

## **Multilinguale Schülerschaft in monolingualen Schulen: Gründe für die fällige Erneuerung der sprachlichen Bildung.**

In meinem Beitrag ergreife ich die Gelegenheit, von der Warte einer Erziehungswissenschaftlerin aus eine sprachbezogene Problemstellung zu beleuchten, in der sich nach meiner Auffassung eine der stärksten Herausforderungen zeigt, denen die Schule gegenwärtig ausgesetzt ist. Dies ist die Herausforderung, mit einer Schülerschaft angemessen umzugehen, die in zunehmendem Maße sprachliche Verschiedenheit in die Schule hineinbringt - und zwar in eine Schule, die darauf baut, daß sie es mit einer sprachlich homogenen Schülerschaft zu tun habe. Die Aufgaben, vor die sich die Institution infolge dieser veränderten sprachlichen Lage gestellt sehen müßte, liegen nach meiner Auffassung darin, den Anspruch einer grundlegenden Revision des Konzepts von sprachlicher Bildung und Erziehung in der Schule überhaupt zu realisieren. In der Tat aber reagiert die Schule nicht damit, ihr eigenes sprachliches Selbstverständnis in Frage zu stellen und die nötigen Veränderungen einzuleiten, sondern damit, sich selbst zu bestätigen: Sie deklariert die vielsprachige Schülerschaft zur Quelle des beobachtbaren Scheiterns von Lehr- und Bildungsabsichten.

Mein Beitrag beginnt mit der Vorstellung einer Schule in Hamburg, in der sich die gravierenden Veränderungen der sprachlichen Lebenswirklichkeit beispielhaft zeigen, auf die mit einer Erneuerung der sprachlichen Bildung und Erziehung reagiert werden müßte. Im zweiten Abschnitt stelle ich Ihnen diejenige Variante des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt vor, die sich in der Praxis dieser Schule entwickelt hat. Im dritten Abschnitt komme ich zu Überlegungen über die Frage nach der Tragfähigkeit dieser Lösung, die als prototypisch angesehen werden kann, die also kein einsamer Versuch unserer Hamburger Beispielschule ist: Wie zukunftsträchtig ist die eingeschlagene Strategie angesichts der Dynamik von Veränderungen unserer sprachlichen Lebenswelt, die wir jetzt schon beobachten und die auf lange Sicht wirksam sein werden? Am Schluß des Beitrags skizziere ich knapp, welche Perspektive der Erneuerung sprachlicher Bildung und Erziehung mir geboten scheint<sup>1</sup>.

Das empirische Material, das ich zur Illustration meiner Ausführungen verwende, entstammt den Daten eines an der Universität Hamburg durchgeführten Forschungsprojekts mit dem Titel "Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen" (vgl. Gogolin/Neumann, 1990-1992). Dieses Projekt ist eingebettet in das Forschungsschwerpunktprogramm "FABER - Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung", das seit 1990 bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft besteht; Ursula Neumann und ich selbst gehören zur Initiatorengruppe dieses

Schwerpunktprogramms (FABER, 1989; vgl. auch Gogolin, 1993c). In einem Aspekt - nämlich der Frage nach den Reaktionsformen des Unterrichts in der Sprache der Majorität auf die vielsprachige Schülerschaft - ist das Hamburger Projekt international vergleichend angelegt. Dieses Teilprojekt führen wir in Kooperation mit Sjaak Kroon (Tilburg) und Jan Sturm (Nijmegen) von IMEN (International Mother Tongue Education Network) durch; vergleichend untersucht werden der Unterricht in der Hamburger Schule und der Unterricht einer niederländischen Großstadtschule mit ähnlichen sozio-demographischen Bedingungen.

## 1. Veränderte sprachliche Wirklichkeit - ein Beispiel

Bitte folgen Sie mir für einen Moment auf einen Spaziergang in Gedanken: und zwar zu Fuß in die Hamburger Grundschule hinein, die im Rahmen des Forschungsprojekts "Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen" untersucht wird. Der Weg führt quer durch ein Hamburger Innenstadtviertel, das höchst widersprüchliche Empfindungen hervorruft. Der Baubestand stammt größtenteils aus der Zeit der Jahrhundertwende - vielfach handelt es sich um unsanierte Altbauten. Die Errichtung des gesamten Quartiers verdankt sich der zunehmenden Industrieansiedelung am Ende des 19. Jahrhunderts und dem davon hervorgerufenen Arbeiterbedarf.

Dies prägt das Bild des Viertels bis heute: Hafenausläufer, Schlachthof, mittelständische Produktionsbetriebe, Handelsunternehmen und sämtliches, was eine solche Ansiedelung an Infrastruktur nach sich zieht. Die andere Partie des Gesichts bildet das Wohnen und der dem zukommende Bedarf: Läden, Kneipen, öffentliche Einrichtungen, Treffpunkte auf Plätzen und so fort. Die Wohnbevölkerung dieses Quartiers ist höchst heterogen in jeder Hinsicht. Hier wohnen Alte ebenso wie junge Familien, Punks ebenso wie Yuppies, Weiße ebenso wie Schwarze - der Anteil der ausländischen Bevölkerung beträgt ca. 35% (Volkszählung 1987 & eigene Auswertungen nach Fortschreibung des Landesamtes für Statistik). Wir gehen vorbei an Läden, Restaurants, Handwerksbetrieben, die die ganze Palette des sogenannten ethnischen Unternehmertums repräsentieren. Unübersehbar, unüberhörbar ist eine Vielfalt optischer und akustischer Signale für das sprachliche und kulturelle Mixtum, das sich hier zusammengefunden hat. Die öffentlichen Ausdrucksformen, die die Bewohner des Viertels sich verschaffen, lassen die Kultur der Großstadt als »Kultur des Unterschieds«, wie Richard Sennett sie kennzeichnet, sinnfällig werden (Sennett, 1991).

Die Schule selbst - nennen wir sie: Schule Rosenstraße - taucht als ein großzügiges Gebäude mit einer Fassade im Stile des Neobarock vor uns auf<sup>2</sup>. Sie wurde 1906 als dreißigklassige Volksschule eröffnet, also als Schule, die beinahe 1000 Kindern Platz bieten sollte. Heute, nachdem allgemeine demographische Trends sich hier in der üblichen Weise ausgewirkt haben, beherbergt die Schule noch

gerade 180 Kinder und ihre knapp 30 Lehr- und Betreuungskräfte - sie bietet ihnen großzügig Raum, wie sich denken läßt (vgl. zur demographischen Entwicklung in vergleichbaren Hamburger Schulen: Bastian & Furck, 1991).

