleid. Dordrecht (Foris Publ.), S. 95–115

Kroon, Sjaak & Koen Jaspaert (Hrsg., 1991): Ethnic Minority Languages and Education. Amsterdam, Lisse (Swets & Zeitlinger)

Kroon, Sjaak & Jan Sturm (1988a): The Portrayal of Mother Tongue Education. In: Delnoy, R./Herrlitz, W./Kroon, S. & J. Sturm (Hrsg.): Portraits in Mother Tongue Education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe. Enschede (IMEN/SLO)

Kroon, Sjaak & Jan Sturm (1988b): The Training of Mother Tongue Teachers in the Netherlands since 1970: A Fight between Apollo, Hermes and the Masses? Revised Version of a paper presented at the 3ème Réunion Internationale d'experts sur l'enseignement de la Iangue maternelle, Montreal 1988. Tilburg (NL), unv. Ms.

Kroon, Sjaak & Antje Swennen (1986): Een geval van interkultureel onderwijs: Casestudiegegevens over interkultureel onderwijs bij Nederlands. In: Het Schoolfak Nederlands 27 (September), S. 134–150

Kroon, Sjaak & Ton Vallen (Hrsg., 1989): Etnische Minderhedenen Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen. 's-Gravenhage (Nederlands Taalunie – Voorzetten 23)

Kroon, Sjaak & Ton Vallen (1991): Monolinguale Lehrer in multilingualen Klassen. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kroon, S./Neumann, U. & T. Vallen (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster (Waxmann Verlag), S. 125–149

Krüger-Potratz, Marianne (1987): Minderheiten in der Geschichte der Pädagogik und Schule in Deutschland. Überlegungen zum Gegenstandsfeld und zur Disziplingeschichte. Beitrag zur FABER-Tagung „Forschung über Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung", 10. – 11. Mai 1987, Münster (Westfälische Wilhelms-Universität, Typoskript)

Krüger-Potratz, Marianne (1988): Zum Wandel der türkischen Familie in der Türkei und in der Migration. In: Zubke, F. (Hrsg.): Familienerziehung international. Köln, Wien (Böhlau Verlag), S. 197–224

Krüger-Potratz, Marianne (1989a): Interkulturelle Erziehung als Aufgabe der Zukunft? Die Staatsschule in der multiethnischen/multinationalen Gesellschaft. Manuskript des Vortrags zur Tagung „Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit bei Migranten", Zagreb, Mai 1989. Münster (Westfälische Wilhelms-Universität, Typoskript)

Krüger-Potratz, Marianne (1989b): Europa auf dem Weg zur multikulturellen Gesellschaft? In: Internationale Culturele Stichting & Kulturpolitische Gesellschaft (Hrsg.): Kultur-Markt Europa. Jahrbuch für Europäische Kulturpolitik. Köln (Kölner Volksblatt Verlag), S. 70–83

Krüger-Potratz, Marianne (1991): Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Münster (Waxmann Verlag)

Krumm, Hans-Jürgen (1990): Das Selbstverständnis und Profil des multikulturellen Lehrers. Hamburg (Mimeo: ZFI der Universität Hamburg)

Lambert, Wallace E. u.a. (1960): Evaluational reactions to spoken languages. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 60, S. 44–61. https://doi.org/10.1037/h0044430

Lambert, Wallace E. u.a. (1962): A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second-Language-Leaming. Mimeo (McGill University)

Lambert, Wallace E. u.a. (1975): Language Attitudes in a French American Community. In: International Journal of the Sociology of Language 4, S. 127–152. https://doi.org/10.1515/ijsl.1975.4.127

Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München (Psychologie Verlags Union)

Leggewie, Claus (1990): Multi Kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik Berlin (Rotbuch-Verlag)

Leithäuser, Thomas & Birgit Volmberg ([2]1981): Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewußtseins. In: dies. u.a. (Hrsg.): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt (Suhrkamp), S. 11–28

Lenhardt, Gero (1990a): Leistungsfähigkeit und Grundlagen neokonservativer Bildungspolitik. In: Kolbe, F.-U. & V. Lenhart (Hrsg.): Bildung und Aufklärung heute. Bielefeld (KT-Verlag), S. 117–148

Lenhardt, Gero (1990b): »Ethnische Identität« und gesellschaftliche Rationalisierung. In: Zeitschrift für Polit-Ökonomie und sozialistische Politik (Prokla) Nr. 79, S. 132–154. https://doi.org/10.32387/prokla.v20i79.1206

Leopold, Ulrich (1978): Sozio-ökonomische Ursachen der Migration türkischer Arbeitskräfte. Bremen (Übersee-Museum)

Lichtenstein-Rother, Ilse & Edeltraud Röbe (1982): Grundschule – Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. München etc. (Urban & Schwarzenberg)

Liebau, Eckart & Ludwig Huber (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Liebau, E. & S. Müller-Rolli (Hrsg.): Lebensstil und Lernform. Heft 3 der Neuen Sammlung. S. 314–339

Liebau, Eckart (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheum & München (Juventa Verlag)

Lienert, Gustav A. ([3]1969): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim, Berlin, Basel (Beltz Verlag)

Linde, Ernst (1897): Zur Überführung der Hildebrandschen Ideen vom deutschen Sprachunterricht in die Praxis. In: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 11. Jahrgang, S. 783–800

Linguistic Minorities Project (1985): The Other Languages of England. London (Routledge & Kegan Paul)

Lissmann, Urban (1984): Lehrergedanken zur Schülerbeurteilung. Vortrag zur Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung AEPF in Bergisch-Gladbach. Landau (Typoskript)

Little, Judith W. (1991): Kollegialität und Reformbereitschaft Arbeitsbedingungen an guten Schulen. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien (Böhlau Verlag), S. 85–120

Lohmann, Ingrid (1984): Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.E.D. Schleiermachers. Frankfurt, Bern, New York (Peter Lang Verlag)

Lohmann, Ingrid (1986): Allgemeinbildung – Metawissen – Urteilskraft. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München (Juventa), S. 215–230

Lohmann, Ingrid (1987): Die vierte Kulturtechnik. Deutscher Sprachunterricht im bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext des 19. Jahrhunderts. In: Informationen zur erziehungs- und bildungspolitischen Forschung Nr. 30, S. 89–106

Lohmann, Ingrid (1990/1993): Bildung, Bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit im Vormärz. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850. Hamburg (Universität Hamburg: Habilitationsschrift; publ. 1993: Münster, Waxmann Verlag)

de Lorent, Peter & Volker Ullrich (Hrsg., 1988): Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in Hamburg während der Weimarer Republik. Hamburg (ergebnisse Verlag)

Lortie, Dan C. (1975): Schoolteacher. A sociological study. Chicago (University of Chicago Press)

Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. München (C.H. Beck). https://doi.org/10.1515/9783110851885

Lundgreen, Peter (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918. Göttingen (Vandenhoek & Ruprecht)

Lyon, Otto (1897): Rudolf Hildebrands Beiträge zum deutschen Unterrichte. In: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 11. Jahrgang, 1. Heft, S. 1–5

Mandl, Heinz Günther & L. Huber (1983): Subjektive Theorien von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 30. Jg., Heft 1, S. 98–112

Markard, Morus (1984): Einstellung. Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts. Frankfurt am Main (Campus)

Martin, J. M. (1983): Approaches to research on teaching: implications for curricular theory and practice. East Lansing, Michigan (Institute for Research on Teaching, Michigan State University)

Maurer, Friedemann (Hrsg., 1981): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt am Main (Fischer Taschenbuch)

Mayntz, Renate/Holm, Kurt & Peter Hübner (1969): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln, Opladen (Westdeutscher Verlag). https://doi.org/10.1007/978-3-322-96383-3

Meyer, Meinert A. (1986): Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Wetzlar (Verlag Büchse der Pandora)

Mies, Thomas (1986): Der Praxisbezug der Sozialwissenschaften. Am Beispiel der angewandten Sozialforschung in den USA 1960–1980. Frankfurt, New York (Campus)

Miksch, Jürgen (1989): Kulturelle Vielfalt statt nationaler Einfalt. Eine Strategie gegen Nationalismus und Rassismus. Frankfurt (Otto Lembeck Verlag)

Mogge, Birgitta & Ingulf Radtke (Hrsg., 1982): Schulen für einen guten Sprachgebrauch. Stuttgart (Klett-Cotta)

Mohler, Peter & Cornelia Zuell (1990): Handbuch Textpack PC, Release 4.0. Mannheim (ZUMA)

Mohr, Marian M. & Mac Lean, Marion S. (1987): Working together. A guide for teacher-researchers. Urbana, Ill. (NCTE)

Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen (Vandenhoek & Ruprecht)

Müller, Detlef K., u.a. (1977): Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: ZfPäd, 14. Beiheft: Historische Pädagogik, S. 37–77

Müller, Sebastian F. (1977): Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts. In: ZfPäd, 14. Beiheft: Historische Pädagogik, S. 79–97

Müller, Sebastian & Heinz-Elmar Tenorth (1984): Professionalisierung der Lehrertätigkeit In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 5, Stuttgart (Klett-Cotta), S. 153–171

Münstermann, Henk (1989): Language Attitudes in education. In: Cheshire, J. (Hrsg.): Dialect and education. Same European Perspectives. Clevedon (Multilingual Matters), S. 166–181

Neigebaur, Johann Ferdinand (1826): Sammlung der auf den oeffentlichen Unterricht in den Königlich Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm (Wundermann)

Neumann, Dieter & Jürgen Oelkers (1984): „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: ZfPäd 30, S. 229–252

Neumann, Ursula (1991): Ergebnisse einer Eingangsbefragung bei Familien von Schülern der Schule L.-Straße. Arbeitsbericht an die DFG zum Forschungsprojekt

»Sprachliche Erziehung in Arbeitsmigrantenfamilien«. Hamburg (Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Typoskript)
Neumann, Ursula & Jörg Ramseger (1991): Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze. Seelze (Friedrich-Verlag)
Neumann, Ursula & Hans H. Reich (1977): Türkische Kinder – deutsche Lehrer. Düsseldorf (Schwann)
Neumann, Werner (1984): Zeichen und Organismus. Beobachtungen zum Wechsel eines Denkmusters in der deutschen Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts. In: Fleischer, W./Große, R. & G. Lerchner (Hrsg.): Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache. 4. Band. Leipzig (VEB Bibliographisches Institut), S. 5–38
Nevermann, Knut (1987): Autonomie der Schule, Kompetenz der Lehrer, Partizipation der Eltern und der staatliche Bildungsauftrag. In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 187–205
Nipperdey, Thomas ([4]1987): Deutsche Geschichte 1800–1866: Bürgerwelt und starker Staat. München (C.H. Beck)
Nündel, Ernst & Wem er Schlotthaus (1978): Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. München (Urban & Schwarzenberg)

Öktem, Ayşe & Jochen Rehbein (1987): Kindliche Zweisprachigkeit. Eine kommentierende Bibliographie zum kindlichen Erwerb von zwei Sprachen und zu Aspekten des Spracherwerbs. Hamburg (Universität Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 29)
Oelkers, Jürgen (1986): Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, S. 487–506
Oevermann, Ulrich (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der »objektiven Hermeneutik«. In: Aufenanger, St. & M. Lenssen (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München (Kindt Verlag), S. 19–83
Oksaar, Eis (1989): Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. In: Die Neueren Sprachen, Band 88, Heft 8 (August), S. 310–327
Oomen-Welke, Ingelore & Hans H. Reich (1987): Planung mehrkultureller Erziehung. In: Melenk, H. u.a.: 11. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß. Tübingen (Gunter Narr-Verlag) 1987, S. 331–366

Pankau, Johannes G. (1983): Wege zurück. Zur Entwicklungsgeschichte restaurativen Denkens im Kaiserreich. Eine Untersuchung kulturkritischer und deutschkundlicher Ideologiebildung. Frankfurt, Bern, New York (Peter Lang Verlag)
Parkin, David (1977): Emergent and Stabilised Multilingualism: Polyethnic Peer Groups in Urban Kenya. In: Giles, H. (Hrsg.): Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London (Academic Press), S. 185–210
Parmentier, Michael (1983): Ethnomethodologie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 246–261

Pattanayak, Debi Prasanna (1988): Monolingual myopia and the petals of the Indian lotus. Do many languages divide or unite a nation? In: Skutnabb, T. & J. Cummins (Hrsg.): Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon (Multilingual Matters), S. 379–389

Patterson, L. & J. C. Stansell (1987): Teachers and researchers: A new mutualism. In: Languages Arts 64, 7, S. 717–721

Pestalozzi, Johann Heinrich (1780): Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung (1968). Bad Heilbrunn (Klinkhardt)

Petillon, H. (1982): Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Weinheim (Beltz)

Peukert, Helmut (1990): „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung, 30. Jg., Heft 3, S. 345–354

Porcher, Louis (1989): Pour une pédagogie interculturelle de la francophonie. In: Migrants formation, No. 77 – Juin, S. 60–64

Portele, Gerhard (1985): Habitus und Lernen. Sozialpsychologische Überlegungen. In: Neue Sammlung, 25. Jg., Heft 3, S. 298–313

Purkey, Stewart C. & Marshall Smith (1989): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hrsg., 1989): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 13–45

Radtke, Frank-Olaf (1990): Multikulturalismus – vier Formen der Ethnisierung. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 139/19. Juni 1990, S. 13

Radtke, Frank-Olaf (1991): Die Rolle der Pädagogik in der westdeutschen Migrations- und Minderheitenforschung. In: Soziale Welt, Jg. 42, Heft 1, S. 93–108

Radtke, Frank-Olaf (1991a): Lob der Gleichgültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, U. (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt. Hamburg (Junius-Verlag), S. 79–94

Reglement des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 4. Juni 1834 für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. In: von Rönne, Ludwig: Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. 2 Bde. Berlin, 1844f, Bd. 2 (1855), S. 259–292.

