

Rupprecht S. Baur (Essen)

Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten¹

1. Historischer Kontext

Am 27. November 1970 verabschiedete der Europarat eine Resolution über die Schulbildung der Kinder von Wanderarbeitnehmern in den Ländern der damaligen EG (Europarat 1970). Die Resolution enthielt folgende, grundlegende Forderungen:

- Die Migrantenkinder sollten innerhalb der nationalen Schulsysteme gesondert gefördert werden.
- Die sprachlichen und kulturellen Verbindungen der Migrantenkinder mit den Herkunftsländern sollten gewahrt bleiben.
- Die Kinder sollten bei einer eventuellen Remigration problemlos reintegriert werden können.

Sieben Jahre später präzisierte der Rat der EG diese Forderungen in der „Richtlinie über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“, in denen sich die Mitgliedstaaten zu konkreten Maßnahmen in der schulischen Ausbildung verpflichteten (Europarat 1977). Im Einzelnen verlangt die neue Richtlinie Folgendes:

1. Für die Migrantenkinder werden vom Aufnahmeland kostenlose Hilfen bei der Beschulung angeboten.
2. Die Aufnahmeländer bieten für die Migrantenkinder Unterricht in den Herkunftssprachen der Kinder an. Der Unterricht umfasst sowohl sprachliche als auch landeskundliche Lernziele und soll die Verbindungen zum Herkunftsland stärken.

¹ Der Beitrag entstand auf der Grundlage meines Referats mit dem gleichen Titel auf dem „Kolloquium zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ an der Universität Essen, 6.12.2000. Da nicht die Diskussion wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern die Konzeption einer Lehrerausbildung im Vordergrund steht, wird kein expliziter Bezug auf Fachliteratur genommen. Die Literaturliste im Anhang verweist auf einige zentrale Titel.

3. Muttersprachlicher Unterricht und Regelunterricht sollen in Inhalten und Methoden aufeinander abgestimmt sein.
4. Die Aufnahmeländer treffen Maßnahmen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die den Muttersprachlichen Unterricht in den Herkunftssprachen erteilen.

Nachdem Muttersprachlicher Unterricht für Migrantenkinder bereits in den 60er Jahren im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) durch Einrichtung von Vorbereitungs-klassen eingeführt worden war, wurde auf der Grundlage dieser Richtlinie der so genannte „Muttersprachliche Ergänzungsunterricht (MEU)“ in NRW nicht mehr in Frage gestellt. Vielmehr wurde er der deutschen Schulaufsicht unterstellt und weiter ausgebaut. Im Runderlaß des Kultusministers des Landes NRW vom 16.8.1984 heißt es hierzu:

„Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wird ausländischen Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I zusätzlich zum Pflichtunterricht in der Regelklasse und der Vorbereitungsklasse angeboten.“

Im Jahr 1984 schuf das Kultusministerium NRW als erstes Bundesland mit der Herausgabe der „Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ curriculare Grundlagen für diesen Unterricht. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wird heute in NRW u.a. in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Farsi (Persisch), Französisch, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kurmancî (Kurdisch), Makedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch angeboten.

Unerfüllt blieben bis heute allerdings die Punkte 3 und 4 in der oben angeführten Richtlinie des Europarats: Noch immer erhalten die Lehrkräfte ihre Ausbildung in ihrem Heimatland und werden dann für den Muttersprachlichen Unterricht nach Deutschland ‚importiert‘. Sie sind damit weder auf die spezifische sprachliche (zweisprachige) und soziokulturelle (bikulturelle) Situation der Migrantenkinder vorbereitet noch mit den Methoden, Inhalten und Grundlagen der deutschen Schule vertraut. Eine immer wieder beklagte Barriere bleibt auch dadurch bestehen, dass ein Großteil der aus den Heimatländern entsandten Lehrer/innen die deutsche Sprache nur unzureichend beherrscht und weder die deutsche Kultur noch die Migrantenkultur ausreichend kennt, um die Vermittlung und Kooperation zwischen dem Muttersprachlichen Unterricht und den anderen Fächern des Regelunterrichts zu realisieren, wie es nach den Bestimmungen der Schule in NRW vorgesehen ist.