Ungefähr die Hälfte der Kinder dieser Schule besitzt einen deutschen Paß. Diese Summe schließt Kinder polnischer und russischer Herkunft ein. In der anderen Hälfte der Schülerschaft sind ca. 15 verschiedene Nationalitäten vertreten, und es kommen ungefähr 20 Familiensprachen zusammen. Weniger als ein halbes Dutzend Kinder lebte im Schuljahr 1991/92 nicht länger als ein Jahr in Hamburg. Die übrigen waren allesamt irgendwo in der Bundesrepublik Deutschland jetziger Grenzen geboren oder aufgewachsen. Um die Frage der sozialen Lage noch anzusprechen: Auch in dieser Hinsicht bietet sich ein vielschichtiges Bild. Beim Kriterium der Bildungsabschlüsse zeigte sich in unserer Untersuchung beispielsweise, daß ungefähr ein Drittel aller Eltern einen dem Abitur äquivalenten Schulabschluß aufwiesen; nicht ganz so viele arbeiteten in akademischen Berufen. Diese Anteile kamen überwiegend aus der Gruppe mit deutschem Paß zustande. In der anderen Gruppe lag der Anteil solcher Werdegänge und Berufsausübung bei weniger als 10%. Diese Gruppe aber stellte einen relativ beträchtlichen Teil selbständig Tätiger aus der Elternpopulation der untersuchten Schule. Zum Kriterium »Familienform« ergab die Recherche, daß fast 20% der Kinder dieser Schule mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammenleben. Diese wiederum gehören ausschließlich der deutschpassigen Elternschaft an (vgl. hierzu Neumann & Popp, 1992).

Bis hier gibt meine Skizze einen Eindruck von den Bedingungen des schulischen Lehrens und Lernens, die sich durch die Lebensumstände und Bildungsvoraussetzungen der Schülerschaft ergeben. An institutionellen Besonderheiten ist hier noch eine weitere nennenswert: Die Schule gehört zu den wenigen auserwählten in Hamburg, die einen sogenannten Ganztagsbetrieb eingeführt haben. Motiviert wurde dies durch den rapiden Schülerrückgang in den 70er und 80er Jahren<sup>3</sup>. Die rapide Veränderung der Schülerschaft in jenen Jahren an der hier besprochenen Schule illustriert die folgende Tabelle:

Die Schule Rosenstraße ergriff die Initiative zur Einrichtung der Ganztagschule im Moment der drohenden Schließung angesichts des Schülerrückgangs. In der Hinsicht hat sich übrigens die Maßnahme bewährt: Die Schülerzahlen steigen wieder, und zwar bewegt das Ganztagsangebot vor allem deutsche Familien zur Anmeldung ihrer Kinder. Daher ist eine deutliche demographische Verschiebung eine strukturelle Konsequenz dieser Maßnahme: der Anteil und die Anzahl der Schüler aus Einwandererfamilien sinken in den letzten Jahren allmählich. Dabei aber nahm die Zahl der Weltgegenden beträchtlich zu, aus denen die Schülerinnen und Schüler oder ihre Familien stammen. Gegenwärtig entspricht die demographische Struktur der Schülerschaft der Schule Rosenstraße genau dem Durchschnitt

im Hamburger inneren Stadtgebiet, wo der Anteil von Einwandererkindern in Primar- und Sekundarschulen ungefähr 50% beträgt.

Tab. 1: Entwicklung der Schülerzahlen an der Schule Rosenstraße, 1972 bis 1984

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

(\* hiervon ca. 80% mit türkischem Hintergrund; Daten nach Schwarz 1985:77)

Die Umwandlung der Schule in eine Ganztagsschule besaß weitere Konsequenzen, vor allem hinsichtlich der Verbesserung der materiellen, baulichen und personellen Ausstattung. Unter anderem führte sie zu einer für Hamburger Verhältnisse großzügigen Personalausstattung, nämlich insgesamt 27 pädagogisch gebildeten Personen, von denen drei unter fachlicher Aufsicht des griechischen bzw. türkischen Konsulates standen (Daten aus dem Schuljahr 1991/92). Zur Schule gehören in diesem Schuljahr, bedingt durch den Ganztagsbetrieb, zwei Sozialpädagogen und zwei Erzieherinnen. Die Letzteren sowie ein Lehrer besitzen die türkische Nationalität. Über eine besondere Ausbildung für schulische Arbeit unter den Bedingungen sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Schülerschaft verfügt kein Mitglied des Personals, denn eine solche gibt es in Hamburg nicht. Jedoch haben insgesamt vier Personen an Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen zur Thematik partizipiert (vgl. zur Ausbildungssituation der Lehrerschaft in diesem Aspekt: Krumm, 1990).

Tab. 2: Schülerinnen und Schüler der Schule Rosenstraße

Nationalität	Schuljahr 1990/91 (abs.)	Schuljahr 1991/92 (abs.)	Dezember 1992
deutsch	82	99	114
andere insgesamt	77	90	74
davon			
türkisch	47	50	38
jugoslawisch	9	11	14
griechisch	4	2	4
portugiesisch	4	6	5
italienisch	3	4	5
polnisch*	3	4	-
ghanesisch	2	2	2
afghanisch	1	2	2
iranisch	1	-	-
marokkanisch	1	1	1
peruanisch	1	-	-
russisch*	-	4	-
rumänisch*	-	1	-
tunesisch	-	2	3
albanisch	-	1	-

\* deutsche Nationalität

Ich habe dieser Schilderung so viel Raum gewidmet, weil ich diese Schule unter zwei Gesichtspunkten als exemplarisch für die gegenwärtigen Veränderungen der sprachlichen Wirklichkeit in den Ländern Westeuropas betrachte:

*Der erste:* Die Schule Rosenstraße ist ein Beispiel für den rapiden Wandel der Bedingungen des Lehrens und des Lernens, und zwar von ihrem Umfeld und von Schülerseite her. Dabei kommt es nicht besonders darauf an, ob genau jene demographischen, sozialen oder strukturellen Merkmale, wie sie dieser Schule eigen sind, im konkreten Detail beispielhaft und zukunftssträchtig sind. Auch die Einschränkung, daß Schulen dieser Art eher im urbanen Raum anzutreffen sind