Rehbein, Jochen (1987): Sprachloyalität in der Bundesrepublik? Ausländische Kinder zwischen Sprachverlust und zweisprachiger Erziehung. Hamburg (Universität Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 26)

Reich, Hans H. (1986): Deutsch und Dänisch in den Schulen der dänischen Minderheiten in Süd-Schleswig. In: Diskussion Deutsch, Heft 90, S. 343–349

Reichel, Verena (1989): Der Wald der Kindheit. Wie ich meine Sprache gefunden habe. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 160, S. 111

Reichertz, Jo (1991): Objektive Hermeneutik. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L. & St. Wolff (Hrsg., 1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München (Psychologie Verlags Union), S. 223–228

Reynolds, David (1989): Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs? Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. In: Aurin, K. (Hrsg., 1989): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 88–100

Rittstieg, Helmut (1991): Zum Ausländergesetz 1991. In: Hamburg macht Schule, Heft 3, S. 18f

Rixius, Norbert & Eike Thürmann (1987): Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. Berlin (EXpress Edition)

Roth, Erwin (1967a): Einstellungen als Determinanten individuellen Verhaltens. In: Merz, F. (Hrsg.): Bericht vom 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Münster 1966, Göttingen (Hogrefe), S. 575–581

Roth, Erwin (1967b): Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Die Analyse eines Begriffs und seiner Bedeutung für die Persönlichkeitspsychologie. Göttingen (Hogrefe)

Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter & Janet Ouston (1979): Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children. London (Open Books)

Sandfuchs, Uwe (Hrsg., 1981): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn (Klinkhardt)

Schleiermacher, Friedrich (1826): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: ders.: Pädagogische Schriften I, unter Mitwirkung von Th. Schulze hrsg. von Erich Weniger (1983). Frankfurt, Berlin, Wien (Klett Cotta/Ullstein)

Schlögell, Volker (1989): Computergestützte Textanalyse. Zum Beispiel TEXTPACK In: Bos, W. & Ch. Tarnai (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster (Waxmann), S. 252–268

Schmid, Pia (1986): Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München (Juventa), S. 202–214

Schneider, Barbara (1992): Sprache als Medium der Bildung. Zum Wandel in der Begründung des Sprachunterrichts bei Wilhelm von Humboldt, Johann Wilhelm Süvern und Johannes Schulze. Vortrag beim Symposion Deutschdidaktik, Nürnberg, März 1992. Köln (Universität zu Köln, Typoskript)

Schöfthaler, Traugott (1984): Die neue Universalismusdebatte. Zur Begründung interkultureller Erziehung aus dem Streit um verbindliche Maßstäbe intellektueller Entwicklung. In: Neue Sammlung 24, S. 149–165

Schulte, Axel (1990): Multikulturelle Gesellschaft: Chance, Ideologie oder Bedrohung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, vom 1. Juni 1990, S. 3–15

Schwänke, Ulf (1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim, München (Juventa)

Schwarz, Birgit (1985): Grundschule und Stadtteil im Wandel der Zeit. Zur Organisationsstruktur, pädagogischen Arbeit und Lebenswelt der Hamburger Schule L.-

Straße. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung der Ersten Staatsprüfung für das erweiterte Lehramt. Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg)

Schwemmer, Oswald (1987): Die Vielfalt der Kulturen und die Einheit der Wissenschaft. In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 52–73

Seaver, W.J. (1973): Effects of naturally induced teacher expectancies. In: Journal of Personality and Social Psychology 28, S. 333–342. https://doi.org/10.1037/h0035186

Senate (1984): National Language Policy. Canberra (Australian Government Publishing Service)

Sennett, Richard (1991): Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds. Frankfurt (S. Fischer Verlag)

Simon, Gerd (1985): Sprachwissenschaft im III. Reich. Ein erster Überblick. In: Januschek, F. (Hrsg.): Politische Sprachwissenschaft. Zur Analyse von Sprache als kultureller Praxis. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 97–141. https://doi.org/10.1007/978-3-322-87626-3_4

Simon, Gildas (1991): Die neunziger Jahre – Welten in Bewegung. In: Die neue Völkerwandung, Sonderausgabe No. 2 von World Media/die tageszeitung, 8. Juni 1991, S. 10f und graphische Darstellung, S. 36f

Skutnabb-Kangas, Tove (1990): Wer entscheidet, ob meine Sprache wichtig für mich ist? – Minderheitenforschung zwischen Sozialtechnologie und Selbstbestimmung. In: Dittrich, E. & F.-O. Radtke (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 329–351. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83695-3_

Spöhring, Walter (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart (Teubner). https://doi.org/10.1007/978-3-663-12336-1

Spradley, James P. (1979): The Ethnographic Interview. New York etc. (Holt, Rinehart and Winston)

Spradley, James P. (1980): Participant Observation. New York etc. (Holt, Rinehart and Winston)

Stenhouse, L. (1978): Case study and case record: Toward a contemporary history of education. In: British Educational Research Journal, Vol. 4, No. 2, S. 21–39. https://doi.org/10.1080/0141192780040202

Stenhouse, L. (1982): Pädagogische Fallstudien. Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz (Ekkehard Faude), S. 24–61

Stölting, Erhard (1991): Ist Nagorny-Karabach bald überall? In: Die neue Völkerwanderung, Sonderausgabe No. 2 von World Medial die tageszeitung, 8. Juni 1991, S. 26f und graphische Darstellung, S. 24f

Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles/Codol, Jean-Paul & Geoffrey M. Stephenson (Hrsg., 1990): Sozialpsychologie – Eine Einführung. Berlin etc. (Springer Verlag). https://doi.org/10.1007/978-3-662-09958-2

Stübig, Heinz (1990): Nationalerziehung zwischen Revolution und Reichsgründung: Theodor Hegener. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 7. Jg., Heft 2, S. 305–323

Sturm, Jan (1986): The Challenge of Comparative Research in Mother Tongue Education as a School Subject: What can be learnt from the Debate on Methodology? In: Kroon, S. & J. Sturm (Hrsg.): Research on Mother Tongue Education in an International Perspective. Papers of the Second International Symposium of the International Mother Tongue Education Network. Antwerp (IMEN).

Sturm, Jan (1988): IMEN Research Programme. In: Mother Tongue Education Bulletin, 3. Jg., Heft 2, S. 34–54

Tarnai, Christian (1989): Eine empirisch-semantische Analyse des Begriffs Emanzipation anhand der Enzyklopädien Brackhaus und Meyer von 1830–1988. In: Bos, W. & Ch. Tarnai (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster (Waxmann), S. 137–154

Tarnai, Christian & Wilfried Bos (1989): Emanzipation und Emanzipatoren. Definition des Begriffs Emanzipation durch Studierende der Pädagogik. In: Bos, W. & Ch. Tarnai (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster (Waxmann), S. 155–172

Taylor, Orlando L. (1973): Teachers' attitudes toward Black and Nonstandard English as measured by the Language Attitude Scale. In: Shuy, R.W. & R.W. Fasold (Hrsg.): Language Attitudes: Current Trends and Prospects. Washington D.C. (Georgetown University Press), S. 174–201

Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: ders. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München (Juventa), S. 7–30

Terhart, Ewald (1990): Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: Drerup, H. & E. Terhart (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim (Deutscher Studienverlag), S. 117–134

Terhart, Ewald (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien (Böhlau Verlag)

Teunissen, Frans (1987): Effecten van simultaan tweetalig-bicultureel onderwijs. In: Extra, G. I van Hout, R. & T. Vallen (Hrsg.): Etnische minderheden. Taalverwerving, Taalonderwijs, Taalbeleid. Dordrecht (Foris Publications), S. 49–63

Teunissen, Joop (1988): Etnische Relaties in het Basisonderwijs. „Witte" en „zwarte" Scholen in de grote steden. Wageningen (im Selbstverlag, Dissertationsdruck)

Tomlinson, Sally (1991): Erfolgreiche Schulen für ethnische Minderheiten. In: Deutsch lernen, 16. Jg., Heft 4, S. 359–371

Tosi, Arturo (1988): The jewel in the crown of the modern prince. A new approach to bilingualism in multicultural education in England. In: Skutnabb, T. & J. Cummins (Hrsg.): Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon (Multilingual Matters), S. 78–102

Treibel, Annette (1990): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit Weinheim, München (Juventa)

Triandis, Harry C. (1975): Einstellungen und Einstellungsänderungen. Weinheim, Basel (Beltz)

Trueba, Henry T. & Pamela G. Wright (1981): A challenge for ethnographic researchers in bilingual settings: Analyzing Spanish/ English classroom interaction. In: Journal of multilingual and multicultural development Vol. 2, No. 4, S. 243–257. https://doi.org/10.1080/01434632.1981.9994061

Ungeheuer, Gerold & Herbert Ernst Wiegand (Hrsg., 1982f): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. 2 Bde. Berlin, New York (Walter de Gruyter)

Vierhaus, Rudolf (1980): Umrisse einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland. In: Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven 60, S. 395–419

Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft (1987): Auf Wunsch des Präsidenten der Republik erarbeitet von den Professoren des Collège de France (1985). Aus dem Französischen übersetzt von Gottfried Pfeffer. In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 253–282.

Wagner, Angelika u.a. (1984): Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern erkennen und lösen. Weinheim (Beltz Verlag)

Wagner, Ina (1977): Unterrichtserfahrung und Innovation. Bericht über eine Untersuchung der Innovationswiderstände von Physiklehrem. In: Hameyer, U. & H. Haft (Hrsg.): Handlungsorientierte Schulforschung. Weinheim, Basel (Beltz), S. 37–53

Walz, Ursula (1988): Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt am Main (Athenäum)

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München (Piper)

Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Köln/Berlin (Kiepenheuer & Witsch; Studienausgabe, hrsg. von Johannes Winkelmann, 2 Halbbände)

Wehler, Hans-Ulrich (1970): Krisenherde des Kaiserreichs. Göttingen (Vandenhoek & Ruprecht)

Wehler, Hans-Ulrich ([2]1989): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Band 1: 1700–1845. Band 2: 1815–1845/49. München (C.H. Beck)

Weinrich, Harald (1982): Der richtige und der gute Sprachgebrauch. In: Mogge, B. & I. Radtke (Hrsg.): Schulen für einen guten Sprachgebrauch. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 7–14

Weisgerber, Leo (1949a): Der Sinn des Wortes »Deutsch«. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)

Weisgerber, Leo (1949b): Die Sprache unter den Kräften des menschlichen Daseins. Düsseldorf (Pädagogischer Verlag Schwann)

Weisgerber, Leo (1959): Sprachenrecht und europäische Einheit. Köln, Opladen (Heft 81 der Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen – Geisteswissenschaften)

Weisgerber, Leo ([2]1961): Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. In: Handbuch des Deutschunterrichts, Band 1, Emsdetten (Lechte-Verlag), S. 23–38

Weisgerber, Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. in: Wirkendes Wort 16, S. 273–289

Wilpert, Czarina (1987): Zukunftsorientierung von Migrantenfamilien. Türkische Familien in Berlin. In: H. & H. Reimann (Hrsg.): Gastarbeiter. Analysen und Perspektiven eines sozialen Problems. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 198–219

Wilpert, Czarina (1991): Demographische Entwicklung und Migration zwischen den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften und in sie hinein. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kroon, S./Neumann, U. & T. Vallen (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster (Waxmann Verlag), S. 20–37

Wittek, Friedrich (1986a): Muttersprachlicher Unterricht oder Erziehung zur Zweisprachigkeit? In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 25, S. 289–301

Wittek, Fritz (1986b): Das heimliche Curriculum des Nationalstaats. Frankfurt (Typoskript)

Wittern, Jörn (1991): „Natur“ und „Natürlichkeit“ in der Pädagogik. Thesen zu einem zentralen Begriff pädagogischen Selbstverständnisses und seiner Entwicklung. In: Ethik und Unterricht, Heft 2/91, S. 16–23 (hier zit. nach dem Manuskript)

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel (Beltz), S. 227–255

Woods, P. (1986): Inside Schools. Ethnography in Educational Research. London (Routledge & Kegan Paul)

Yin, Robert K. (1984): Case Study Research. Design and Methods. Beverly Hills etc. (Sage Publications)

Zaslavsky, Victor (1991): Ein Kollaps und die Explosion des Nationalismus. Dokumentation. Frankfurter Rundschau Nr. 163/17. Juli 1991, S. 14

Zeichner, Kenneth M. (1986): Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. In: Bildung und Erziehung 3/39, S. 263–278. https://doi.org/10.7788/bue.1986.39.3.263

Zimmer, Hasko (1989): Germanistische Intelligenz und Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert. In: Diskussion Deutsch, 20. Jg., Heft 110, S. 611–623

Zimmer, Hasko (1990): „Deutsche Bildung“ – Rudolf Hildebrand und die Deutschlehrer im Kaiserreich. In: Bracht, U./Keiner, D. & H. Zimmer (Hrsg.): Intelligenz und Allgemeinbildung 1848–1918. Biographische Zugänge zur Wirkung und Krise gymnasialer Bildung. Münster (Waxmann), S. 53–79

Übersicht über die

A N H Ä N G E

I. ZUM ZWEITEN HEURISTISCHEN ABSCHNITT
Erste Abbildung

Anhang 1:
Fragebogen »Einstellungen zur multilingualen Schule«

Anhang 2:
Statistische Verfahren, ergänzende Tabellen (Ulrike Popp)

II. ZUM ZWEITEN HEURISTISCHEN ABSCHNITT
Zweite Abbildung

Anhang A:
Übersicht über die untersuchten allgemeinen Lexika und Nachschlagewerke

Anhang B:
Liste der allgemeinen Lexika und Nachschlagewerke, ediert vor 1945

Anhang C:
Übersicht über die untersuchten pädagogischen Lexika und Nachschlagewerke

Anhang D:
Beispiele für TEXTPACK-Routinen

Anhang E:
Wörterbuch »Zweisprachigkeit«

Anhang F:
Vergleich der Inhalte: Studentische Antworten und Antworten von Lehrerinnen und Lehrern

III. ZUM LETZTEN HEURISTISCHEN ABSCHNITT:

Anhang I:
Beispiel einer Transkription nach der Originalversion

Anhang 1:
Fragebogen »Einstellungen zur multilingualen Schule«

FABER

Universität Hamburg, Fachbereich 06
Arbeitsgruppe FABER
von-Melle-Park 8
2000 Hamburg 13

November 1990

FRAGEBOGEN
'Unterricht mit ausländischen und deutschen Kindern'

Spaltennr.
1 + 2 + 3 — Fragebogen-Nr.: ☐☐☐

4 + 5 — **1.** In welchem Jahr sind sie geboren? 1 9 ☐☐

6 — **2.** Geschlecht: weiblich: ☐ (1) männlich: ☐ (2)

7 + 8 — **3.** Wann haben Sie Ihr Lehramtsstudium beendet?
Jahr des 1. Staatsexamens: 1 9 ☐☐

9 + 10 — **4.** In welchem Jahr haben Sie Ihr 2. Staatsexamen für das Lehramt abgelegt? 1 9 ☐☐

11 — **5.** Haben Sie ein sprachliches Fach studiert? ja: ☐ (1) nein: ☐ (2)
(Wenn ja: bitte weiter mit Frage 6; wenn nein: bitte weiter mit Frage 7)

6. Welche Sprache(n) haben Sie studiert? (Sie können mehrfach ankreuzen)

12 ☐ Englisch
13 ☐ Französisch
14 ☐ Spanisch
15 ☐ Russisch
16 sonstige Sprachen, und zwar 1:_____
17 2:_____

18 + 19 — **7.** Seit wann unterrichten Sie? Bitte geben Sie die Zeit in Jahren an: ☐☐

20 — **8.** Wie ausgeprägt ist Ihre Erfahrung mit ausländischen Schülern im Unterricht? (Bitte kreuzen Sie einmal an; falls Sie gar keine Erfahrungen gemacht haben, fahren Sie fort mit Frage 11)

(1) ☐ sehr viel Erfahrung
(2) ☐ viel Erfahrung
(3) ☐ eher wenig Erfahrung
(4) ☐ kaum Erfahrung
(5) ☐ gar keine Erfahrung

Spaltennr.

21 **9.** Bitte nennen Sie uns den ungefähren Prozentsatz ausländischer Schüler in den Klassen, in denen Sie derzeit unterrichten:

(1) ☐ gar keine ausländischen Schüler
(2) ☐ weniger als 10%
(3) ☐ 10 bis 25 %
(4) ☐ 26 bis 40 %
(5) ☐ 41 bis 60 %
(6) ☐ mehr als 60 %

10. Wenn Sie in Klassen mit ausländischen Schülern unterrichten: Bitte nennen Sie uns (maximal) die drei hauptsächlich vertretenen Nationalitäten (Wenn nicht, überspringen Sie bitte diese Frage):

1:_____ 2:_____ 3:_____

22 **11.** Haben Sie längere Zeit (länger als drei Monate) im Ausland gelebt? (Falls nein, fahren Sie bitte mit Frage 13 fort)

ja: ☐ (1) nein: ☐ (2)

12. Welche Gründe hatte(n) Ihr(e) Auslandsaufenthalt(e)? (Sie können mehrfach ankreuzen)

23 ☐ Studium oder andere Ausbildung
24 ☐ Auslandsschuldienst
25 ☐ andere pädagogische Tätigkeit
26 ☐ andere berufliche Tätigkeit
27 ☐ keine Ausbildung oder berufliche Tätigkeit

13. Welche Sprache(n) sprechen Sie? (Bitte kreuzen Sie jeweils unter einer der Zahlen 1 bis 5 an; damit geben Sie uns jeweils Ihre Einschätzung an, wie gut Sie diese Sprache beherrschen. Mit den Zahlen meinen wir die Schulnoten: (1) sehr gut bis (5) mangelhaft.)