Dieser Situation kann nur dadurch begegnet werden, dass die Ausbildung der Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht in NRW an einer Hochschule in NRW selbst durchgeführt wird. Dieses Ziel soll mit der Einrichtung von Lehrstühlen „Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung“ an deutschen Universitäten erreicht werden. Fragen inhaltlicher und organisatorischer Art, die sich in Zusammenhang damit ergeben, sollen im Folgenden – mit Bezug auf die Situation in NRW – angesprochen werden.

2. Gründe für die Erteilung Muttersprachlichen Unterrichts

In den 70er Jahren wurde der Muttersprachliche Unterricht (nachfolgend „MU“) zunächst eingeführt, um eine erfolgreiche Beschulung der Ausländerkinder zu gewährleisten und um die Rückkehrproption der Kinder und Jugendlichen offen zu halten. Nachdem die meisten der zu beschulenden Kinder der Migranten in den 80er Jahren bereits in Deutschland geboren waren und es sich zeigte, dass die überwiegende Mehrzahl der Migrantenfamilien ihre Zukunft in Deutschland plante, mehrten sich die Stimmen derer, die die sprachliche Förderung der Migrantenkinder in ihren Herkunftssprachen für überflüssig hielten. Neben dem Kostenargument der Politiker wurde auch von Pädagogen die Meinung vertreten, die sprachliche Integration würde erfolgreicher verlaufen, wenn die Kinder sich mehr auf die Zweitsprache Deutsch konzentrierten. Dahinter stand einerseits die Vorstellung, dass die Herkunftssprache für das Kind und für die Gesellschaft keinen förderungswürdigen Wert darstelle, andererseits auch die pädagogisch-fürsorgliche Meinung, dass das Kind durch die zwei Sprachen belastet und überfordert würde. Häufig gehen beide Vorstellungen eine Allianz ein: Die Herkunftssprache wird für das Kind wertlos, wenn sie für das Wichtigere, nämlich das Erlernen der deutschen Sprache, als Hindernis vermittelt wird.

Dass es eine Vergeudung intellektueller und wirtschaftlicher Ressourcen darstellt, potentiell vorhandene (Fremd-)Sprachenkenntnisse in einer Gesellschaft zu zerstören, anstatt sie zu erhalten, bedarf keiner weiteren Argumentation. Die Negierung der sprachlichen Ressourcen der Migranten erscheint allerdings besonders absurd vor dem Hintergrund der Anstrengungen, die in unseren Schulen unternommen werden, um der monolingualen Mehrheit der Bevölkerung Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln und bilinguale bzw. mehrsprachige Individuen auszubilden. Es liegt also nahe, vorhandene Ressourcen zu bewahren und auszubauen.

Das Argument der Überforderung der Migrantenkinder durch Zweisprachigkeit wäre ernst zu nehmen, wenn es eine wissenschaftliche Grundlage hätte. Dies ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr haben Sprachwissenschaftler in den vergangenen zwei Jahrzehnten nachgewiesen, dass es eine ganz andere, gewissermaßen ‚umgekehrte‘ Verbindung zwischen Muttersprache und Zweitsprache gibt: Die Ausbildung der Muttersprache ist eine Voraussetzung für eine normale kognitive Entwicklung des Kindes und begünstigt von daher auch den Erwerb der Zweitsprache. Es ist gerade die mangelhafte Ausbildung der Muttersprache, die bei vielen Migrantenkindern zu kognitiven Nachteilen und zu schulischem Versagen führt.