(und sein werden) als im ländlich strukturierten, mindert ihr Beispielhaftes keineswegs. Dies sehe ich in folgendem:

In dieser Schule werden praktische Folgen von Mobilität sichtbar, deren Ausweitung als ein Kennzeichen der Moderne gilt. Es wird von unterschiedlichen Experten auch für die lange Sicht vorausgesagt, daß die Vorgänge der Internationalisierung, wie sie sich in den letzten 30 Jahren entwickelt haben, voranschreiten und zunehmend in jedermanns Lebensverhältnissen Konsequenzen zeitigen werden. Eine Version dieser Vorgänge liegt in den in immer größerem Ausmaß stattfindenden Migrationsbewegungen und ihren Folgen. Bislang wurde viel zu wenig beachtet, daß von diesen Entwicklungen sämtliche Mitglieder der Gesellschaften betroffen sind - auch jene, die selbst augenblicklich nicht zur Mobilität in diesem Sinn gezwungen sind.

In Schulen wie der Schule Rosenstraße zeigt sich nicht allein die Vielfalt kultureller und sozialer Faktoren, die auf solche Entwicklungen zurückgeht, sondern es wird außerdem die Dynamik der Veränderungen sichtbar, die sie anstoßen. Und überdies können Versuche aller Beteiligten beobachtet werden, Formen des Umgangs mit dieser Vielfalt zu entwickeln.

Auf diese Versuche, mit der Vielfalt zurechtzukommen, bezieht sich der *zweite Gesichtspunkt*, unter dem ich die Schule Rosenstraße als beispielhaft ansehe. Dieser bezieht sich auf das Lehren - genauer: den Anteil daran, der von den Handlungsmöglichkeiten und der Handlungsfähigkeit des Lehrpersonals bestimmt ist. Es handelt sich nach Resultaten meiner Untersuchung (Gogolin, 1993b) um Lehrerinnen und Lehrer, die für die Ausübung ihres Amtes unter den Bedingungen sprachlicher und kultureller Vielfalt die besten Absichten mitbringen, aber denkbar schlecht gerüstet sind und mangelhaft unterstützt werden. Die Stimme eines Mitglieds des Kollegiums mag dies zunächst illustrieren. Dieser Lehrer gehört zu einer Gruppe, die sich sehr dafür einsetzt, daß dem Türkischen in der Schule Rosenstraße mehr Raum verschafft wird. Er fördert beispielsweise ein Projekt bilingualer Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch, das im Schuljahr 1991/92 begann. Ich fragte ihn, ob er von sich aus eine Möglichkeit sehe, andere Sprachen und Kulturen in der Schule ähnlich wie das Türkische zu berücksichtigen. Seine Antwort:

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 feiern und/und manchmal gar nicht wissen, wann genau der Termin ist, wenn wir da schon Schwierigkeiten haben, das auf die Reihe zu kriegen, und wir haben jetzt mittlerweile drei türkische Kollegen - dann frage ich 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 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 seine kulturellen Eigenheiten hier bei uns mit einbringen' - das sehe ich im Moment nicht (Gogolin 1993b, S. 217)<sup>4</sup>.

In dieser Antwort kommt das Gefühl des Überfordertseins zum Ausdruck, das dieser Lehrer angesichts der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in seiner Schule empfindet. Zugleich deutet sich hier die Problemlösung an, zu der die Schule unwillkürlich, aber ebenso ausdrücklich gegriffen hat. Es handelt sich um die Reduktion der Vielfalt auf Zweifalt - oder anders ausgedrückt: um die Übersetzung einer multilingualen in eine bilinguale Situation als Modus der Verringerung von Komplexität.

## **2. Modus der Reduktion von Komplexität: Die Wahrnehmung der vielsprachigen Schule als zweisprachige Schule**

Diese Praxis, sich die vielsprachige Schülerschaft als eine zweisprachige vorzustellen und das Urteilen und das Handeln darauf auszurichten, findet sich in der Beispielschule durchgängig wieder. Sichtbar wird sie sowohl in Maßnahmen der Institution als ganzer als auch im Wahrnehmen, in den Äußerungen und im Agieren einzelner Lehrerinnen und Lehrer. Bei der Auswertung von Beobachtungen und Interviews, die ich in dieser Schule durchführte, kam zum Vorschein, daß diese »Übersetzungstätigkeit« von multilingualer in bilinguale Schülerschaft - wobei es sich im konkreten Fall um Deutsch und Türkisch handelt - von einem Selbstverständnis herzurühren scheint, das in tiefen Schichten der Wahrnehmung und der Überzeugungen verankert ist (vgl. zur Methode der Untersuchung Gogolin, 1993b, Kap.4). Das folgende Beispiel bebildert und stützt diese Annahme.

Im Zuge der Untersuchung habe ich unter anderem mit neun Lehrerinnen und Lehrern der Schule Rosenstraße schwach-direktive Interviews geführt, deren Eingangsfrage standardisiert war: Zur Eröffnung des Gespräches bat ich jeweils darum, daß die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner die »sprachliche Situation« in der eigenen Klasse beschreiben möge. Darauf äußerte eine Lehrerin (ich nenne sie hier: Frau Gaafke) das folgende:

"(..) 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 Freizeitsituation sowieso, daß es auch von daher für die Kinder - also für die ausländischen Kinder oft so ist, daß sie auch mit türkischen Kindern natürlich zusammensitzen, und das heißt, daß sie auch viel türkisch sprechen, türkisch nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder wenn sie es irgendwie

erzählen wollen - 'ne kurze Geschichte, daß sie es durchaus auch in türkisch machen, also das ist die einzige Sprache weil/wir haben noch ein jugoslawisches Kind - das/die spricht natürlich deutsch (...)" (Gogolin, 1993b, S. 191)<sup>5</sup>.