		1	2	3	4	5
28 + 29	Englisch:					
30 + 31	Französisch:					
32 + 33	Spanisch:					
34 + 35	Italienisch :					
36 + 37	Russisch:					

eine andere Sprache, und zwar

		1	2	3	4	5
38+39+40	1:_____					
41+42+43	2:_____					
44+45+46	3:_____					

14. Haben Sie an Fort- oder Weiterbildung für den Unterricht mit ausländischen Schülern teilgenommen? (Falls nicht: Bitte weiter mit Frage 16. Falls ja: Sie können mehrfach ankreuzen)

47 ja: ☐ (1) nein: ☐ (2)

48 **15.** falls ja, war(en) dies ☐ einzelne einmalige Veranstaltungen
49 ☐ zusammenhängender Kurs eines Fortbildungsinst.
50 ☐ Zusatzstudium o. ä. an einer Hochschule
51 sonstiges, und zwar: ☐ _____
52 ☐ _____

Spaltennr.		++	+	0	–	––
53	**16.** Zwei Sprachen zu sprechen, ist eine Bereicherung – da haben die ausländischen Kinder uns etwas voraus.	☐	☐	☐	☐	☐
54	**17.** Man kann ruhig hin und wieder interkulturellen Unterricht machen, aber die Schule insgesamt sollte man möglichst nicht verändern.	☐	☐	☐	☐	☐
55	**18.** Es sollte selbstverständlich sein, daß ausländische Kinder in der deutschen Schule auch Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
56	**19.** Ich wüßte nicht, welchen Sinn es für deutsche Kinder machen sollte, Sprachen wie Arabisch oder Türkisch zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
57	**20.** Frühe Zweisprachigkeit ist für Kinder verwirrend.	☐	☐	☐	☐	☐
58	**21.** Wenn man von Richtlinien und Lehrplänen nicht so eingezwängt wäre, könnte man der Sprachenvielfalt in der Schule eher gerecht werden.	☐	☐	☐	☐	☐
59	**22.** Die Schule sollte Zweisprachigkeit bei allen Kindern fördern, da dies dem Abbau von Vorurteilen und Ausländerfeindlichkeit dient.	☐	☐	☐	☐	☐
60	**23.** Auch wenn ich kein Wort von der Sprache verstehe, finde ich es richtig, daß sich die ausländischen Kinder in ihren Muttersprachen unterhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
61	**24.** Wenn ausländische Familien hier dauerhaft leben wollen, sollten sie dafür sorgen, daß ihre Kinder sich unseren schulischen Gepflogenheiten anpassen.	☐	☐	☐	☐	☐
62	**25.** Den Klang mancher Sprachen finde ich so abschreckend, daß ich sie nie sprechen würde.	☐	☐	☐	☐	☐
63	**26.** Frühe Zweisprachigkeit erzeugt meist Analphabeten in zwei Sprachen.	☐	☐	☐	☐	☐
64	**27.** Schon um nicht eine Gruppe von Kindern zu bevorzugen, sollte man sich als Lehrer mit der Verwendung anderer Sprachen im Unterricht zurückhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
65	**28.** Man sollte Türkisch bis zum Abitur für alle Schüler anbieten.	☐	☐	☐	☐	☐
66	**29.** Ich empfinde die vielen Sprachen und Kulturen der ausländischen Kinder in unseren Schulen als eine Bereicherung.	☐	☐	☐	☐	☐
67	**30.** Kindern aus schwächerem sozialen Milieu fällt das Lernen so schwer, daß die Schule kaum dagegen ankommt.	☐	☐	☐	☐	☐
68	**31.** Wir sind eine multikulturelle Gesellschaft – darauf hat unser Schulsystem sich mehr als bisher einzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐

Spaltennr.		++	+	0	–	––
69	**32.** Mir selber ist es immer leicht gefallen, andere Sprachen zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
70	**33.** Ein häufiges Wechseln zwischen zwei Sprachen fördert die Denk- und Wahrnehmungsfähigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
71	**34.** Man kann den Herkunftssprachen der ausländischen Kinder in der Schule schon deshalb nicht gerecht werden, weil man es mit so vielen Sprachen zu tun hat.	☐	☐	☐	☐	☐
72	**35.** Gastarbeiterkinder sind mit der Zweisprachigkeit in der Regel überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐
73	**36.** Auch deutsche Kinder profitieren von Reformen, die die Schule in Richtung auf Zweisprachigkeit einführt.	☐	☐	☐	☐	☐
74	**37.** Für mich ist es eine interessante und positive Erfahrung, daß so viele Kinder mit fremden Sprachen in unseren Schulen sind.	☐	☐	☐	☐	☐
75	**38.** Die Eltern der ausländischen Kinder sollten einen Rechtsanspruch darauf haben, daß ihr Kind hier in der Schule auch die Muttersprache lernen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
76	**39.** Ich habe oft den Eindruck, daß sich die Schule um die sprachlichen Bedürfnisse ausländischer Kinder nicht genügend kümmert.	☐	☐	☐	☐	☐
77	**40.** Ich habe es gern, wenn ich mich mit Menschen aus anderen Ländern in deren Sprache unterhalten kann.	☐	☐	☐	☐	☐
78	**41.** Ausländische Kinder können oft gut übersetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
79	**42.** Unsere Schulen sollten versuchen, diejenigen Sprachen als normale Fremdsprachen anzubieten, die von vielen ausländischen Kindern gesprochen werden, z.B. Griechisch, Italienisch, Türkisch.	☐	☐	☐	☐	☐
80	**43.** Deutsche Eltern reagieren empfindlich auf zuviel „Interkulturelles“ in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
81	**44.** Ein normales Sprachniveau erreichen ausländische Kinder zum großen Teil nicht.	☐	☐	☐	☐	☐
82	**45.** Es wäre gut, wenn in unseren Schulen mehr ausländische Kolleginnen und Kollegen arbeiten würden.	☐	☐	☐	☐	☐
83	**46.** Es macht mich nervös, wenn die Kinder in meinem Unterricht eine Sprache sprechen, von der ich nichts verstehe.	☐	☐	☐	☐	☐
84	**47.** Daß viele ausländische Kinder sprachliche Probleme haben, liegt auch daran, daß die Schule nicht genügend auf sie eingeht.	☐	☐	☐	☐	☐

Spaltennr.		++	+	0	–	––
85	**48.** Ich beherrsche schon fremde Sprachen und würde gern auch noch weitere lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
86	**49.** Ausländische Kinder können spielerisch zwischen den Sprachen hin und her wechseln.	☐	☐	☐	☐	☐
87	**50.** Es ist nicht gut für eine Schule, wenn sie in dem Ruf steht, „Ausländerschule" zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
88	**51.** Ich würde gern im Team mit ausländischen Kollegen, z.B. aus Polen oder der Türkei, unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐
89	**52.** Ausländische Kinder benutzen ihre Muttersprache oft, um ungestraft Unverschämtheiten zu sagen.	☐	☐	☐	☐	☐
90	**53.** Ausländische Eltern, die zu Hause die Herkunftssprache sprechen, machen die Anstrengungen der Schule um die sprachliche Förderung wieder zunichte.	☐	☐	☐	☐	☐
91	**54.** Mir hat es nie besonders viel Spaß bereitet, eine fremde Sprache zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
92	**55.** Auch einem perfekt Zweisprachigen passiert es, daß ihm mal in einer Sprache die Worte fehlen.	☐	☐	☐	☐	☐
93	**56.** Der Lehrplan der Grundschule ist so vollgestopft, daß man gar keine Zeit hat, die Sprachen der ausländischen Kinder im Unterricht zu berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐
94	**57.** Es gibt Wichtigeres zu finanzieren als Muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
95	**58.** Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, haben besonders gute Voraussetzungen, auch noch andere Sprachen dazuzulernen.	☐	☐	☐	☐	☐
96	**59.** Der Schulalltag sollte nicht zu sehr von den Sprachen und Kulturen der ausländischen Kinder durchdrungen sein.	☐	☐	☐	☐	☐
97	**60.** Ausländische Kinder benutzen ihre Muttersprache im Unterricht meist, um ihre Lehrer zu provozieren.	☐	☐	☐	☐	☐
98	**61.** Wenn ausländische Kinder zu Hause Deutsch und nicht die Muttersprache sprechen würden, dann wären bei vielen die schulischen Schwierigkeiten geringer.	☐	☐	☐	☐	☐
99	**62.** Auch wenn ich nur wenige Wörter von einer fremden Sprache sprechen kann, macht es mir Spaß, mich darin zu unterhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
100	**63.** Ausländische Kinder wechseln meist aus Ausdrucksnot zwischen den Sprachen.	☐	☐	☐	☐	☐
101	**64.** Damit die ausländischen Kinder vernünftig Deutsch lernen, sollte in der Schule nur Deutsch gesprochen werden.	☐	☐	☐	☐	☐

Spaltennr.		++	+	0	–	––
102	**65.** Die Förderung der Zweisprachigkeit ausländischer Kinder ist eine wichtige Aufgabe unserer Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
103	**66.** Mich stört es nicht, daß ausländische Kinder im Unterricht ihre Muttersprache sprechen, um sich gegenseitig etwas zu erklären.	☐	☐	☐	☐	☐
104	**67.** Gegenüber familiären Einflußfaktoren sind wir als Schule machtlos.	☐	☐	☐	☐	☐
105	**68.** Der Klang von fremden Sprachen um mich herum ist für mich wie Musik.	☐	☐	☐	☐	☐
106	**69.** Ausländische Kinder, die Wörter aus der anderen Sprache in ihre Sätze einmischen, können keine der beiden Sprachen perfekt.	☐	☐	☐	☐	☐
107	**70.** Die deutschen Eltern würden es als Zumutung empfinden, wenn ihre Kinder zum Beispiel Türkisch oder Polnisch lernen sollten.	☐	☐	☐	☐	☐
108	**71.** Man sollte alle Richtlinien und Lehrpläne ändern, die nicht berücksichtigen, daß ausländische Kinder in unseren Schulen unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐
109	**72.** Es ist verständlich, daß Lehrerinnen und Lehrer verunsichert sind, wenn sich ausländische Kinder in ihrer Muttersprache unterhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
110	**73.** Die Schule müßte die ausländischen Familien bei der sprachlichen Förderung ihrer Kinder viel stärker unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐
111	**74.** Ich werde gleich neugierig, wenn ich Wörter oder Zeichen fremder Sprachen sehe oder höre, und will gern wissen, was sie bedeuten.	☐	☐	☐	☐	☐
112	**75.** Bei ausländischen Kindern, die richtig zweisprachig sind, hört man keinen Akzent.	☐	☐	☐	☐	☐
113	**76.** Wenn ich heute anfangen würde, z.B. Arabisch im Unterricht zu erlauben, würden sich morgen die deutschen Eltern beschweren.	☐	☐	☐	☐	☐
114	**77.** Man kann bei sehr vielen ausländischen Kindern „doppelte Halbsprachigkeit“ feststellen.	☐	☐	☐	☐	☐
115	**78.** Im Unterricht sollte wirklich nur Deutsch gesprochen werden.	☐	☐	☐	☐	☐
116	**79.** Wenn ausländische Kinder sich in ihrer Muttersprache unterhalten, machen sie sich häufig über ihre Lehrer lustig.	☐	☐	☐	☐	☐
117	**80.** Viele ausländische Familien kümmern sich leider um die sprachliche Förderung ihrer Kinder nicht genügend.	☐	☐	☐	☐	☐

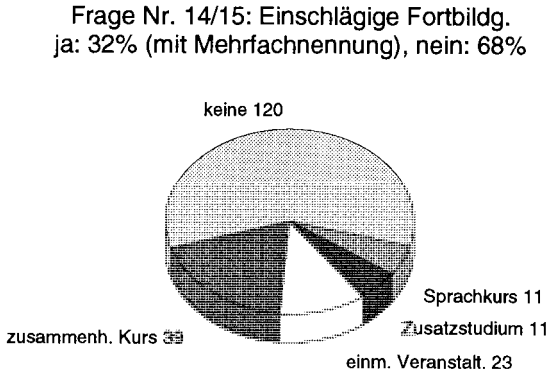
Spaltennr.		++	+	0	–	––
118	**81.** Ich halte mich für sprachbegabt.	☐	☐	☐	☐	☐
119	**82.** Ausländische Kinder verwenden oft einen sehr schlichten Satzbau.	☐	☐	☐	☐	☐
120	**83.** Veränderungen der Schule in Richtung Zweisprachigkeit können schon aus finanziellen Gründen nicht realisiert werden.	☐	☐	☐	☐	☐
121	**84.** Ausländische Kinder sollten hier in der Schule ihre Muttersprache mit allen Feinheiten pflegen können.	☐	☐	☐	☐	☐
122	**85.** Ausländische Kinder sollen im Unterricht ihre Muttersprache ruhig sprechen – mir fällt das nicht unangenehm auf.	☐	☐	☐	☐	☐
123	**86.** Wenn sich die ausländischen Familien mehr Mühe mit der Erziehung geben würden, hätten wir in der Schule weniger Probleme mit den Kindern.	☐	☐	☐	☐	☐
124	**87.** Auch die deutschen Kinder sollten Unterricht in Sprachen wie Farci oder Türkisch oder Serbokroatisch erhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
125	**88.** Für Fremdsprachenlernen bin ich durch meine Schulzeit verdorben.	☐	☐	☐	☐	☐
126	**89.** Ausländische Kinder schaffen es selten, sich so differenziert auszudrücken wie deutsche Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
127	**90.** Ich würde die Sprachen der ausländischen Kinder viel mehr berücksichtigen, wenn es nur entsprechendes Unterrichtsmaterial gäbe.	☐	☐	☐	☐	☐
128	**91.** Wenn ausländische Kinder hier in der Schule auch ihre Muttersprache pflegen wollen, so müßte das nach dem normalen Unterricht stattfinden.	☐	☐	☐	☐	☐
129	**92.** Ich fühle mich unbehaglich, wenn ausländische Kinder in der Stunde ihre Muttersprache sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
130	**93.** Wir Lehrerinnen und Lehrer müssen uns darum kümmern, welchen sprachlichen Hintergrund die Kinder aus ihren Familien mitbringen.	☐	☐	☐	☐	☐
131	**94.** Babylonisches Sprachengewirr finde ich schrecklich.	☐	☐	☐	☐	☐
132	**95.** Die Ausdrucksweise ausländischer Kinder ist oftmals zwar ungewöhnlich, aber bilderreich und farbig.	☐	☐	☐	☐	☐
133	**96.** In meinem Kollegium steht man ziemlich allein, wenn man für Fragen der Zweisprachigkeit aufgeschlossen ist.	☐	☐	☐	☐	☐
134	**97.** Für viele ausländischen Kinder wäre es vermutlich besser, wenn sie in separaten Klassen unterrichtet würden.	☐	☐	☐	☐	☐