Das Angebot eines qualitativ hoch stehenden Muttersprachlichen Unterrichts ist entsprechend nicht nur ein demokratisches und pädagogisches Gebot, sondern ein gemeinsames Interesse der Migranten und der deutschen Gesellschaft. Im Interesse der Migranten ist es, durch die Ausbildung der Muttersprache die Chancen im Bildungssystem zu verbessern. Im Interesse der deutschen Gesellschaft ist es, die Kinder an qualifizierte Bildungsabschlüsse heranzuführen und sie zu einsatzfähigen, im Erwerbsleben stehenden Mitgliedern der Gesellschaft zu machen.

Obwohl der Muttersprachliche Unterricht ursprünglich für die „Wanderarbeitnehmer“ aus den ehemaligen Anwerbeländern eingerichtet wurde, gelten die kognitiven, sprachpädagogischen und wirtschaftlichen Gründe für alle Kinder, deren Erstsprache nicht das Deutsche ist. Insofern sind nicht nur die nachfolgenden Generationen der „Gastarbeiter“, die Aussiedler und Flüchtlinge in die Überlegungen einer optimalen Förderung der kognitiven und sprachlichen Ressourcen einbezogen, sondern auch Bürger anderer Länder der Europäischen Union, die ihren Wohnsitz nach Deutschland verlegen. Das sind weiterhin Einwanderer aus den ehemaligen Anwerbeländern Italien, Spanien, Portugal, aber auch französische, belgische und niederländische Staatsbürger. Die Diskussion um die Herkunftssprachen und den MU hat damit heute eine zusätzliche, europäische Dimension erhalten.

Hieraus ergibt sich, dass der Muttersprachliche Unterricht in den Herkunftssprachen keine Aufgabe ist, die sich durch Generationswechsel von selbst erledigt hat. Das Angebot eines Muttersprachlichen Unterrichts ist, ganz im Gegenteil, eine Aufgabe, der sich die modernen Industriegesellschaften langfristig zu stellen haben. Nachdem der herkunftssprachliche Unterricht über einen Zeitraum von mehr als 30 Jahren den Charakter einer migrationsbedingten pädagogischen Intervention hatte, wird er jetzt – getragen vom politischen Willen der Fraktionen im Landtag NRW – Stück für Stück zu einem Regelangebot für eine sprachlich und kulturell plurale Gesellschaft. Dass dieser Unterricht im Bundesland NRW bildungspolitisch gewollt ist, lässt sich u. a. auch daran ablesen, dass das Ministerium für Wissenschaft, Schule und Weiterbildung des Landes die Richtlinien und Lehrpläne für den MU überarbeitet und an die neuen gesellschaftlichen Bedingungen angepasst hat. Seit Herbst 2000 liegen die neuen übergreifenden Richtlinien für die Jahrgangsstufen 1-6 des MU vor, die Richtlinien für die Jahrgangsstufen 7-10 sollen demnächst folgen. Die neuen Richtlinien dienen dem Ziel, die fachliche Qualität des herkunftssprachlichen Unterrichts so weit zu konsolidieren, dass bei Schulabschlüssen die Note für den herkunftssprachlichen Unterricht an die Stelle einer Fremdsprache treten kann. Auch diese Entwicklung macht eine in NRW verankerte qualifizierte Lehrerbildung notwendig. Zudem ist auf Dauer nicht vertretbar, dass Lehrer/innen aus den Herkunftsländern, die keine spezifische Ausbildung für den Muttersprachlichen Unterricht erhalten haben, nur über Fortbildungsangebote und Maßnahmen der Weiterbildung im Dienst nachträglich eine berufsqualifizierende Ausbildung erhalten. Denn dass die gewünschten Effekte auf diese Weise erzielt werden, ist nicht gesichert. Die Einrichtung von Ausbildungsgängen „Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung“ und die Einrichtung von universitären Ausbildungsangeboten zum ‚Herkunftssprachenlehrer‘ ist deshalb eine notwendige Konsequenz.