In der Klasse, deren Klassenlehrerin Frau Gaafke ist, waren seinerzeit elf Kinder türkischer Herkunft. Außerdem wurden dort das von Frau Gaafke erwähnte jugoslawische Mädchen, ein Junge aus Ghana und ein Mädchen aus einer indisch-deutschen Familie unterrichtet. Von den sechs Kindern mit deutschem Paß, die die Klasse besuchten, war eines soeben aus der DDR übergesiedelt. Für Frau Gaafke aber dominierte das türkische Element in ihrer Klasse so sehr, daß mein allgemein gehaltener Impuls »Sprache« zuallererst Assoziationen zum Türkischen hervorrief - bis hin zur Bemerkung, das Türkische sei »die einzige Sprache«, mit der man es zu tun habe.

Gewiß sind der Schule durch das Türkische und seine Sprecher »objektive Bedingungen« von eigener Mächtigkeit gesetzt<sup>6</sup>. Immerhin bilden die Schüler mit türkischem Hintergrund die zweitstärkste Gruppe nach der deutschen; es besuchten seinerzeit fast doppelt so viele türkische Kinder die Schule wie sämtliche übrigen Kinder nicht deutscher Nationalität zusammen. Außerdem konnte die Schule auf eine längere Maßnahmengeschichte zurückblicken, die sämtlich das Türkische betrafen. Dazu gehört, daß sie als eine der wenigen Hamburger Schulen einen türkischen Lehrer zu ihrem Kollegium zählt, der Türkischunterricht für die Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft erteilt. Dies rührt daher, daß Hamburg zu denjenigen Bundesländern gehört, die den sogenannten Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht - ein Äquivalent zu OETC der Niederlande - prinzipiell den Konsulaten der Herkunftsländer überlassen. Im Hamburger Schuldienst waren im Schuljahr 1991/92 insgesamt 34 ausländische Kolleginnen und Kollegen beschäftigt, die für Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und für Schulsozialarbeit zuständig sind (Daten nach Auskunft der Schulbehörde Hamburg)<sup>7</sup>.

Aber jenseits dieser vom Türkischen gesetzten »objektiven Bedingungen« steht, daß in der Wahrnehmung und den Handlungsweisen der Lehrerinnen und Lehrer die Vielsprachigkeit in der Schülerschaft in den Hintergrund getreten ist. Sie wird in Augenblicken sogar zum Erlöschen gebracht, quasi vom Türkischen überdeckt. Dafür gibt es in unseren Beobachtungen in der Schule und den Gesprächen eine Vielzahl von Indizien - ich belasse es hier bei zwei Schlaglichtern.

In den erwähnten Interviews sprach ich mit allen Gesprächspartnern die Frage an, welche Ansichten sie über Muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder und allgemeiner: über einen frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hätten. Frau Cabalzer erwähnte in ihren Überlegungen zu diesem Thema, es sei "das Türkische die einzige Sprache bei uns (...), alle anderen Sprachen müssen ja an anderen Schulen gepflegt werden" (Gogolin, 1993b, S. 201f). Dieser Lehrerin

war im Moment ihrer Antwort nicht gegenwärtig, daß es - jedenfalls zum Zeitpunkt des Interviews noch - neben dem muttersprachlichen Unterricht in Türkisch einen solchen in griechischer Sprache gab. Dieser wurde zwar nicht von Hamburger Seite, sondern vom griechischen Konsulat bezahlt, aber er war wie der Türkischunterricht organisatorisch in den Schultag integriert.

Einen demgegenüber umgekehrten Vergessenseffekt ließ Frau Faahs erkennen, als sie ihre Meinung über diesselbe Thematik äußerte. Sie sagte dazu unter anderem:

"(...) in der Situation, die wir hier haben, muß ich ganz ehrlich sagen, also ich bin froh, daß wir nur Deutsch haben und daß die Kinder/die ausländischen Kinder hier ihre Muttersprache weiterhaben - also wenn man jetzt noch 'ne Fremdsprache dazu nimmt (...) - ich glaube, das wäre zuviel Durcheinander, würd' ich für diese Situation an der Schule gar nicht gut finden" (Gogolin, 1993b, S. 202).

Frau Faahs hatte im Moment ihrer Antwort also nicht präsent, daß faktisch nur für türkische und die wenigen griechischen Kinder ein Angebot muttersprachlichen Unterrichts existierte. Mit anderen Worten: Sie dachte im Moment ihrer Antwort nicht an jene 18 anderen Sprachen, die durch Kinder an der Schule vertreten waren und nicht gelehrt werden - die meisten von diesen nirgendwo in Hamburg. Frau Faahs war also von der (fast nur) für eine Gruppe existierenden Einrichtung offenbar so sehr beeindruckt, daß ihr der Ausnahmefall so vorkam, als sei er die Regel.

Das Spektrum der Erscheinungsformen von Konzentration auf das Deutsche und das Türkische an der Schule Rosenstraße ist sehr weit gespannt. Um Türkisch dreht sich das gesamte Nachdenken über Neuerungen, Veränderungen im Stundenplan, das Pläneschmieden und Ändern der persönlichen Unterrichtsroutinen einzelner Lehrerinnen und Lehrer, soweit es mit den Kindern der Minderheiten zu tun hat. Der Gipfelpunkt dieser Aktivitäten lag in einem Projekt zweisprachiger Alphabetisierung in deutsch und türkisch, das nun in einer Klasse erprobt wird. In diesem innovativen Versuch geht die Schule bis an die Grenze des (jedenfalls in Hamburg) Erlaubten: Sie hat die ersten Klassen so zusammengesetzt, daß das Projekt möglich wurde; sie hat Raum für Kooperationsformen zwischen deutschen und türkischen Lehrkräften geschaffen, man entwickelt und erprobt Material, genehmigt sich zur Fortbildung Reisen in andere Bundesländer mit Praxiserfahrungen in diesem Aufgabenfeld und so weiter und so weiter.

Aber wie ich schon angedeutet habe, kommt dem Türkischen in der Schule eine sehr ambivalente Rolle zu. Denn einerseits ist es der Auslöser dafür, daß die Lehrkräfte Phantasien und Innovationsfreude entfalten und sich erheblicher zusätzlicher Anstrengungen unterziehen, um die Bedürfnisse der sprachlich veränderten Schülerschaft zu befriedigen. Andererseits aber absorbiert die dem

Türkischen zukommende Beachtung die Kräfte und die Aufmerksamkeit des Kollegiums so sehr, daß die »Vielsprachigkeit« in der Schülerschaft als Bedingung des Lehrerhandelns an den Rand der Wahrnehmung gedrückt wird oder sogar außerhalb dessen gesehen wird, was man meint, daß eine Schule es bewältigen könne.