Spaltennr.		++	+	0	–	––
135	**98.** Wenn ich selber kein Wort von der Sprache verstehe, finde ich es unangenehm, wenn ausländische Kinder ihre Muttersprache sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
136	**99.** In vielen ausländischen Familien wird so viel Fernsehen oder Video geguckt, daß die Schulleistungen der Kinder darunter leiden.	☐	☐	☐	☐	☐
137	**100.** Meinen Urlaub verbringe ich am liebsten in einem deutschsprachigen Land.	☐	☐	☐	☐	☐
138	**101.** Viele ausländische Kinder haben ein sehr fein entwickeltes Sprachgefühl.	☐	☐	☐	☐	☐
139	**102.** Wir müssen in der Schule die Muttersprachen der ausländischen Kinder außer acht lassen, damit die normalen Unterrichtsziele zu schaffen sind.	☐	☐	☐	☐	☐
140	**103.** Es wäre gut, wenn alle Kinder schon in der Grundschule eine zweite Sprache kennenlernen würden.	☐	☐	☐	☐	☐
141	**104.** Ich empfinde es als ausgesprochen unfair, wenn ausländische Kinder in meiner Gegenwart nicht deutsch sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
142	**105.** Wenn ausländische Familien hier ihre Sprachen weiter pflegen wollen, dann ist das ihre Privatsache und nicht Sache der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
143	**106.** Wenn ich nur wenige Brocken einer fremden Sprache beherrsche, habe ich Hemmungen, sie zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
144	**107.** Die Sprache ausländischer Kinder ist oft sehr verarmt.	☐	☐	☐	☐	☐
145	**108.** Für Grundschüler ist es eine Überforderung, sie auch noch mit einer zweiten Sprache zu konfrontieren.	☐	☐	☐	☐	☐
146	**109.** Zuweilen empfinde ich diese babylonische Sprachenvielfalt in unseren Schulen als Belastung.	☐	☐	☐	☐	☐
147	**110.** Vor einem Urlaub im Ausland lerne ich von einer Sprache mindestens die Grundbegriffe.	☐	☐	☐	☐	☐
148	**111.** Über eine reichlich fehlerhafte Sprache kommen die ausländischen Kinder meist nicht hinaus.	☐	☐	☐	☐	☐
149	**112.** Für die deutschen Kinder wäre es gut, wenn auch sie wenigstens eine der Sprachen der ausländischen Kinder lernen würden.	☐	☐	☐	☐	☐
150	**113.** Es reicht mir völlig, Englisch zu können – damit komme ich überall durch.	☐	☐	☐	☐	☐
151	**114.** Die Schule ist vor allem für die Förderung der deutschen Sprache verantwortlich, denn auf sie kommt es für den Schulerfolg an.	☐	☐	☐	☐	☐

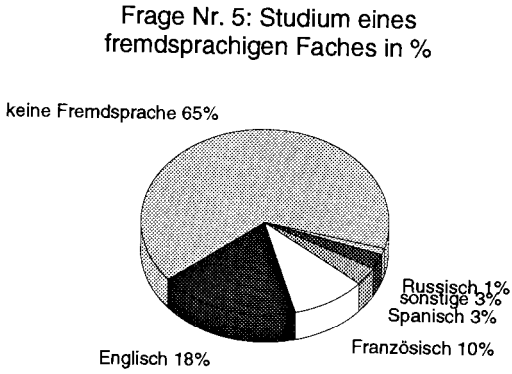
Anhang 2:
Statistische Verfahren, ergänzende Tabellen
(bearbeitet von Ulrike Popp)

Merkmale der Stichprobe

Graphik 1: Teilnahme an einschlägiger Fortbildung



Graphik 2: Studium eines fremdsprachlichen Faches



1. Faktorenanalysen und Reliabilitätsprüfungen der Skalen

Da eine Eichung des Instruments nicht beabsichtigt war, können die hier angewendeten Prüfverfahren als ausreichend angesehen werden. Weitergehende Verfahren, die die Kapazität des Großrechners erfordert hätten, sind bei dem gegebenen Forschungsziel nicht erforderlich (z.B. Prüfung der Rasch-Homogenität; vgl. hierzu Clauß & Ebner 1982, S. 412).

Zur Prüfung der Eindimensionalität und der Trennschärfe zwischen den einzelnen Items wurden im Pretest Faktorenanalysen und Reliabilitätsprüfungen durchgeführt. Auf eine explizite Darstellung der Reliabilitätskoeffizienten und Item-Total-Korrelationen der Pretest-Skalen wird verzichtet, weil es sich um dieselben Verfahren handelt, wie sie im folgenden beschrieben werden. Die in der Untersuchung verbliebenen 50% der Sätze erfüllten die statistischen Prüfkriterien. Mit den hier dargestellten Verfahren zur Prüfung der Validität der Skalen wurde die Hauptuntersuchung eingeleitet.

Die Faktorenanalyse wurde für jede Skala einzeln durchgeführt. Die Skalen wurden um Items mit schwacher oder doppelter Ladung bereinigt, bis eine einfaktorielle Lösung erreicht war, die ca. 40% der jeweiligen Varianz zu erklären imstande war. Bei den Reliabilitätstests wurden Cronbachs Alpha und die Split-halves Koeffizienten Spearman-Brown und Guttman bestimmt (vgl. zu den Verfahren: Carminers & Zeller 1979; Mayntz u.a. 1969: 64f).

1.1. Skala A: "Defizitorientierung"

Faktorenanalyse:

Diese Skala besteht im Anschluß an die Faktorenanalyse aus 6 Items. Es handelt sich unter Berücksichtigung des Kaiser-Kriteriums um eine einfaktorielle Lösung. Der extrahierte Faktor hat ein Eigengewicht von 2.52 und erklärt 42% der Varianz.

Reliabilitätsprüfung:

Items		Item-Total-Korrelation
V63:	Die Sprache ausländischer Kinder ist oft sehr verarmt	.53
V29:	Gastarbeiterkinder sind mit der Zweisprachigkeit in der Regel überfordert	.45
V33:	Ausländische Kinder schaffen es selten, sich so differenziert auszudrücken wie deutsche Kinder	.54
V19:	Ausländische Kinder verwenden oft einen sehr schlichten Satzbau	.51
V65:	Über eine reichlich fehlerhafte Sprache kommen die ausländischen Kinder meist nicht hinaus	.46
V60:	Viele ausländische Kinder haben ein sehr fein entwickeltes Sprachgefühl	.32

Reliabilitätskoeffizienten:
Innere Konsistenz nach Cronbach: .73
split-half-Reliabilität:
nach Spearman-Brown: .77, nach Guttman: .77

1.2. Skala B: "Innovationsblockade"

Faktorenanalyse:

Diese Skala besteht im Anschluß an die Faktorenanalyse aus 10 Items. Es handelt sich unter Berücksichtigung des Kaiser-Kriteriums um eine einfaktorielle Lösung. Der extrahierte Faktor hat ein Eigengewicht von 4.55 und erklärt 45.5% der Varianz.

Reliabilitätsprüfungen:

Items		Item-Total-Korrelation
V18:	Die Eltern der ausländischen Kinder sollten einen Rechtsanspruch darauf haben, daß ihr Kind hier in der Schule auch die Muttersprache lernen kann	.71
V25:	Man sollte Türkisch bis zum Abitur für alle Schüler anbieten	.50
V37:	Es gibt wichtigeres zu finanzieren als Muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder	.53
V40:	Der Schulalltag sollte nicht zu sehr von den Sprachen und Kulturen der ausländischen Kinder durchdrungen sein	.58
V48:	Die Förderung der Zweisprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe unserer Schule	.66
V52:	Wenn ausländische Kinder hier in der Schule auch ihre Muttersprache pflegen wollen, so müßte das nach dem normalen Unterricht stattfinden	.57
V54:	Ausländische Kinder sollten hier ihre Muttersprache mit allen Feinheiten pflegen können	.69
V59:	Für Grundschüler ist es eine Überforderung, sie auch noch mit einer zweiten Sprache zu konfrontieren	.52
V66:	Für die deutschen Kinder wäre es gut, wenn auch sie wenigstens eine der Sprachen der ausländischen Kinder lernen würden	.54
V67:	Die Schule ist vor allem für die Förderung der deutschen Sprache verantwortlich, denn auf sie kommt es für den Schulerfolg an	.57

Reliabilitätskoeffizienten:

Innere Konsistenz nach Cronbach: .87
split-Half-Reliabilität:
nach Spearman-Brown: .88, nach Guttman: .88

1.3. Skala C: "Verunsicherung"

Faktorenanalyse:

Diese Skala besteht im Anschluß an die Faktorenanalyse aus 7 Items. Es handelt sich unter Berücksichtigung des Kaiser-Kriteriums um eine einfaktorielle Lösung. Der extrahierte Faktor hat ein Eigengewicht von 3.39 und erklärt 48.4% der Varianz.

Reliabilitätsprüfung:

Items		Item-Total-Korrelation
V41:	Ausländische Kinder benutzen ihre Muttersprache im Unterricht meist, um ihre Lehrer zu provozieren	.63
V56:	Wenn ausländische Kinder sich in ihrer Muttersprache unterhalten, machen sie sich häufig über ihre Lehrer lustig	.67
V53:	Ich fühle mich unbehaglich, wenn ausländische Kinder in der Stunde ihre Muttersprache sprechen	.55
V31:	Es macht mich nervös, wenn die Kinder in meinem Unterricht eine Sprache sprechen, von der ich nichts verstehe	.56
V28:	Ausländische Kinder verwenden ihre Muttersprache oft, um ungestraft Unverschämtheiten zu sagen	.56
V64:	Zuweilen empfinde ich diese babylonische Sprachenvielfalt in unseren Schulen als Belastung	.46
V51:	Es ist verständlich, daß Lehrerinnen und Lehrer verunsichert sind, wenn sich ausländische Kinder in ihrer Muttersprache unterhalten	.49

Reliabilitätskoeffizienten:

Innere Konsistenz nach Cronbach: .82
split-half-Reliabilität:
nach Spearman-Brown: .81, nach Guttman: .79

1.4. Skala D: "Rationalisierung"

Faktorenanalyse:

Diese Skala besteht im Anschluß an die Faktorenanalyse aus 7 Items. Es handelt sich unter Berücksichtigung des Kaiser-Kriteriums um eine einfaktorielle Lösung. Der extrahierte Faktor hat ein Eigengewicht von 2.98 und erklärt 42.6% der Varianz.

Reliabilitätsprüfungen:

Items		Item-Total-Korrelation
V45:	Damit die ausländischen Kinder vernünftig deutsch lernen, sollte in der Schule nur Deutsch gesprochen werden	.65
V61:	Wenn ausländische Familien hier ihre Sprache weiter pflegen wollen, dann ist das ihre Privatsache und nicht Sache der Schule	.61
V58:	Wir müssen in der Schule die Muttersprachen der ausländischen Kinder außer acht lassen, damit die normalen Unterrichtsziele zu schaffen sind	.65
V42:	Wenn ausländische Kinder zu Hause Deutsch und nicht die Muttersprache sprechen würden, dann wären bei vielen die schulischen Schwierigkeiten geringer	.48
V24:	Schon um nicht eine Gruppe von Kindern zu bevorzugen, sollte man sich als Lehrer mit der Verwendung anderer Sprachen im Unterricht zurückhalten	.38
V50:	Wenn sich die ausländischen Familien mehr Mühe mit der Erziehung geben würden, hätten wir in der Schule weniger Probleme mit den Kindern	.34
V21:	Wenn ausländische Familien hier dauerhaft leben wollen, sollten sie dafür sorgen, daß ihre Kinder sich unseren schulischen Gepflogenheiten anpassen	.43

Reliabilitätskoeffizienten:

Innere Konsistenz nach Cronbach: .78
split-half-Reliabilität:
nach Spearman-Brown: .71, nach Guttman: .66

1.5. Skala E: "Negative eigene Spracherfahrung"

Faktorenanalyse:

Diese Skala besteht im Anschluß an die Faktorenanalyse aus 7 Items. Es handelt sich unter Berücksichtigung des Kaiser-Kriteriums um eine einfaktorielle Lösung. Der extrahierte Faktor hat ein Eigengewicht von 3.55 und erklärt 50.8% der Varianz.

Reliabilitätsprüfung:

Items:		**Item-Total-Korrelation**
V26:	Mir selber ist es immer leicht gefallen, andere Sprachen zu lernen	.60
V32:	Ich beherrsche schon fremde Sprachen und würde gern auch noch weitere lernen	.68
V36:	Ich habe es gern, wenn ich mich mit Menschen aus anderen Ländern in deren Sprache unterhalten kann	.51
V39:	Mir hat es nie besonders viel Spaß bereitet, eine fremde Sprache zu lernen	.61
V43:	Ich halte mich für sprachbegabt	.72
V47:	Ich werde gleich neugierig, wenn ich Wörter oder Zeichen fremder Sprachen sehe oder höre, und will gern wissen, was sie bedeuten	.53
V55:	Für Fremdsprachenlernen bin ich durch meine Schulzeit verdorben	.47

Reliablitätskoeffizienten:

Innere Konsistenz nach Cronbach: .84
split-half-Reliablität:
nach Spearman Brown: .85, nach Guttman: .84.

1.6. Skala B und D: "Innovationsblockade"/ "Rationalisierung"

Faktorenanalyse:

17 Items aus beiden Skalen gingen in die Faktorenanalyse ein. Es handelt sich unter Berücksichtigung des Kaiser-Kriteriums um eine dreifaktorielle Lösung, wobei der Hauptfaktor ein Eigengewicht von 6.85 besitzt und 40.3% der Varianz erklärt. Die beiden anderen zu vernachlässigenden Faktoren haben ein Eigengewicht von nur 1.32 und 1.05; sie erklären nicht mehr als 7.8% bzw. 6.2% der Varianz.