3. Inhalte der Lehrerbildung für Lehrer/innen des MU

3.1. Vorgaben: die „Übergreifenden Richtlinien“

Die Vorgaben für die Inhalte der Ausbildung von Lehrer/innen für den Muttersprachlichen Unterricht sind den oben genannten Richtlinien „Muttersprachlicher Unterricht zu

entnehmen: Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6. Übergreifende Richtlinien“ vom Jahr 2000. Folgende Aufgaben und Ziele werden dort in den Vordergrund gestellt:

1. *Förderung von Mehrsprachigkeit*: Die in die Schule mitgebrachten Fähigkeiten in der Herkunftssprache sollen im MU weiter gefördert und ausgebaut werden. Gleichzeitig soll der MU sowohl die Beziehung zum Deutschen als Zweitsprache herstellen als auch Sensibilität für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit erzeugen. Zweisprachigkeit soll als Ansatz zum Weiterlernen im Sinne individueller Mehrsprachigkeit genutzt werden.

2. *Förderung von interkultureller Handlungsfähigkeit*: Generationsunterschiede, schichtenspezifische Unterschiede und ethnische Herkunft werden bei Kindern mit Migrationshintergrund als besondere Merkmale gesehen, auf deren Grundlage sich die Ich-Identität und die interkulturelle Handlungsfähigkeit entwickeln sollen. Die Kommunikation mit dem Herkunftsland stellt dabei eine Option im Rahmen der Fähigkeit zu interkulturellem und transnationalem Handeln dar.

3. *Förderung schulischen Lernens auf der Grundlage individueller Lernvoraussetzungen*: Die Beziehung des MUs zum Regelunterricht muss so gestaltet sein, dass Verbindungen zum Lernbereich „Sprache“ generell hergestellt werden. Dadurch sollen kognitive Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken erlernt werden, die sich auf den Erwerb der deutschen Sprache wie auch von Fremdsprachen auswirken. – Das bedeutet in letzter Konsequenz, dass die Lehrkräfte des MUs so ausgebildet sein müssen, dass sie nicht nur ein Fach, nämlich die Muttersprache, losgelöst vom deutschen Schulcurriculum unterrichten, sondern dass sie gleichzeitig neben dem Fach Muttersprache als Fachlehrer/in mit dem Regelunterricht verbunden sein müssen. Das setzt ein vollgültiges Studium an einer deutschen Hochschule voraus.

4. *Sprachpraktische Ziele*: Sprachpraktische Ziele sind eine normgerechte Erweiterung der verschiedenen Fertigkeitsbereiche (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) in der Muttersprache, wobei auch fachliche und fachsprachliche Kompetenzen und die Fähigkeit zum Umgang mit Medien ausgebildet werden sollen. Mit den sprachpraktischen Aktivitäten bilden die oben genannten Ziele eine Einheit, d.h. Mehrsprachigkeit, interkulturelle Handlungsfähigkeit, Orientierung in einer kulturell pluralen Gesellschaft und die Entwicklung von Arbeits- und Lerntechniken sind integrative Teile des Sprachunterrichts.

3.2. Inhalte der Ausbildung

Aus diesen Vorgaben lassen sich konkrete Ansprüche an die Kenntnisse und Fähigkeiten von MU-Lehrer/innen ableiten, die sich als obligatorische Inhalte für die Ausbildung von MU-Lehrer/innen verstehbar sind:

A Linguistik

- die Fähigkeit, die Herkunftssprache als Kommunikationsmittel und als wichtige Form sozialer Interaktion zu analysieren

- die Fähigkeit, kontakt- und regionalsprachliche Varietäten sowie sprachenpaarbedingte Einflüsse mit Methoden der Soziolinguistik und der Kontrastiven Linguistik zu analysieren
- die Fähigkeit, Sprachen und Kulturen systematisch in Bezug auf Universalien, Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin zu befragen und zu analysieren