### 3. Die Tragfähigkeit dieser Lösung

In der Schule Rosenstraße werden nach meiner Deutung Modalitäten der Anpassung von Erfahrungen und beherrschten Praktiken an eine als neu und ungewohnt erlebte Situation sichtbar, die intendieren, die als zu komplex und zu anforderungsreich empfundene Lage zu beherrschen. Aber ist der gewählte Modus der Bewältigung von sprachlicher Komplexität durch die Übersetzung von Vielfalt in Zweifalt tragfähig, und vor allem: ist er zukunftsträchtig? - Ich habe hieran meine Zweifel. Was an diesem Modus sichtbar wird, ist eine Weise der Bearbeitung neuer Problemlagen mit alten Mitteln. Auch dies läßt sich am Lösungsmuster unserer Beispielschule gut illustrieren.

Unter den vorwaltenden Arbeitsumständen dieser Schule war die Strategie der Konzentration auf das Deutsche und das Türkische zunächst gewiß sinnvoll und vernünftig. Sie war einerseits für die Lehrerinnen und Lehrer praktikabel, sie forderte sie nicht über den Rand ihrer Kräfte hinaus, und sie zeitigte außerdem relativ rasch sichtbare Erfolge bei den Kindern. Aber diese Strategie verliert in dem Maße an Wert, in dem die Gruppe türkischer Kinder kleiner wird und zugleich die sprachliche Vielfalt in der Schülerschaft wächst. Eine handgreifliche Schwierigkeit, die auf die Dynamik der Veränderungen des schulischen Umfelds zurückgeht, hat sich in dieser Schule bereits gezeigt: Das Projekt bilingualer Alphabetisierung erforderte eine ungefähr zweijährige Vorbereitungszeit. Nachdem es dann endlich praktiziert werden konnte, wäre es aber beinahe nicht mehr zustande gekommen. Es wurden nämlich nur noch so wenige türkische Schüler an der Schule angemeldet, daß die Organisation einer bilingualen, deutsch-türkischen Eingangsklasse fast unmöglich gewesen wäre. Dieser Trend in den Anmeldungen, der in der oben gezeigten Tabelle 2 sichtbar wird, geht einerseits auf die demographische Veränderung des Stadtviertels zurück, in dem die Schule liegt. Er ist aber andererseits darauf zurückzuführen, daß die Schule sich um die Erhöhung ihrer Attraktivität vor allem mit solchen Angeboten bemüht hat, die auf die deutsch-monolinguale Elternschaft des Stadtviertels anziehend wirkten. So erlebt die Schule nun ein Dilemma: Sie erhielt zusätzliche Mittel zugesprochen, damit sie Probleme besser bewältigen konnte, die sie auf den hohen Anteil von Einwandererkindern an ihrer Schülerschaft zurückführte. Die Maßnahmen aber, die mit Hilfe dieser Mittel ergriffen wurden, zogen vor allem die deutsch-monolinguale Elternschaft an. Da jetzt der Anteil an autochthoner Schüler steigt, geht der Anteil allochthoner Schüler zurück, denn die Zahl der möglichen Neuaufnahmen ist

begrenzt. Daher sinkt notwendigerweise auch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Hintergrund - und so führen die eigenen Strategien der Schule dazu, daß sie ihren mit viel Mühe initiierten Innovationsversuch nicht wird weitertreiben können.

Im Fall dieser Beispielschule wird nun zugleich die andere Seite der Medaille sichtbar, die die Lösung »Vielfalt = Zweifalt« generell zu bedeuten scheint. Aus vielen Beobachtungen und Schilderungen von Lehrerinnen und Lehrern müssen wir entnehmen, daß sich von der Konzentration auf das Türkische und dem daraus Neugelerten kaum eine Anreicherung allgemeiner Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer zum Umgang mit Vielsprachigkeit ergeben hat - mindestens bis jetzt nicht. Sobald die am bilingualen Modell entwickelten Praktiken durch das schlichte Verschwinden der Schülergruppe, auf die sie gemünzt waren, versagten, fühlten sich die Lehrerinnen und Lehrer wieder wie am Anfang ihres Weges. Die dann eingeschlagene Handlungsstrategie war meist die des Rückschritts zum *status quo ante* - nämlich: eine wiederbelebte Betonung der Bedeutung des Deutschen für alle Kinder und der Verzicht darauf, andere Sprachen als das Deutsche überhaupt zu Wort kommen zu lassen. Die nun also praktizierte »Übersetzungsleistung« der Lehrkräfte scheint darin zu liegen, sich die multilinguale Schülerschaft wieder als eine monolinguale zu denken.

Hierin zeigt sich für mich die Mächtigkeit der Traditionen des deutschen Schulwesens, das seine Entstehung und Prägung dem im 19. Jahrhundert entstehenden Nationalstaat verdankt. Das in der Schule geronnene nationale Selbstverständnis wirkt sich in sprachlicher Hinsicht als Monolingualität aus - Monolingualität als kollektive Selbstauffassung, der das Fremde, das Andere, das nicht dem Eigenen Zugehörige als verkehrt, störend, bedrohlich erscheint. Dieses sprachliche Selbstverständnis, nachdem Identität exklusiv als Einheit mit sich selber gilt, bezeichne ich als monolingualen Habitus. Diesen Begriff entlehne ich Pierre Bourdieus Konzept des Habitus als "Erzeugungsmodus von Praxisformen" (Bourdieu 1979, S. 164). Bourdieu intendiert mit dem Konzept des Habitus jene spannungsvolle Wechselbeziehung aufzuklären, die sich zwischen den strukturellen Bedingungen der individuellen Existenz einerseits und den individuellen Dispositionen andererseits ergeben, welche als Produkt der Sozialisation unter diesen Bedingungen zustandekommen. Ein Habitus fungiert als Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkmatrix, der es ebenso seinen Inhabern ermöglicht, unvorhergesehenen und fortwährend neuen Situationen entgegenzutreten, wie er die Tendenz zur Stabilisierung seiner selbst, auch unter veränderten Bedingungen, aufweist<sup>8</sup>.