Reliabilitätsprüfung:

Items		Item-Total-Korrelation
V18:	Die Eltern der ausländischen Kinder sollten einen Rechtsanspruch darauf haben, daß ihr Kind hier in der Schule auch die Muttersprache lernen kann	.68
V25:	Man sollte Türkisch bis zum Abitur für alle Schüler anbieten	.47
V37:	Es gibt Wichtigeres zu finanzieren als Muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder	.52
V40:	Der Schulalltag sollte nicht zu sehr von den Sprachen und Kulturen der ausländischen Kinder durchdrungen sein	.64
V48:	Die Förderung der Zweisprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe unserer Schule	.63
V52:	Wenn ausländische Kinder hier in der Schule auch ihre Muttersprache pflegen wollen, so müßte das nach dem normalen Unterricht stattfinden	.61
V54:	Ausländische Kinder sollten hier in der Schule ihre Muttersprache mit allen Feinheiten pflegen können	.72
V59:	Für Grundschüler ist es eine Überforderung, sie auch noch mit einer zweiten Sprache zu konfrontieren	.57
V66:	Für die deutschen Kinder wäre es gut, wenn auch sie wenigstens eine der Sprachen der ausländischen Kinder lernen würden	.52
V67:	Die Schule ist vor allem für die Förderung der deutschen Sprache verantwortlich, denn auf sie kommt es für den Schulerfolg an	.61

V45:	Damit die ausländischen Kinder vernünftig Deutsch lernen, sollte in der Schule nur Deutsch gesprochen werden	.64
V61:	Wenn ausländische Familien hier ihre Sprache weiter pflegen wollen, dann ist das ihre Privatsache und nicht Sache der Schule	.76
V58:	Wir müssen in der Schule die Muttersprachen der Kinder außer acht lassen, damit die normalen Unterrichtsziele zu schaffen sind	.77
V42:	Wenn ausländische Kinder zu Hause Deutsch und nicht die Muttersprache sprechen würden, dann wären bei vielen die schulischen Schwierigkeiten geringer	.42
V24:	Schon um nicht eine Gruppe von Kindern zu bevorzugen, sollte man sich als Lehrer mit der Verwendung anderer Sprachen im Unterricht zurückhalten	.34
V50:	Wenn sich die ausländischen Familien mehr Mühe mit der Erziehung geben würden, hätten wir in der Schule weniger Probleme mit den Kindern	.36
V21:	Wenn ausländische Familien hier dauerhaft leben wollen, sollten sie dafür sorgen, daß ihre Kinder sich unseren schulischen Gepflogenheiten anpassen	.46

Reliabilitätskoeffizienten:

Innere Konsistenz nach Cronbach: .91
split-half-Reliabilität:
nach Spearman-Brown: .88, nach Guttman: .87

1.7. Faktorenanalyse des Gesamtkonstruktes

Mit allen 37 in der Hauptuntersuchung verbliebenen Items wurde nochmals eine Faktorenanalyse gerechnet um zu prüfen, ob sich die fünf einzelnen Dimensionen als separate Faktoren zeigen. Das Ergebnis ist befriedigend, da die Dimensionen sich mit Ausnahme von B und D als abgegrenzbar erweisen und hohe Faktorladungen besitzen. Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Skalen wurde oben dargestellt. Insgesamt erklären die vier Faktoren eine Varianz von 47.5%.

Auf den ersten Faktor, der ein Eigengewicht von 8.67 besitzt und eine Varianz von 23.4% erklärt laden die meisten Items der Skalen B (Innovationsblockade) und D (Rationalisierung). Der zweite Faktor hat ein Eigengewicht von 3.72 und klärt 10,1% der Varianz auf. Hier sind die Items der Skala E (negative eigene Spracherfahrung) enthalten. Der dritte Faktor mit den Variablen der Skala C (Verunsicherung) hat ein

Eigengewicht von 3.42 und klärt 9.3% der Varianz auf. Der schwächste Faktor besitzt ein Eigengewicht von 1.76 und eine erklärte Varianz von 4.8%. Er enthält mit einer Ausnahme die Items der Skala A (Defizitorientierung). Vier weitere Faktoren wurden auf der Ebene des Gesamtkonstruktes extrahiert; ihre Ladungen sind so gering, daß sie knapp das Kaiser-Kriterium (> 1) erfüllen. Sie erklären zusammen nicht mehr als 13% der Varianz.

Faktorenanalyse des Gesamtkonstruktes

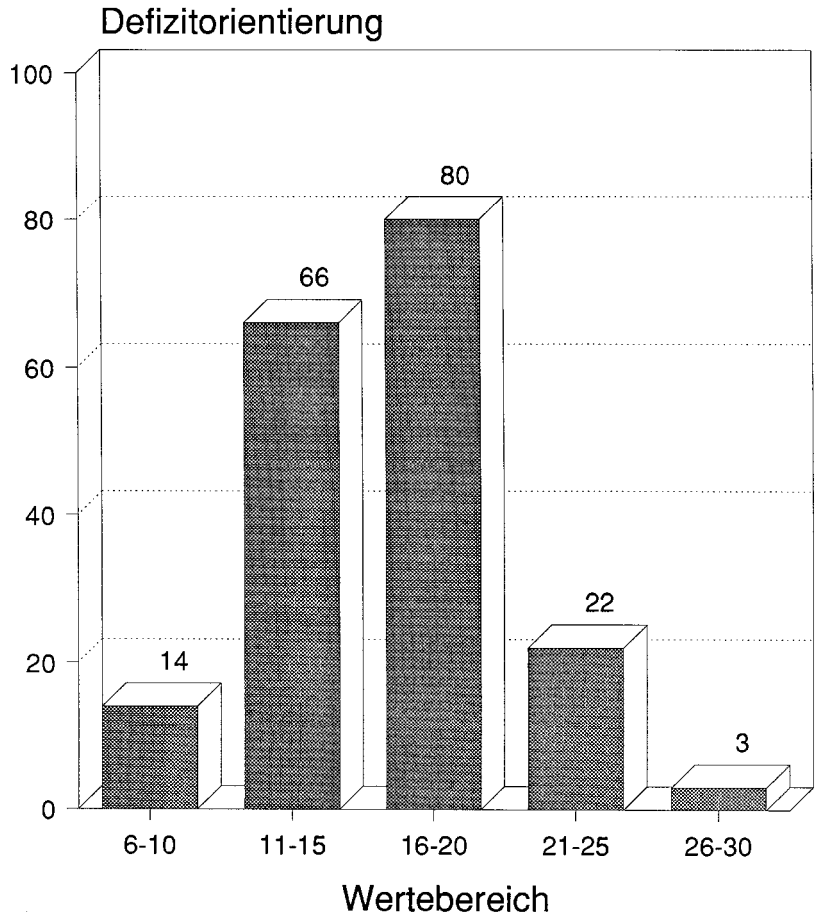
Faktor	Eigengewicht	erklärte Varianz	Items der Skala
1	8.67	23.4%	B und D
2	3.72	10.1%	E
3	3.43	9.3%	C
4	1.76	4.8%	A

2. Wertebereiche und Skalenmittelwerte

Die fünf Skalen sind mit jeweils fünf Antwortkategorien als Ordinalskalen konzipiert worden. Diese Antwortkategorien erhielten Punktwerte zwischen 1 = "trifft voll und ganz zu" und 5 = "trifft ganz und gar nicht zu". Damit ist es möglich, die ursprünglich ordinalskalierten Skalen als Intervallskalen zu behandeln und zu interpretieren, indem ein numerisch gleich großer Abstand zwischen den jeweiligen Punktwerten unterstellt wird. Mit so konstruierten Skalen können metrische Verfahren zur Anwendung kommen.[1] Im nächsten Auswertungsschritt wurden die Items der jeweiligen Skala additiv zusammengefaßt, um das arithmetische Mittel zu berechnen und um Aussagen über die Verteilung machen zu können.

1 An diesem Verfahren ist vor allem in der psychologischen Forschung Kritik geübt worden (vgl. z.B. die Hinweise bei Horstkemper 1987: 93.) Dennoch werden so konzipierte Skalen in der Einstellungsmessung häufig eingesetzt, da sich über die Menge der verwendeten Items eventuelle Fehler ausgleichen lassen.

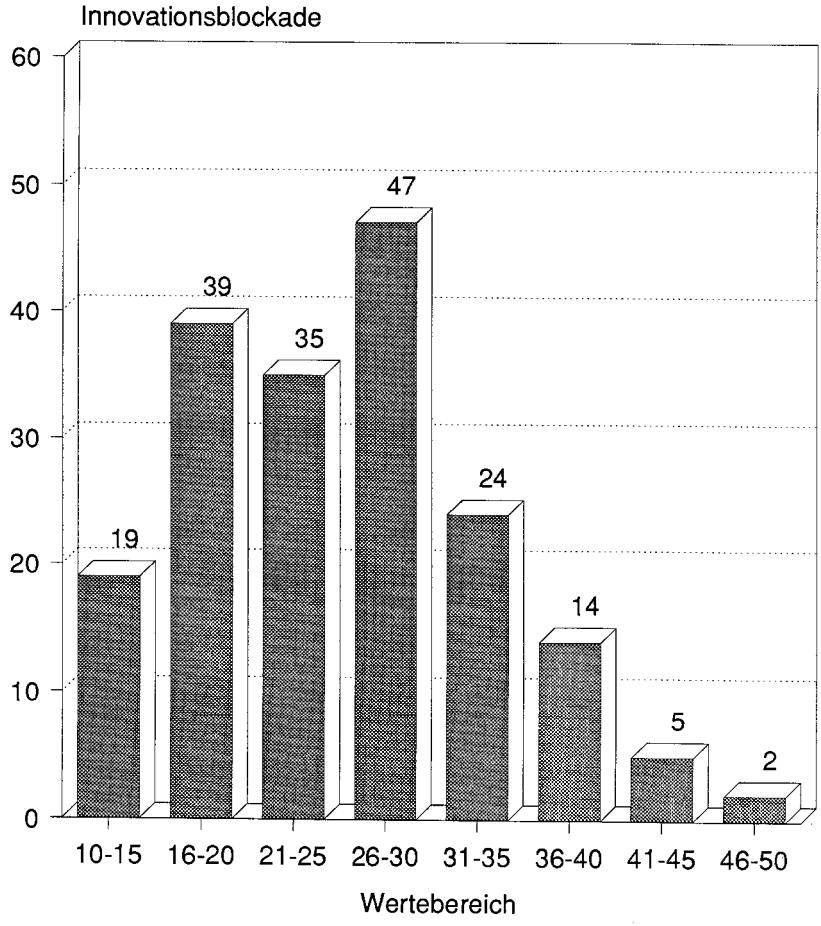
2.1. Skala A: "Defizitorientierung" (6 Items)



Wertebereich: Minimum: 6; Maximum 30

arithmetisches Mittel: 16.12; Median: 16.00; Standardabweichung: 3.96.

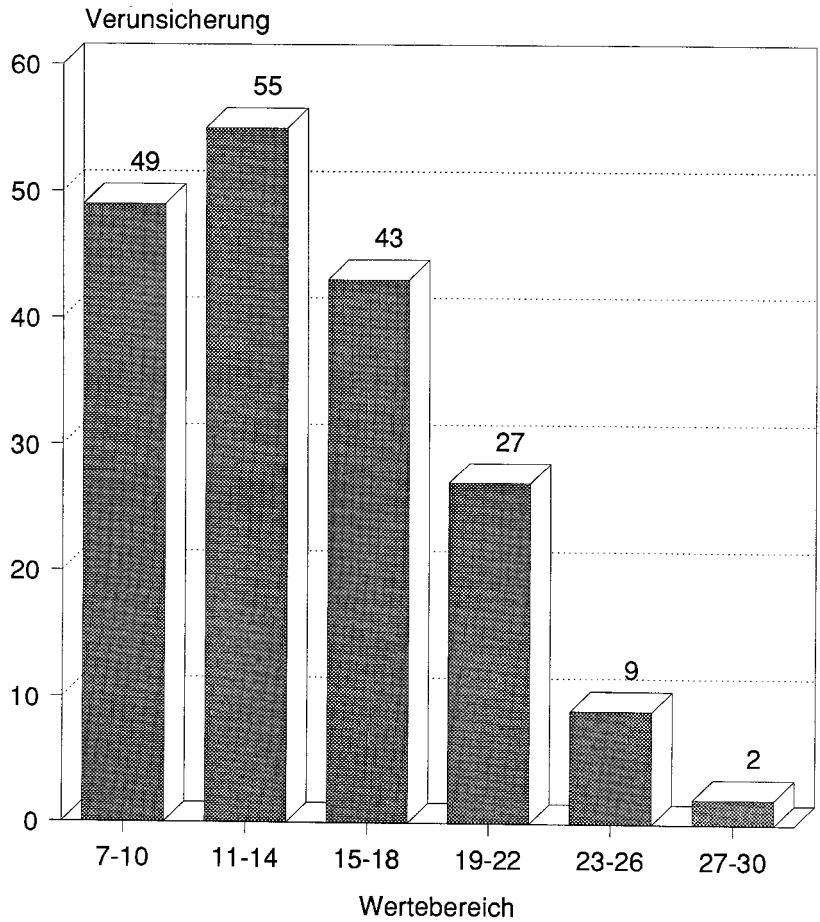
2.2. Skala B: "Innovationsblockade" (10 Items)



Wertebereich: Minimum: 10; Maximum: 50;

arithmetisches Mittel: 25.09; Median: 25.00; Standardabweichung: 8.04.

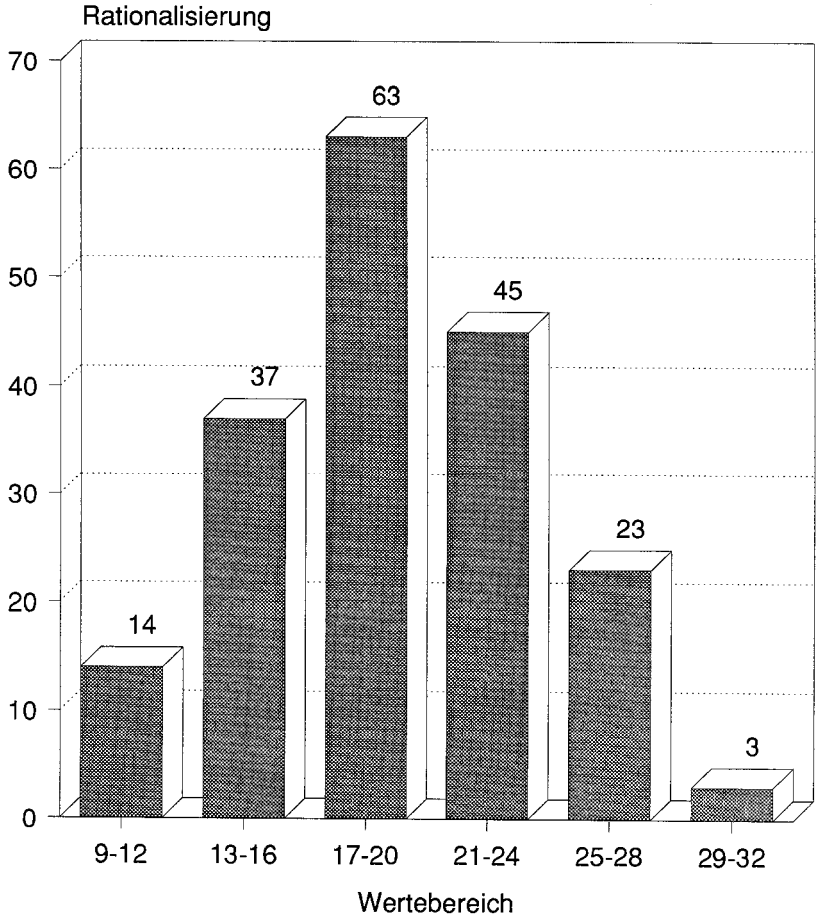
2.3. Skala C: "Verunsicherung" (7 Items)



Wertebereich: Minimum: 10; Maximum: 50;

arithmetisches Mittel: 14.10; Median: 14.00; Standardabweichung: 4.82.