Der Versuch, die monolinguale Grundüberzeugung der Schule als habituelle Praxis zu begreifen und zu beschreiben, ermöglicht das Verstehen von - vordergründig in sich widersprüchlichen - Reaktionsweisen der Institution auf die durch Migration multilinguale Schülerschaft, wovon ich in diesem Artikel Beispiele vorgestellt habe. Ein monolingualer Habitus führt dazu, daß das Handeln

seiner Inhaber stärker von der "geglaubten Gemeinsamkeit" einer identischen, einheitlichen sprachlichen Geschichte, Erfahrung und Kompetenz bestimmt wird als von der offenkundigen Komplexität und Differenziertheit, die die heutige sprachliche Wirklichkeit - auch in den Schulen - ausmacht (vgl. Gogolin, 1993b). Ein monolingualer Habitus ist jedoch angesichts der sprachlich und kulturell pluralen gesellschaftlichen Lage obsolet. Denn sprachliche Verschiedenheit, die sich nicht nur, aber zum guten Teil der Migration verdankt, tritt heute und in Zukunft jederzeit, allorten und höchst variantenreich auf. Ein monolingualer Habitus behindert Handlungsfähigkeit unter diesen sprachlichen Umständen, weil seine beinahe unvermeidliche Konsequenz die Erfahrung von »Fragmentierung« und »Singularisierung« ist (Peukert, 1990), von Überforderung, Störung der kommunikativen Verhältnisse, gar Unlösbarkeit der kommunikativen Aufgaben. Der Fall unserer Hamburger Schule führt, so meine ich, eine praktische Variante dessen vor Augen.

#### **4. Perspektive der Innovation**

Wie aber würde eine tragfähige Lösung aussehen? Hier ist nur eine Andeutung möglich: Ich meine, daß die Schule der Zukunft (und das schließt ihre Lehrerschaft ein) am Leitbild vom mehrsprachigen Menschen ausgerichtet sein müßte. Dieses Leitbild übersetzt sich für mich in das Bild des Menschen, der unter den Bedingungen von sprachlicher Heterogenität und Komplexität kommunikationsfähig ist und bleibt. Daher geht es nicht in erster Linie um den instrumentellen Gebrauch von Sprachen, also darum, daß jemand eine Sprache und eine zweite und eine dritte mehr oder weniger elaboriert anzuwenden imstande ist. Das Ziel liegt vielmehr im Bemühen um Mehrsprachigkeit im Sinne einer umfassenden Aneignung und Durchdringung kommunikativer und diskursiver Möglichkeiten angesichts der komplexen, immer wieder Überraschungen bereithaltenden Verständigungsaufgaben, die die sprachlich plurale Lage jedem Mitglied der Gesellschaft stellt.

Diese Perspektive der Bildung im Medium von Mehrsprachigkeit zielt auf die Verbindung von sprachpraktischer Kompetenz in mehr als einer Sprache und metasprachlicher Kompetenz: Es müßte ein tiefes Wissen über Mehrsprachigkeit (auch die eigene) ebenso erzeugt werden wie die praktischen Fähigkeiten, zwischen Sprachen zu wechseln, zwischen Sprachen zu übertragen, sich Mittel aus anderen Sprachen anzueignen, sich über Verständigung zu verständigen, sich mit anderen Sichtweisen der Welt neugierig und interessiert zu befassen, statt ängstlich und abweisend.

Diese Perspektive der Innovation sprachlicher Bildung zielt auf eine Revision des gegenwärtigen Selbstverständnisses und der Praxis der Schulen in den folgenden Bereichen:

Tab 3: Interkulturelle sprachliche Bildung

Innovationsbedarf	mögliche Wege
* <i>Veränderungen des Schulsprachenangebots</i> : aufgreifen der in der Schülerschaft vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse = Aufnahme der Sprachen, die auf einem Territorium tatsächlich gesprochen werden, in den Kanon der kodifizierten Schulsprachen	<ul style="list-style-type: none"> <li>* schwedisches Modell: positives Recht auf »muttersprachlichen Unterricht« nach Eltermentscheidung;</li> <li>* allgemeine Erweiterung des Fremdsprachenangebots, auch vertikal: Fremdsprachenlernen von Anfang an</li> </ul>
* <i>Lernen im Medium von Sprachen</i> : Verzicht auf die prinzipielle Monolingualität des Unterrichts insgesamt	* »Eliteschulmodell« (z.B. Europaschulen): Fachunterricht in einer (oder mehreren) Fremdsprache(n)
* <i>Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit</i> : Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung aufgreifen; Mehrsprachigkeit als Bildungsziel einführen	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Revision sämtlicher hergebrachten Didaktiken, da sie sowohl Monolingualität voraussetzen als auch Monolingualität zum Ziel haben. Das bedeutet vor allem:</li> <li>* Erneuerung der Fremd- und »Mutter«-Sprachendidaktiken in ihrem gegenwärtig dominanten Selbstverständnis</li> <li>und</li> <li>* Einführung eines Faches oder Lernbereiches mit dem Gegenstand »Begegnung mit Sprachen« bzw. »Interkulturelle Sprachbetrachtung«</li> </ul>

Mit einem Unterrichtsbeispiel will ich abschließend illustrieren, wie die Innovationsaufgabe, die die sprachlich plurale Lage den Schulen auferlegt, in Praxis umgesetzt werden könnte. Es handelt sich um ein Beispiel aus dem Bereich "Begegnung mit Sprachen/Interkulturelle Sprachbetrachtung" (siehe ausführlicher in Gogolin, 1993a). Der Vorschlag der Einführung eines solchen Lernbereichs motiviert sich aus der Erfahrung, daß ein monolinguales Selbstverständnis zu kommunikativer Blindheit führt (siehe ein beredtes Beispiel für kommunikative Blindheit bei einer um das Gegenteil davon bemühten Lehrerin: Unterrichtsausschnitt in Kroon & Vallen, 1991, S. 142ff).

Weil solche kommunikative Blindheit gerade dann so leicht auftritt, wenn es sich bei dem, was in Rede steht, um Alltäglich-Vertrautes handelt, liegen privilegierte Ansatzpunkte für eine Praxis der »Begegnung mit Sprache« darin, die Funktionen und Wirkweisen schulischer oder alltäglicher Routinen, die mit schönster Selbstverständlichkeit ausgeführt werden und scheinbar unmißverständlich sind, im Unterricht zu thematisieren. Der Unterricht, in dem dies geschieht, wird umso ertragreicher sein, je vielfältiger und unterschiedlicher die »Weltansichten« sind, die die beteiligten Kinder und Lehrkräfte aus ihrer persönlichen Erfahrung heraus

zusammentragen können. Also bieten diejenigen Klassen die besten Voraussetzungen, in denen Kinder aus Familien mit möglichst verschiedenen eigenen Spracherfahrungen, sprachlichen und kulturellen Traditionen unterrichtet werden.

Die in diesen Klassen vorfindlichen Potentiale liegen in der Initiierung eines Sprachen vergleichenden Lernens mit Hilfe der sprachlichen Mittel und Erfahrungen, die den Kindern aus alltäglicher Praxis eingefleischt und vertraut sind. Anknüpfungspunkte für einen Anfangsunterricht sind zum Beispiel darin zu sehen, daß routinisierte verbale oder nonverbale Formeln zusammengetragen und dem Vergleich unterzogen werden, die auch solchen Kindern mit mehrsprachigem familialen Hintergrund höchstwahrscheinlich vertraut sind, die in einer ihrer Sprachen keine weitreichenden Kenntnisse besitzen. Je mehr der Unterricht im Laufe der Zeit Sprachsensibilität und Sprachbewußtheit verbessert, desto vielfältiger werden die Möglichkeiten (der Kinder ebenso wie der Lehrkräfte) sein, Recherchen über die sprachliche Praxis Anderer zu betreiben und somit auch an Vergleichen arbeiten zu können, die über das persönlich Bekannte, unmittelbar Aktivierbare hinausgehen.

Im Anfangsunterricht bietet es sich an, solche kommunikativen Routinen zur Sprache zu bringen, die üblicherweise formelhaft, ohne Bewußtheit und Zweifel über Gründe für die Anwendung verschiedener Ausdrucks- und Deutungsmöglichkeiten ausgeübt werden. Es liegt nahe, den Unterrichtsstoff dafür aus dem Reservoir von Äußerungsformen zu gewinnen, das auch zur Regelung des schulischen Alltags immer wieder verwendet wird: Begrüßung und Abschied; Fragen, Aufforderungen und Antworten; bitten und sich bedanken; loben, Beifall äußern und tadeln, kritisieren; beglückwünschen und Glückwünsche entgegennehmen - der gesamte Vorrat oft gebrauchter Formeln, Floskeln, Redewendungen, einschließlich ihrer nichtsprachlichen Begleitungen lohnt, im Unterricht thematisiert zu werden.

Ein erster Schritt aller Unterrichtseinheiten im Anfangsunterricht kann sein, daß die Kinder zu einem gestellten Thema so viele Formeln und Floskeln wie möglich aktivieren, die ihnen aus eigener Praxis oder aus eigenem Erleben bekannt sind. Auf diese Weise kommen Beispiele für die unterschiedlichsten Phänomene zusammen, die eine verbale Äußerung ausmachen bzw. sie begleiten. Diese werden dem ersten Vergleichen zugrunde gelegt: Im Versuch, einander zu erklären oder auf andere Weise (spielend, malend ...) zu verstehen zu geben, was wie von wem zu wem gesagt oder nicht gesagt werden würde, kommt allmählich zum Vorschein, daß sowohl individuelle Vorlieben als auch Traditionen und Konventionen mit solchen routinisiert verwendeten Ausdrucksmitteln verbunden sind. Die Kinder lernen dabei nach und nach, die sprachlichen Mittel als kulturelle Einheiten zu begreifen, und sie eignen sich vielleicht außerdem einige der zusammengetragenen Formeln und Floskeln für die eigene Sprachpraxis an - sie gewinnen also mit der Zeit sprachliche Flexibilität sowohl auf der Ebene der

Reflexion über Sprache als auch durch die Erweiterung des persönlichen sprachlichen Repertoires.

Ein Beispiel, das in einem solchen Anfangsunterricht vorkommen könnte, ist das Thematisieren von Begrüßungen. Mit Sicherheit verfügt jedes Kind ganz selbstverständlich über einen reichhaltigen Vorrat an Äußerungsmöglichkeiten für Begrüßung und Abschied. Der Unterricht veranlaßt die Kinder zunächst, Beispiele aus diesem Vorrat zu aktivieren: möglichst mehrere Exempel aus jeder Sprache, die durch Kinder in der Klasse vertreten sind. Auf dieser Basis von Vertrautem kann zum Vergleichen übergegangen werden. Man kann zum Beispiel darüber reflektieren, daß es durchaus nicht beliebig ist, welche Formel gewählt wird. An der Lehrkraft wäre es, durch geschickte Fragen und Impulse zu initiieren, daß die Kinder über Umstände, Merkmale von Situationen laut nachdenken, unter denen Begrüßungsmodalitäten wahrscheinlich unterschiedlich ausfallen.

Daß sich die Wahl von Begrüßungsmodalitäten nach den mehr oder weniger äußerlichen Umständen ihrer Anwendung richtet, ist ein universales Phänomen. Die Grußmuster werden verändert nach der Tageszeit; nach der Beziehungsstruktur zwischen den Beteiligten; nach der Anzahl der Beteiligten; nach den örtlichen Bedingungen, unter denen sie angewendet werden; nach dem Grad der Öffentlichkeit der Begegnung; abhängig davon, ob die Grüßenden kommen oder gehen usw.. Die Merkmale jedoch, die die Wahl bestimmter Modalitäten veranlassen, werden kulturell unterschiedlich identifiziert. Von solchen Merkmalen ausgehend, kann der Unterricht das »Gespräch zwischen den Sprachen« anbahnen (Wandruszka 1991: 212). Beredenswert sind zum Beispiel solche Fragestellungen: Wo liegen die »Zeitgrenzen«, die den Wechsel von »Guten Morgen« zu »Guten Tag«, »Guten Abend«, »Gute Nacht« veranlassen; gibt es andere Anstöße für den Wechsel als die Zeit, zu der der Gruß geäußert wird? Gibt es überhaupt, wie im Deutschen, eine Formel, die man von früh bis spät verwenden kann? Bedeuten die Formeln verschiedener Sprachen tatsächlich dasselbe, und wenn nicht: welche entsprechen einander am genauesten? Welche intonatorischen und mimisch-gestischen Begleitungen besitzen die verbalen Formeln: Was macht man mit den Händen? Wohin geht der Blick? Welche Körperhaltung nimmt man ein? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind hierbei auszumachen? Sind die Gewohnheiten heute noch so wie früher, haben die eigenen Eltern und Großeltern es genau so gemacht wie man selbst?