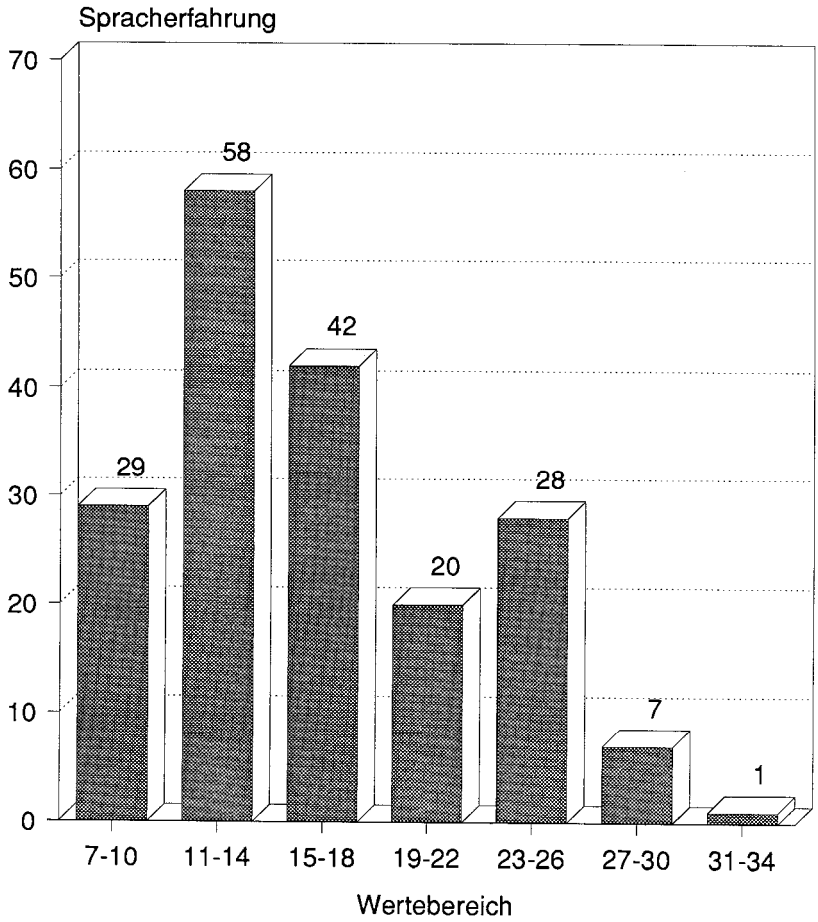
2.4. Skala D: "Rationalisierung" (7 Items)



Wertebereich: Minimum: 9; Maximum: 32;

arithmetisches Mittel: 19.39; Median: 19.00; Standardabweichung: 4.54.

2.5. Skala E: "Negative eigene Spracherfahrung" (7 Items)



Wertebereich: Minimum: 7; Maximum: 31;

arithmetisches Mittel: 15.98; Median: 15.00; Standardabweichung: 5.31.

Kreuztabelle

Auslandsaufenthalt / "Negative eigene Spracherfahrung"

Auslandsaufenthalt	Negative eigene Spracherfahrung: niedrig	hoch	Reihe
ja	46 (38) (24.9%)	17 (25) 9.2%	63 34.1%
nein	64 (73) (34.6%)	58 (49) (31.4%)	122 65.9%)
n	110 (59.5%	75 40.5%	185 (100%)

Signifikanz: (s), Chi-Quadrat: 7.28, Phi: .20. In den Zellen sind die Erwartungswerte in Klammern neben den absoluten Häufigkeiten angegeben.

5. Mittelwertsvergleiche (T-Tests) zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Skalen

Das Interesse galt der Frage, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in den zu Dimensionen zusammengefaßten »Einstellungen« der Lehrerinnen und Lehrer zum Unterricht mit Kindern aus Einwandererfamilien gibt. Da nur jene »Meinungen« von Interesse waren, die sich unmittelbar auf den schulischen Erfahrungsbereich konzentrieren, nicht aber die außerhalb dieses Kontextes erworbenen eigenen Fremdsprachenerfahrungen, wurde auf einen Mittelwertsvergleich mit der »Negativen eigenen Spracherfahrung« verzichtet. In den unten präsentierten Mittelwertsvergleichen geht es darum, ob Frauen oder Männer stärker defizitorientiert oder innovationsblockiert sind, ob Frauen oder Männer eher zu Rationalisierungen neigen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, daß die Mittelwerte fast identisch sind. Es gibt demnach im gefragten Bereich keine signifikanten Einstellungsunterschiede zwischen den Geschlechtern.

5.1. T-Test für "Defizitorientierung"

	Mittelwert	Standardabweichung	T-Wert
weiblich	15.98	3.9	-.63
männlich	16.36	4.1	-.62

nicht signifikant, Irrtumswahrscheinlichkeit: ca. 53%

5.2. T-Test für "Innovationsblockade"

	Mittelwert	Standardabweichung	T-Wert
weiblich	24.49	7.2	-1.17
männlich	25.95	9.3	-1.10

nicht signifikant, Irrtumswahrscheinlichkeit: ca. 25%

5.3. T-Test für "Rationalisierung"

	Mittelwert	Standardabweichung	T-Wert
weiblich	19.03	4.5	-1.24
männlich	25.95	9.3	-1.22

nicht signifikant, Irrtumswahrscheinlichkeit: ca. 22%

5.4. T-Test für "Verunsicherung"

	Mittelwert	Standardabweichung	T-Wert
weiblich	13.83	5.0	-.92
männlich	14.52	4.6	-.94

nicht signifikant, Irrtumswahrscheinlichkeit: ca. 35%

6. Literatur

Carminers, Edward G. & Richard A. Zeller (1979): Reliability and Validity Assessment. Series: Quantitative Applications in the Social Sciences, No. 17. Beverly Hills/London (Sage Publications)

Clauß, Günter & Heinz Ebner (1982): Statistik. Für Soziologen, Psychologen und Mediziner, Bd. 1: Grundlagen, 4. unveränderte Aufl. Thun/Frankfurt a.M. (Verlag Harri Deutsch)

Friedrichs, Jürgen (1984): Methoden empirischer Sozialforschung, 12. Aufl. Opladen (Westdeutscher Verlag)

Horstkemper, Marianne (1979): Das Bild des Psychologen aus der Sicht des Lehrers. Unveröffentl. Diplomarbeit, Bochum

Horstkemper, Marianne (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim und München (Juventa Verlag).

Koch, Jens-Jörg (1972): Lehrer - Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm (Süddeutsche Verlagsgesellschaft)

Mayntz, Renate /Holm, Kurt & Peter Hübner (1969): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln/Opladen (Westdeutscher Verlag)

Anhang A zu
Zweiter heuristischer Abschnitt -
Zweite Abbildung:
Pädagogisches Alltagsverständnis vom Begriff Zweisprachigkeit

Übersicht über die untersuchten allgemeinen Lexika und Nachschlagewerke

Untersucht wurden die Stichwörter
Bilingu(al)ismus, Bilingu(al)ität, Zweisprachigkeit
Multilingu(al)ismus, Multilingu(al)ität, Mehrsprachigkeit
sowie Verweisstellen: zweisprachige Schulen, Diglossie

Brockhaus

Der Große Brockhaus (1953): 12 Bände, Band 2, 16. Aufl.
Stichwort: Bilingue (lat.)

Der Große Brockhaus (1978): 12 Bände, Band 2, 18. Aufl.
Stichwort: Bilingualismus (lat.)
Verweis: Diglossie
Verweis: Europäische Schulen

Der Große Brockhaus (1981): 12 Bände, Band 2, 18. Aufl.
Stichwort: Zweisprachigkeit, Bilingualismus
Verweis: Diglossie
Stichwort: Zweisprachige Schulen
Verweis: Europäische Schulen

Brockhaus Enzyklopädie (1967): 20 Bände, Band 2, 17. Aufl.
Stichwort: Bilinguismus

Brockhaus Enzyklopädie (1968): 20 Bände, Band 5, 17. Aufl.
Stichwort: Europäische Schulen

Brockhaus Enzyklopädie (1974): 20 Bände, Band 20, 17. Aufl.
Stichwort: Zweisprachige Schulen
Stichwort: Zweisprachigkeit
Verweis: Diglossie
Verweis: Europäische Schulen

Brockhaus Enzyklopädie (1987): 24 Bände, Band 3, 19. Aufl.
Stichwort: bilingual
Stichwort: Bilingualismus, der, Bilinguismus, Bilinguität
Verweis: Zweisprachigkeit
Stichwort: Zweisprachigkeit

Der Kleine Brockhaus (1949): 2 Bände
Keine Stichworte

Der kleine Brockhaus (1961): 2 Bände, 1. Aufl.
Stichwort: bilinguisch, bilingue

Meyers

Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1972): 25 Bände, 9. Aufl.
Keine Stichworte

Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1979): 25 Bände, Band 30, Ergänzungsband, 9. Aufl.
Stichwort: bilingual

Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1980): 25 Bände, Band 31, Ergänzungsband, 9. Aufl.
Stichwort: mehrsprachig, Mehrsprachigkeit
Stichwort: multilingual, Multilingualismus

Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1981): 25 Bände, Band 32, Ergänzungsband
Stichwort: Zweisprachige Schulen
Stichwort: Zweisprachigkeit (Bilinguismus, Bilinguität)

Meyers Großes Taschenlexikon (1987): Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden. 2. neubearb. Auflage, Mannheim/ Wien/ Zürich: BI-Taschenbuchverlag.
Band 3, Stichwort: Bilinguismus, Bilingualität
Band 24, Stichwort: Zweisprachigkeit

Meyers, Leipzig

Meyers Neues Lexikon (1972): 18 Bände, Band 2, 2. Aufl.
Stichwort: Bilinguismus

dtv

dtv Lexikon (1966): Ein Konversationslexikon in 20 Bänden. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
Band 2, Stichwort: bilinguisch, bilingue

Duden

Duden-Lexikon (1961 - 1963): 3 Bände, Dudenverlag des Bibliographischen Instituts Mannheim
keine Stichworte

Anhang B zu
Zweiter heuristischer Abschnitt -
Zweite Abbildung:
Pädagogisches Alltagsverständnis vom Begriff Zweisprachigkeit

Liste der allgemeinen Lexika und Nachschlagewerke, ediert vor 1945
(untersucht auf Einträge zu den in der Analyse überprüften Stichwörtern)

Pierer's Universal-Lexikon (1875): 18 Bände, 6.Aufl., Oberhausen/ Leipzig: Verlagsbuchhandlung von A. Spaarmann
Stichwort: bilinguisch

Brockhaus Konversations-Lexikon (1894): 16 Bände, 14.Aufl., Berlin/ Wien: F.A. Brockhaus Leipzig
Stichwort: bilinguisch

Duden (1915): J.E. Wülfing, A. Schmidt, 9.Aufl., Leipzig/ Wien: Bibliographisches Institut
Stichwort: bilinguisch

Brockhaus, Handbuch des Wissens (1928): 6.Aufl., 4 Bände, Leipzig: F.A. Brockhaus
Stichwort: bilinguisch

Der Große Brockhaus (1929): 20 Bände, Band 2, 15. Aufl.
Stichwort: Bilingue (lat.)

Meyers Lexikon (1925): 16 Bände, Band 2, 7. Aufl.
Stichwort: bilinguisch

Meyers Lexikon (1936-42): 12 Bände, 8. Aufl.
Keine Stichworte

Anhang C zu
Zweiter heuristischer Abschnitt -
Zweite Abbildung:
Pädagogisches Alltagsverständnis vom Begriff Zweisprachigkeit

Übersicht über die untersuchten pädagogischen Lexika und Nachschlagewerke

I.) Werke ohne Einträge zu den gesuchten Stichworten:

Enzykopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens (1875), Gotha: Rudolf Besser-Verlag

Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (1911): J. Loos (Hrsg.), Wien/ Leipzig: A. Pichler-Verlag

Pädagogisches Lexikon (1928-30): H. Schwartz (Hrsg.), 4 Bände, Bielefeld/ Leipzig: Velhagen & Klasing

Lexikon der Pädagogik der Gegenwart (1930/32): Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, 2 Bände, Münster in Westfalen/ Freiburg i. Br.: Herder-Verlag

Lexikon Erziehung (1956): K. Baumgärtel, F. Friedmann, G. Steinitz, Wien: Ullstein

Pädagogisches Lexikon (1970): W. Horney, 2 Bände, J.P. Ruppert, Gütersloh: Bertelsmann

Wörterbuch Kritische Erziehung (1972): 2. Aufl., Starnberg: Werner Raith-Verlag

Lexikon Eltern und Erzieher (1973): H. H. Groothoff, L. Salber u.a. (Hrsg.), Stuttgart: Kreuz-Verlag

Pädagogik aktuell (1973): G. Wehle (Hrsg.), 3 Bände, München: Kösel-Verlag

Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik (1976): H. Speichert, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Grundwortschatz Erziehungswissenschaft (1985): H. Schröder, München: Franz Ehrenwirth-Verlag

II.) Werke mit Einträgen zu den gesuchten Stichworten

Lexikon der Pädagogik (1889): F. Sander, 2. Aufl., Breslau: Königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung
Stichwort: Zeisprachige Schulen

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik (1910): W. Rein (Hrsg.), 2. Aufl., Langensalza (Beyer & Söhne), Band 10
Stichwort: Zweisprachige Schulen im Reichslande
Stichwort: Zweisprachigkeit, Vorteile und Nachteile

Lexikon der Pädagogik (1913-17): E.M. Roloff (Hrsg.), 5 Bände, Freiburg i. Br.: Herder-Verlag
Stichwort: Zweisprachige Schulen

Handwörterbuch des Volksschulwesens (1920): Leipzig/ Berlin: Teubner-Verlag
Stichwort: Zweisprachige Schulen

Lexikon Pädagogik (1950-52): H. Kleinert, H. Stucki (Hrsg.), Bern: Francke-Verlag
Stichwort: Mehrsprachigkeit
Stichwort: Zweisprachigkeit

Dictionary of Education (1959): C.V. Good, New York/ Toronto/ London: McGraw-Hill Book Company
Stichwort: bilingualism

Neues Pädagogisches Lexikon (1961): H. H. Groothoff, M.Stallmann (Hrsg.), 5. Aufl., Stuttgart: Kreuz-Verlag
Stichwort: Europäische Schule

Lexikon für Eltern und Erzieher (1962): V.& A. Neubauer, Frankfurt/ Main: Umschau-Verlag
Stichwort: Zweisprachigkeit

Lexikon der Pädagogik (1964/65): H. Rombach, 4 Bände, 4. Aufl., Freiburg i. Br.: Herder-Verlag
Stichwort: Zweisprachige Schulen

Lexikon der Pädagogik (1970): 4 Bände, 3. Aufl., a.a.O.
Stichwort: Bilingualismus (Verweis: Mehrsprachigkeit)
Stichwort: Mehrsprachigkeit (Verweis: Zweisprachigkeit)
(beim Stichwort Zweisprachigkeit trotz des Verweises: in Band 4 (1971) kein Eintrag)

The Encyclopedia of Education (1971): L.C. Deighton, 9 Bände, Crowell Collier: Educational Corporation
Stichwort: Bilingual children ff.

Wörterbuch für Erziehung und Unterricht (1983): P. Köck, H. Ott, Donauwörth: Ludwig Auer Verlag
Stichwort: Bilinguismus

Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (1983): D. Lenzen, K. Mollenhauer (Hrsg.), 12 Bände, Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag
kein Eintrag unter den geprüften Stichwörtern, jedoch Erwähnung von »Bilinguismus« im Artikel »Sprache« (Bd. 1, S. 553)

The International Encyclopedia of Education (1985): T. Husén, T. N. Postlethwaite, 10 Bände, Frankfurt/M.: Pergamon-Press
Stichwort: Bilingual education

Meyers Kleines Lexikon Pädagogik (1988): G. Eberele , A. Hillig, Mannheim: Lexikonverlag
Stichwort: Bilinguismus
Stichwort: Zweisprachigkeit

Wörterbuch der Pädagogik (1988): W. Böhm, 13. Aufl., Stuttgart: Alfred Körner Verlag
Stichwort: Bilingualismus
Stichwort: Europäische Schulen

Anhang D zu
Zweiter heuristischer Abschnitt -
Zweite Abbildung:
Pädagogisches Alltagsverständnis vom Begriff Zweisprachigkeit

Beispiele (Originalversion) für TEXTPACK-Routinen

Beispiel 1: TEXTPACK-Routine LISTSPLT

-ID1-	-ID2-	-ID3-	TOKENS	TEXT
000001			0008	die sehr gute **015 Beherrschung **012 zweier Sprachen
000002			0014	Erwerb **007 von zwei verschiedenen Sprachen wobei beide gleich gut **015 beherrscht **012 werden
000003			0017	Neben der Muttersprache **021 noch mit einer anderen Sprache aufwachsen **011 und beide fließend **015 beherrschen **012
000004			0018	eine grundlegende **015 Sprachkompetenz **012 kognitive und intellektuelle in der L1 und in der L2 **015 zu besitzen

Beispiel 2: TEXTPACK-Routine KWIC

```
003 000101          en Eltern1 nach Deutschland eingewandert sind , und d
003 000031          onversationen , Filme usw . in denen in mehreren Spra
003 000106                    Eine Gesellschaft , deren Kommunikation du
003 000100          innerhalb einer Nation , Volk etc .
003 000058          raums und eines Ortes mehr als eine Sprache zu benutz
003 000095           . . . daß eine Person ( sie ist zweisprachig ) mit z
003 000009           die betroffene Person in beiden Sprachen mühelos kom
003 000051          rsonen Zweitens Personen , die die Sprache fließend g
003 000051          rachig erzogene Personen Zweitens Personen , die die
003 000045          n einen anderen Sprachraum verzogen ( geflüchtet )
003 000006          achsen in einer Umgebung / Familie , in der man verpf
003 000103          rache durch die Umgebung seines Landes lernt , obwohl
003 000100           einer Nation , Volk etc .
003 000111          achsen in einem anderen / fremden Kulturkreis . Wobei
003 000101          ch ergibt , für anderssprachige Kinder , deren Eltern
003 000066          r die Eltern1 ) aus Indien , Türkei usw . kommt .
003 000049          eeignet hat und in seinem unmittelbaren Umfeld1 beide
```

Wörterbuch »Zweisprachigkeit«
Studierende der Erziehungswissenschaft und Lehrkräfte
Stand: August 1991

DIMENSION: "RAUM"

Variable "Gebiet"

Deutschland
Filme
Gesellschaft
Nation
Ortes
Sprachraum
Umgebung
Volk
anderssprachige
anderen / fremden Kulturkreis
aus Indien, Türkei
in seinem unmittelbaren Umfeld1
neuen Heimatlandes
Person (Wortstamm)

Variable "Sprachen"

Deutsch
Englisch
deutsch
deutscher
französisch
indisch
türkisch
Sprache des Landes der Abstammung
deutsche Sprache

Variable "Varietäten"

Amtssprache
Dialekte
Kultursprache
Landessprache
Plattdeutsche
Schriftsprache
Zwei gleichberechtigte Sprachen
gleichwertig gesprochen
in mehreren Sprachen
zwei gleichberechtigte Sprachen

Variable "Umstände"

Ausländern
Ausländers
Auswanderung
Migranten
Schule2
Türke in Deutschland
Umzug
eingewandert
geflüchtet
immigriert
verlassen
verzogen
Kinder ausländischer Arbeitnehmer
Kontakt zu Muttersprachlern
nicht identisch

DIMENSION: "PERSON"

Variable "Umwelt"

Ausland
Deutsche
Elternhaus
Elternsprache
Gastlandes
Gesellschaftssystem
Italiener
Jugendliche
Kind
Kinder
Kindern
Kindes
Land1
Schule1
Schüler
Schulsituation
Sprachräumen
Umfeld2
Umwelt1
Wohnumgebung
konfrontiert

zuhause
Eltern eine andere Muttersprache
Eltern eine andere Sprache sprechen
Kontakt2 mit zwei Sprachen1
Muttersprache und einer anderen Sprache
Muttersprache und einer Fremdsprache
Muttersprache und erworbene
Muttersprache und fremder
Muttersprache und Lndessprache
Muttersprache und Umgangssprache
Sprache der Eltern
als Fremdsprache
als in dem Land gesprochen wird
auf der Straße
der zweite Kultureinfluß
deutschen Eltern
im Elternhaus eine andere Sprache gesprochen
im Hause
in deutscher Sprache (als Fremdsprache)
keine Trennung in
weiterhin in ihrer Muttersprache
zu Hause1
zu Hause und im übrigen Lebensraum
zweisprachiger Umwelt
zweitsprachiger Umgebung

Variable "Familie"
Ehen
Eltern2
Lebensgemeinschaften
Mutter
Vater
Bezugspersonen sprechen je eine Sprache
Eltern, die verschiedenen Sprachräumen angehören
Eltern mit ihren Kindern zwei verschiedene Sprachen sprechen
Eltern mit verschiedener Muttersprache
Eltern mit verschiedener Sprache
Eltern verschiedene1 Sprachen sprechen
Eltern verschiedener Nationalitäten
Familie mit zwei unterschiedlichsprachigen Elternteilen
beide Partner unterschiedliche Nationalitäten
ein Elternteil aus einem anderen Land
in einem zweisprachigen Elternhaus1 aufgewachsen
verschieden muttersprachliche Eltern
von beiden Elternteilen
unterschiedliche Sprachen gelehrt
von Haus aus (...) mit (...) zwei Sprachen aufwachsen
von "Haus aus" zweisprachig erzogene Personen

Variable "Erwerbsmodus"
Ausbildung
Sozialisation
Erlernen von zwei Sprachen auf gleichberechtigte Art
Kein Sprachunterricht
auf natürlichem Wege
automatisch mitgelernt
durch meist soziale Zwänge
entspricht nicht einer sprachlichen Erziehung in der Schule allein
gleichgewichtig (...) eine zweite Sprache erlernen
gleichgewichtig-zweisprachig aufwachsen lassen
in der Schule2
nicht als " Fremdsprache " gelernt
nicht durch Schulunterricht
nicht (z.B. in der Schule) angelernt
zwei Sprachen gelernt (...) als erste Sprachen

Variable "Erwerbszeit"
Aufgewachsen
Aufgewachsensein
Aufwachsen (Wortstamm)

Erziehung1
Erziehungszeit
Kindheit
Spracherwerbsphase
aufgewachsen (Wortstamm)
aufwachsen
aufwächst
früher
geboren
gleichzeitig (Wortstamm)
hintereinander
wachsen
Elternsprache, danach wegen
Auswanderung andere Landessprache
0. bis 5. Lebensjahr
im Laufe des Lebens
nebeneinander
nicht zuerst
parallele bzw. fast parallele Erwerb2
sehr früh
später (Wortstamm)
von Anbeginn der Schule
von Anfang an
von klein auf
wächst

Variable "Kompetenzbereich"
Ausdrucksfähigkeit
Kommunikationsinstrument
Lesen
Schrift
Schriftliche
Sprachgebrauch
Sprechen
Sprechenkönnen
Verschriftlichung
Verstehen
Verständnis
Verständnisfähigkeit
Wechsel
Wort
Wünsche
ausdrücken
auszudrücken
äußern
behaupten
darstellen
geäußert
kommunikative1
lesen
mündlich
mündlichen
schreiben
schriftlich (Wortstamm)
umzusetzen
verständig (Wortstamm)
versteh (Wortstamm)
verwenden
Sachverhalte benennen
aktiv benutzt1
angepaßt an die äußere Situation
bei fließenden Übergängen
durch's Leben zu schlagen
sich zweier (...) Sprachen (...)
bedienen zu können
sich zweier Sprachen (...) zu bedienen
verbal verstehen
verständlich machen
Übersetzen
übersetzen

Variable "Maßstab"
Hauptsprache
Möglichkeit
Zuhausesein
akzentfrei
angemessen
angemessenen
annähernd
automatisches
differenziert
fehlerfrei
fließend
fließende
genauso
gleichberechtigt
gleichermaßen
gleichrangig
gleichwertig1
grundlegende
gut1
mindestens

mühelos
optimal
perfekt (Wortstamm)
präzise
problemlos
sicher
spontan
umfassende
umgangssprachlichen
unmißverständlich
vergleichbare
verinnerlicht
vollkommen
vollständig
ziemlich
zurechtfinden
zurechtzufinden
Grundbedürfnisse verbal darlegen
Im Gegensatz zu Fremdsprachen
Muttersprache keinen Vorrang
Problemen beim korrekten Erwerb
altersgemäße Beherrschung1
altersgemäße Entwicklung
als eigene Sprachen
als Muttersprache1
auf gleich hohem Niveau
auf verschiedenen Ebenen
dominanter oder gleich
fast selbstverständlich
fast wie ein Muttersprachler
gleich gut
in der L1 und in der L2
in das Bewußtsein integriert
in jeder der beiden Sprachen
jede Art von Gespräch
mehr oder minder
möglichst fehlerfrei
statt Analphabetentum in zwei Sprachen
nicht als Fremdsprachen
nicht eine Art von Pidgin-Deutsch
nicht nur aus Schulwissen
nicht retardiert
nicht so gut wie die Muttersprache
ohne Akzent
ohne Schwierigkeiten
ohne daß es große qualitative Unterschiede
ohne großes Nachdenken
ohne sie zu verwechseln
sehr gut
sehr gute
um die Gedanken loszuwerden
wie eine Muttersprache
wie in der Muttersprache
zu Hause zu fühlen
zuhause sein
zweite Fremdsprache

Variable "Repertoire"
Bedürfnisse
Denk (Wortstamm)
Dinge
Erfahrung
Geschichte
Kritik
Kultur
Kulturen
Kulturkreisen
Kultursystemen
Lebensformen
Literatur
Ländern1
Mentalitäten
Operieren
Sprachmustern
Stils
Toleranz
Werten
Zweitsprache
Überblick
Überlegungen
denken
emotional
fühlen
gedacht
gefühlt
intellektuell
jonglieren
kulturell
literarisch
subjektiv-milieumäßig

träumen
wissenschaftlich
eigene Kultur
geschichtlichen und politischen Welten
kulturelle Unterschiede kennenlernen
kultureller Umgebung1
moralischen und ethischen Vorstellungen
nicht nur die Sprache in Form von Vokabeln
sich aus Notsituationen zu befreien
zwei unterschiedlichen Kulturen1

Variable "Gebrauch"
Alltag
Alltagssituationen
Anwendungsbereiche
Freizeit
Kindergarten
Konversationen
Lebensgestaltung
Lebenssituationen
Lebensumgebung
Schule3
Umfeld
Zeitraums
beruflichen
orientieren
reisen
sozialen
ständig
Trennung zweier Lebensbereiche
außerhalb des Unterrichts
kommunizieren
im alltäglichen Lebensvollzug
in seinem alltäglichen Leben
neues Wissen1
schwierige Themen
täglichen Umgang
zu Hause

Variable "Bewertung"
Vorteil
größere Wahrscheinlichkeit

Variable "Schulorganisation"
unterrichtet
bestimmte Fächer

SYNONYME:

Erwerb
Aneignung
Erlernen
Erwerb
Lernen
Spracherwerb (Wortstamm)
aneignen
angeeignet
aufzuziehen
erlern (Wortstamm)
erworben (Wortstamm)
erzogen (Wortstamm)
gelernt
gelehrt
hinzulernt
lern (Wortstamm)
vermittelt

Kompetenz
Befähigung
Beherrsch (Wortstamm)
Fähigkeit (Wortstamm)
Sprachkompetenz
Sprachvermögen
befähigen
beherrsch (Wortstamm)
kombiniert
kommunizieren
koordiniert
Linguistische und kommunikative Kompetenz
unabhängig von der (...) Kompetenz

Gebrauch
Anwendung
Ausübung
Benutzung
Gebrauch

anwendet
benutz (Wortstamm)
einzusetzen
gebrauchen

Zweisprachigkeit
Fremdsprache neben der Muttersprache
Heimatsprache plus eine Fremdsprache
Muttersprache und erlernte Sprache
Muttersprache und Fremdsprache
Neben der Muttersprache
Sprache und der Muttersprache
Zwei Sprachen
außer seiner Muttersprache
dazu eine andere Sprache
dritte Sprache
eine weitere Fremdsprache
eine weitere Sprache
in einer anderen als der Muttersprache
mehr als eine Sprache
neben der Muttersprache
neben ihrer Muttersprache
neben seiner Muttersprache
neu erlernten Sprache
unterschiedliche Sprachen
verschiedene1 Sprachen
zwei "Muttersprachen"
zwei Muttersprachen
zwei Muttersprachen1 bzw. Vatersprachen
zwei Sprache1
zwei Sprachen
zwei unterschiedliche1 Sprachen
zwei unterschiedlichen Sprachsystemen
zwei verschiedene Fremdsprachen
zwei verschiedene Sprachen
zwei verschiedenen Sprachen
zwei völlig verschiedene2 Sprachen
zweier Muttersprachen
zweier Sprachen
zweier unterschiedlicher Sprachen
zweitens: eine Fremdsprache
zusätzlich zur Muttersprache

Anhang F zu

Zweiter heuristischer Abschnitt -
Zweite Abbildung

Vergleich der Inhalte des »Wörterbuchs Zweisprachigkeit«

Studentische Antworten und
Antworten von Lehrerinnen und Lehrern

Zur Erläuterung:

Die nachstehenden Inhalte wurden aus dem gesamten Korpus herausgezogen, indem die Antworten beider Populationen zum Zwecke des Vergleichs zusätzlichen separaten Auswertungen mit dem vorhandenen »Wörterbuch« unterzogen wurden. Die unterstrichenen Inhalte sind in beiden Auswertungen in exakt identischer Form zu finden.