Das Bearbeiten von Fragestellungen wie diesen führt dazu, daß die Kinder exemplarisch die Beschaffenheit der Symbolsysteme verschiedener Sprachen kennenlernen, indem sie sich zunächst die Eigentümlichkeiten ihres persönlichen Sprachgebrauchs vor Augen führen. Das auf solche Weise geführte »Gespräch zwischen den Sprachen« kann, ohne die kindlichen Möglichkeiten zu überfrachten, Eigenarten der »Welt in den Worten« (Wandruszka), der in den verschiedenen Sprachen verborgenen Weltbilder des Menschen enthüllen.

Freilich dürfte es nicht beim eher eklektizistischen Aufgreifen kommunikativer Anlässe, womit sich ein guter Anfang machen läßt, bleiben, damit die im Unterricht nach diesen Vorstellungen liegenden Potentiale sprachlicher Bildung tatsächlich weitgehend ausgenutzt werden. Darin aber, solche Vorstellungen zu systematisieren und zu komplettieren, liegt eine jener Innovationsleistungen, die die Sprachdidaktik und die Erziehungswissenschaft erst noch erbringen müssen.

## Noten

1. Eine ausführliche Version dieses Artikels habe ich in *Deutsch lernen*, 2/1992 publiziert; siehe dort die weiter gefaßte Darstellung meiner innovativen Vorstellungen, dto. in Gogolin, 1993a.
2. Alle Namen, die im Zusammenhang mit der Beispielschule angegeben werden, sind frei erfunden.
3. Üblicherweise sind die Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, mit Ausnahme der sog. Gesamtschulen, als Halbtagschulen organisiert. Erst in den letzten Jahren gibt es, unter anderem angestoßen durch zunehmende soziale Mobilität und durch Berufstätigkeit von Frauen, die Forderung nach Ganztagschulen. Hamburg beispielsweise hat hierauf mit der versuchsweisen Einrichtung einiger Ganztagschulen reagiert. Siehe hierzu z.B.: Neumann & Ramseger, 1990.
4. Hier angegebene Seitenzahlen zum Titel Gogolin, 1993b entsprechen der Paginierung im Manuskript. Die Transkription wurde für diesen Beitrag um der besseren Lesbarkeit willen geringfügig variiert, beispielsweise um Füllwörter bereinigt.
5. Zum Zeitpunkt des Interviews bestand der jugoslawische Staat noch.
6. "Objektive Bedingungen" im Sinne Bourdieus: Strukturen, die die Erzeugungsgrundlage beherrschter Praktiken sind; vgl. hierzu z.B. Bourdieu, 1987, S.114
7. Zur rechtlichen und schulorganisatorischen Situation des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in den Ländern der alten BRD vgl. Rixius & Thürmann, 1987. In den sogenannten neuen Bundesländern gibt es bis dato kaum Regelungen zu diesem Unterricht; vgl. Krüger-Potratz, 1992 über die Situation von eingewanderten Minderheiten in der DDR sowie Jäger & Neumann, 1993 zu schulorganisatorischen Aspekten des Unterrichts von Minderheitenkindern in den neuen Bundesländern.
8. Vgl. zum Konzept des Habitus z.B. Bourdieu, 1979; dens., 1987.

## Bibliographie

Bastian, Johannes & Carl-Ludwig Furck (1991): *Zur Zukunft der Hauptschule in Hamburg*. Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Mimeo).

- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt (Suhrkamp).
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt (Suhrkamp).
- 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).
- Gogolin, Ingrid (1993a): »Die Welt in unseren Worten«. Zum Bildungswert der frühen Begegnung mit Sprachen. In: Goll, A. (Hrsg.): *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*. Soest (LSW/Soester Verlagskontor, im Erscheinen).
- Gogolin, Ingrid (1993b): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Habilitationsschrift, Hamburg (Universität Hamburg 1991). Münster (Waxmann, im Erscheinen).
- Gogolin, Ingrid (Hrsg., 1993c): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster (Waxmann, erscheint Herbst 1993).
- Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (1990): *Antrag an die DFG auf Förderung eines Forschungsprojekts "Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen. Lebensweltliche Zweisprachigkeit, deren Wahrnehmung und Bewertung bei Eltern und Lehrern"*. Hamburg (Mimeo), 32 Seiten u. Anhang.
- Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (1991): *Antrag an die DFG auf Förderung der 2. Phase eines Forschungsprojekts "Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen"*. Hamburg (Mimeo), 21 Seiten u. Anhang.
- Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (1992): *Fortsetzungsantrag an die DFG auf Weiterförderung des Forschungsprojekts "Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen"*. Hamburg (Mimeo), 16 Seiten u. Arbeitsbericht, 25 Seiten.
- 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 (1992): *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).
- Neumann, Ursula & Iris Jäger (1993): *Flüchtlingskinder*. In: *Pädagogik*, Heft 3/ März 1993, S. 50-53.
- Neumann, Ursula & Jörg Ramseger (1990): *Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze*. Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Mimeo).
- Neumann, Ursula & Ulrike Popp (1992): *Wir begegnen uns einfach nicht. Kooperation zwischen eingewanderten Eltern und deutschen Lehrern*. In: *Pädagogik*, Heft 5/Mai 1992, S. 26-30.
- 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.

- Rixius, Norbert & Eike Thürmann (1987): *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler*. Berlin (EXpress Edition).
- Schwarz, Birgit (1985): *Grundschule und Stadtteil im Wandel der Zeit. Zur Organisationsstruktur, pädagogischen Arbeit und Lebenswelt der Hamburger Schule Ludwigstraße*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung der Ersten Staatsprüfung für das erweiterte Lehramt. Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg).
- Sennett, Richard (1991): *Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds*. Frankfurt (S. Fischer Verlag).
- Wandruszka, Mario (1991): *Wer fremde Sprachen nicht kennt...* Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft).

(manuscript binnengekomen 1 december 1992)

(manuscript aanvaard 10 december 1992)