STUDIERENDE	LEHRENDE
Variable "Gebiet"	
Deutschland	Deutschland
Gesellschaft	Gesellschaft
Nation	
Volk	
Umgebung	Umgebung
in seinem unmittelbaren Umfeld1	
Ortes	
neuen Heimatlandes	
Person	Person
anderssprachige	
Sprachraum	
aus Indien, Türkei	
anderen/fremden Kulturkreis	
Filme	
Variable "Sprachen"	
Deutsch	Deutsch
deutsch	
deutscher	
	deutsche Sprache
Englisch	Englisch
französisch	
indisch	
türkisch	türkisch
Sprache des Landes der Abstammung	
Variable "Varietäten"	
Amtssprache	
Dialekte	
Kultursprache	
Landessprache	
Plattdeutsche	
Schriftsprache	
Variable "Umstände"	
	Ausländern
	Ausländers
Kinder ausländischer Arbeitnehmer	
	Migranten

Auswanderung
Umzug
eingewandert
geflüchtet
immigriert

verlassen

verzogen

nicht identisch
Kontakt zu Muttersprachlern
Türke in Deutschland

Schule2

Variable "Umwelt"

in einem Land1 (...) leben

in einem Land1 (...) leben
im Ausland leben
Sprache des Gastlandes

als in dem Land gesprochen wird
deutsche Eltern

Deutsche
Italiener
sich in einem (...) Gesellschaftssystem (...) behaupten

Jugendliche
Kind
Kinder
Kindern
Kindes
Elternhaus
zuhause
zu Hause1

Kind
Kinder
Kindern
Kindes

im Hause
zu Hause und im übrigen Lebensraum

Umfeld2
Umwelt1

zweisprachiger Umwelt
zweitsprachiger Umgebung

Wohnumgebung
auf der Straße

zwei Sprachräumen als Muttersprache

Elternsprache
Sprache der Eltern
Eltern eine andere Muttersprache
Eltern eine andere Sprache

sprechen
im Elternhaus eine andere Sprache gesprochen
in deutscher Sprache (als Fremdsprache)
weiterhin in ihrer Muttersprache

Muttersprache und Landessprache
Muttersprache und Umgangssprache
Muttersprache und einer Fremdsprache
Muttersprache und einer anderen Sprache
Muttersprache une erworbene
Muttersprache und fremder

keine Trennung in

Kontakt2 mit zwei Sprachen

der zweite Kultureinfluß
konfrontiert
Schule1

konfrontiert
Schule1
Schulsituation
Schüler

Variable "Familie"
Mutter
Vater
Ehen
Lebensgemeinschaften
Eltern2
Eltern, die verschiedenen Sprachräumen angehören
Eltern mit ihren Kindern zwei verschiedene Sprachen sprechen
Eltern mit verschiedener Muttersprache
Eltern mit verschiedener Sprache
Eltern verschiedene1 Sprachen sprechen
Familien mit zwei unterschiedlichsprachigen Elternteilen
verschieden muttersprachliche Eltern
von beiden Elternteilen unter-

Mutter
Vater

schiedliche Sprachen gelehrt
von "Haus aus" zweisprachig erzogene Personen
von Haus aus (...) mit (...) zwei Sprachen aufgewachsen
in einem zweisprachigen Elternhaus aufgewachsen
Eltern verschiedener Nationalitäten
beide Partner unterschiedliche Nationalitäten
ein Elternteil aus einem anderen Land

Variable "Erwerbsmodus"

	durch meist soziale Zwänge
Sozialisation	Sozialisation
auf natürlichem Wege	
automatisch mitgelernt	
Kein Sprachunterricht	
nicht nur als "Fremdsprache" gelernt	
nicht durch Schulunterricht	
nicht (z.B. in der Schule) angelernt	
entspricht nicht einer sprachlichen Erziehung in der Schule allein	
in der Schule2	
	Ausbildung
Erlernen von zwei Sprachen auf gleichberechtigte Art	
gleichgewichtig eine zweite Sprache erlernen	
gleichgewichtig-zweisprachig aufwachsen lassen	
zwei Sprachen gelernt als erste Sprachen	

Variable "Erwerbszeit"

Aufwachsen	Aufwachsen
Aufgewachsen	
Aufgewachsensein	
aufgewachsen	
aufwachsen	aufwachsen
aufwächst	aufwächst
	wachsen

wächst	
	Spracherwerbsphase
0. bis 5. Lebensjahr	
Kindheit	
geboren	
sehr früh	
von klein auf	
von Anfang an	
gleichzeitig	
nebeneinander	
nicht zuerst	
parallel bzw. fast parallele Erwerb	
Elternsprache, danach wegen Auswanderung andere Landessprache	
hintereinander	
im Laufe des Lebens	
früher	
später	
von Anbeginn der Schule	
Erziehung1	
Erziehungszeit	
Variable "allgemeine kognitive Kompetenz"	
aufnehmen	
kognitive Zusammenhänge	
	statt Analphabetentum in zwei Sprachen
Variable "Kompetenzbereich"	
Ausdrucksfähigkeit	Ausdrucksfähigkeit
ausdrücken	ausdrücken
auszudrücken	auszudrücken
	äußern
	geäußert
Sprechen	
	aktiv benutzt
mündlich	mündlich
	mündlichen
Sprechenkönnen	
	Wort
schriftlich	schriftlich
	Schrift
	Verschriftlichung
Schriftliche	

Schreiben	
Lesen	
lesen	
Verständnis	Verständnis
verständig	verständig
verständlich machen	verständlich machen
verbal verstehen	
versteh (-)	
Verstehen	
	Verständnisfähigkeit
übersetzen	übersetzen
Übersetzen	
	Sachverhalte benennen
darstellen	
	behaupten
	Wünsche
	durch's Leben zu schlagen
	verwenden
umzusetzen	
sich zweier (...) Sprachen (...) bedienen zu können	
sich zweier Sprachen zu bedienen	
	bei fließenden Übergängen
angepaßt an die äußere Situation	
Wechsel	
	Sprachgebrauch
Kommunikationsinstrument	
kommunikative1	
Variable "Maßstab"	
grundlegende	
umfassende	
sehr gut	
sehr gute	
gut1	
	vollkommen
	optimal
perfekt (-)	
automatisches	
ohne großes Nachdenken	
	spontan
	sicher
mühelos	
ohne Schwierigkeiten	
	problemlos

gleich gut	gleich gut
gleichermaßen	gleichermaßen
auf gleich hohem Niveau	
	gleichrangig
	vergleichbare
gennauso	
gleichwertig	
gleichberechtigt	
	Muttersprache keinen Vorrang
in der L1 und in der L2	
wie eine Muttersprache	
als Muttersprache1	
nicht als Fremdsprache	
im Gegensatz zu Fremdsprachen	
als eigene Sprachen	
in jeder der beiden Sprachen	
in das Bewußtsein integriert	
verinnerlicht	
Zuhausesein	
	zuhause zu fühlen
	zuhause sein
dominanter oder gleich	
mindestens	
ohne daß es große qualitative Unterschiede	
	annähernd
	ziemlich
mehr oder minder	
fast selbstverständlich	
fast wie ein Muttersprachler	
nicht so gut wie die Muttersprache	
	Haupt-Sprache
zweite Fremdsprache	
fließend	fließend
	fließende
	fehlerfrei
möglichst fehlerfrei	
präzise	
vollständig	
	nicht eine Art von Pidgin-Deutsch
	nicht retardiert
ohne sie zu verwechseln	
akzentfrei	
ohne Akzent	
	zurechtfinden

zurechtzufinden
jede Art von Gespräch
Schüler

Grundbedürfnisse verbal darlegen

um die Gedanken loszuwerden
umgangssprachlichen

Möglichkeit
auf verschiedenen Ebenen
differenziert
angemessen

angemessenen

unmißverständlich

nicht nur aus Schulwissen

altersgemäße Beherrschung1
altersgemäßen Entwicklung

Variable "Repertoire"

Denk (-)
denken
gedacht

Denk (-)

intellektuell

wissenschaftlich
fühlen
gefühlt
träumen

emotional
Erfahrung

Kultur
Kulturen
Kultursystemen

Kultur

Kulturkreisen

kulturell

kultureller Umgebung

eigene Kultur
zwei unterschiedliche Kulturen1
kulturelle Unterschiede
Ländern1
Lebensformen

Mentalitäten

geschichtliche und politische Welten
Geschichte
Literatur
literarisch

Bedürfnisse

sich aus Notsituationen zu befreien
Kritik
Überlegungen
Dinge
Sprachmustern

nicht nur die Sprache in Form von Vokabeln
Zweitsprache
Operieren
jonglieren
Stils
moralischen und ethischen Vorstellungen
Werten
Toleranz
Überblick

Variable "Gebrauch"

Schule3

Schule3
Kindergarten
beruflichen
reisen
Trennung zweier Lebensbereiche

außerhalb des Unterrichts kommunizieren
Freizeit

zu Hause
Lebensgestaltung
Lebenssituationen
Lebensumgebung
im alltäglichen Lebensvollzug
in seinem alltäglichen Leben
Alltag

Alltagssituationen
täglicher Umgang
Umfeld

sozialen
ständig
orientieren
Zeitraums
Anwendungsbereiche

ANHANG I ZU
Letzter heuristischer Abschnitt: »Die Praxis ist der Ort«

Beispiel einer Transkription nach der Originalversion[1]
(Auszug)

Interview Faberschule
27.02.1991
I: Gogolin
L: [...]
Band Nr.: 1
Transkript am 13.03.91
Transkription durch: [Name]
Kontrolle durch: [Name]

Begrüßung

I: Meine Fragen sind ungefähr - zur Orientierung - das Gespräch läuft wie es läuft nach Ihren Erfahrungen halt - der Kontext - den hab ich Ihnen schon erläutert ne [i.S.v.: nicht wahr]? Es geht um/ um die Interaktionssituationen in der Klasse unter den Bedingungen - daß Kinder mit sehr verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen zusammen unterrichtet werden - ne?

L: hmhm [zustimmend]

I: und meine erste Frage wäre - wenn Sie sich jetzt mal so *Ihre* eigene Klasse vor/ vor dem Gedächtnis Revue passieren lassen - wie würden Sie die sprachliche Situation da beschreiben? - Vielleicht sagen Sie noch vorne weg welche Klasse das ist

L: Klasse [...] - und in unserer Klasse sind - ja - sechs deutsche Kinder, und deswegen ist die Klassensituation sprachlich dadurch bestimmt daß eben viel auch in Türkisch zum Beispiel passiert/ abläuft während des Unterrichts und auch in der

---

1 Aus diesem Transkriptionsbeispiel wurden sämtliche Angaben, die zur Identifikation von Personen führen könnten, ebenso wie im Text der Untersuchung selbst getilgt. Die entsprechenden Stellen des Transkripts sind mit [...] markiert. Ansonsten bedeuten Markierungen: *kursiv* = deutlich betont; - = Pause (mehrmals, je nach Länge); ? = fragend betont; / = Abbruch; [Bemerkung] = ergänzende Angaben zum Hörbaren; [:] = unverständlich; unterstrichen = gleichzeitiges Sprechen.

Freizeitsituation sowieso - es auch von daher für die Kinder - also für die ausländischen Kinder es oft so ist, daß sie also auch mit anderen türkischen Kindern natürlich zusammensitzen, und das heißt, daß sie da auch - eben viel türkisch sprechen - türkisch nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder wenn sie irgendwie was erzählen wollen - 'ne kurze Geschichte - es durchaus in türkisch machen - also das ist die einzige Sprache weil/ wir haben noch ein jugoslawisches Kind - das/ die spricht natürlich deutsch - kann auch ganz gut deutsch sprechen -

I: das ist [..., Anni] - ne?

L: hmhm [zustimmend] - ja aber im Prinzip also findet während des Unterrichtsgeschehens durchaus auch wenn erklärt wird schon Nachfragen in Türkisch statt - die Kinder untereinander daß sie sich fragen und dann da wohl geantwortet wird - auch in Türkisch

I: Haben Sie 'ne/ der/ also ich hab sie jetzt so vor Augen die Kinder einzeln - [..., Bill] ist einer der mir unklar ist - der ist aus Ghana - oder?

L: [seufzt] [..., Bill] - ja - - - der ist seit einer/ er ist in dieser/ in diesem Schuljahr in die Klasse gekommen - und - versteht aber eigentlich auch schon ganz schön viel - weil der eben auch ziemlich viel mit deutschen Kindern spielt und da so Kontakte hat und auch in seiner Freizeit viel unterwegs ist und dadurch eigentlich also relativ gut mitkommt

I: Wissen Sie was der/ was der für 'ne Muttersprache hat

L: also sein Kontakt mit/ nee - also er spricht oder hat Englisch gesprochen aber *so* gut auch nicht - -

I: also die haben ja Englisch im Schulsystem in Ghana ne? aber der muß doch [:] noch irgend 'ne andere Sprache

L: hm [zustimmend] ja das wissen wir nicht - das haben wir auch noch nicht erfragen können - also ich hab ihn schon mal gefragt ob er noch irgendwie so aus Afrika irgendwas kennt aber das war nicht rauszukriegen - und der Vater spricht auch Englisch - und relativ wenig deutsch - also er ist/ war einmal in der Schule -

I: und die kleine/

L: und er lebt ja in/ er lebt ja hier bei Frau [..., X] da

I: wo?

L: bei Frau [..., X] wobei mir das auch nicht so ganz klar ist wie das ist - ja so als Pflegekind oder so? Weil der Vater Seemann ist und also im Prinzip selten da -

I: aha - und 'ne Mutter hat er nicht?

L: das ist/ weiß ich nicht - also ich kenn nur den Vater und - - -

5 I: und die - die Kleine die neben ihm sitzt/ oder *saß* - irgendwie - sie haben ja umgetauscht [:] -

L: stimmt - jetzt haben sie sich um*gesetzt* - wer saß neben ihm -

I: so 'ne/ mit langem dunklem Haar - bißchen dunkelhäutig auch

L: ach - [..., Chris]?

10 I: kann sein ja

L: [..., Chris] hat neben - ihm direkt - nein er hat ja neben [..., Dieter] gesessen

I: <u>ich weiß nicht vielleicht war das jemand</u>

L: <u>[..., Dieter] saß schräg daneben ja</u>

I: an dem Tisch jedenfalls <u>saß sie</u>

15 L: <u>ja - hm</u> - das ist [..., Emine] dann - das ist ein türkisches Mädchen

I: ach das ist ein *türkisches* Mädchen?

L: ja

I: ach so - das war mir gar nicht klar - - auffällig fand ich in Ihrer Klasse daß die/ viele von denen/ oder doch einige in den türkischen Unterricht mitgehen mit den
20 türkischen Kindern - ne?

L: deutsche Kinder?

I: ja

L: nein

I: <u>haben die behauptet</u>

25 L: <u>ist nicht so nein</u> - es ist so daß/ nein es gibt zwei Mädchen die sind ziemlich interessiert - also die/ im Moment haben sie so/ also insbesondere [..., Frieda] hat

ein ziemliches Interesse jetzt andere Sprachen kennenzulernen - greift alles auf was irgendwie an fremder Sprache ist - sie war in Amerika für einige Zeit weil sie da Verwandte hat - kam wieder - sprach gleich etwas Englisch und ist also unglaublich interessiert immer mal was in Französisch - Englisch - oder sonstwie zu hören - und die hat eben so von sich aus und will auch weil sie Kontakt eben auch zu türkischen Personen hat - so in ihrem/ mit ihr/ über ihre Mutter - ist es so daß sie also da Interesse hat und da ein bißchen über die Sprache zu wissen und auch die anderen Kinder zu verstehen - was wirklich Klasse ist - sie hat dann ziemlich schnell zum Beispiel zählen gelernt von eins bis zehn

I: das können aber mehrere - ne?

L: ziemlich toll - ja ja aber nicht so fließend und so wie sie nicht - also sie ist da schon ziemlich interessiert auch wenns ihre Sache ist - und - ja und ziemlich gut auch so in der Aussprache offensichtlich - das kann ich nicht so beurteilen aber die anderen türkischen Kinder sind immer ganz baff wenn sie da irgendwie zählt - und sie geht jetzt zu Herrn Jabar am Donnerstag nachmittag - der wollte eigentlich einen Kurs anbieten - zweisprachige Texte - aber es gab leider keine Anmeldungen außer eben diesen beiden Kindern aus unserer Klasse und jetzt machen die immer so am Donnerstag 'ne zeitlang/ also vielleicht 'ne halbe Stunde oder so einfach ein bißchen Türkischunterricht

I: Welches Kind ist das noch?

L: [..., Gabi] - [..., Frieda] und [..., Gabi] - [..., Gabi] ist ein/ hat schwarze Haare

I: hat auch an dem Tisch gesessen?

L: ja - ihr Vater ist Inder - der hat/ nee - die sitzt am andern Tisch - am Tisch hinten - der zum Gruppenraum rübergeht

Ende des Beispiels