B Literatur

- die Kenntnis der Literatur unter besonderer Berücksichtigung von Kinder- und Jugendliteratur
- die Kenntnis literarischer und nichtliterarischer Textsorten
- die Kenntnis von Inhalten, die über moderne Medien (Video, Computer, Internet, Film, Fernsehen) zugänglich sind

C Fachdidaktik

- die Kenntnis von bilingualer Sprachentwicklung in einer mehrsprachigen Gesellschaft
- die Kenntnis von Methoden der Alphabetisierung
- die Kenntnis von Methoden der Sprachförderung
- die Fähigkeit, die Sprache des Kindes zu analysieren und geeignete Methoden zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes unter Berücksichtigung der individuellen Zwei- oder Mehrsprachigkeit anzuwenden
- die Kenntnis von Methoden der Vermittlung von literarischen und nichtliterarischen Texten
- die Kenntnis von Methoden der Mediendidaktik
- die Kenntnis von Methoden interkulturellen Lernens und die Fähigkeit, sie im Unterricht anzuwenden
- die Fähigkeit, transnationale Kontakte zwischen Schulen in Deutschland und anderen Ländern sowie dem Herkunftsland herzustellen und aufrecht zu erhalten

D Sprachpraxis

- Voraussetzung für die Ausbildung zum/r ‚Herkunftssprachenlehrer/in‘ sind Kenntnisse in der Herkunftssprache, die die Teilnahme an alltäglicher und themengebundener Kommunikation, die verstehende Lektüre von Texten mittleren Schwierigkeitsgrades aus der Tagespresse und der zeitgenössischen Literatur sowie das Verfassen schriftlicher Texte zu einem Thema ermöglichen.²
- In der Ausbildung werden diese Kenntnisse in allen Fertigungsbereichen vertieft und erweitert. Ein(e) Herkunftssprachenlehrer/in soll im einzelnen über folgende sprachpraktische Fähigkeiten verfügen:
 - die Beherrschung der gesprochenen und geschriebenen Gegenwartssprache

² Man kann davon ausgehen, dass die Studierenden des Faches „Didaktik der Muttersprache“ sich aus den Migranten der 2. und 3. Generation rekrutieren werden und bereits muttersprachliche Kenntnisse und Sensibilität für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Handlungsfähigkeit mitbringen.

- die Kenntnis der in schulischen Kontexten im Herkunftsland vermittelten Sprache und Inhalte
- die Kenntnis und das Einüben von Methoden des Übersetzens und Dolmetschens in Alltagssituationen

E Landeskunde

- die Kenntnis von Methoden der kontrastiven Landeskunde
- die Kenntnis der kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Situation des Herkunftslandes
- die Kenntnis der Hintergründe und der Entwicklung von Migration
- die Kenntnis der Entwicklung der Herkunftskultur in Deutschland und Europa

4. Zur Organisation einer Ausbildung für Muttersprachenlehrer/innen in den Herkunftssprachen

4.1. Allgemeine Überlegungen

Einleitend wurde aufgezählt, in welchen Sprachen gegenwärtig Muttersprachlicher Unterricht in NRW erteilt wird. Natürlich ist der Bedarf in allen Sprachen nicht gleich, sondern hängt mit der Stärke der jeweiligen Migrantengruppe bzw. Schülerpopulation zusammen. Entsprechend der Anzahl ausländischer Schüler/innen ist der Bedarf an Lehrer/innen für den MU im Fach Türkisch am höchsten. Es folgen Italienisch, Griechisch, die Sprachen im ehemaligen Jugoslawien, Kurdisch, Arabisch, Spanisch, Portugiesisch und weitere Sprachen mit geringeren Anteilen, wobei sich der Bedarf mit den Jahren in einigen Bereichen auch verschieben kann. Viele Schüler/innen, für die das Deutsche nicht die Muttersprache ist, tauchen allerdings in den Statistiken nicht auf, weil sie die deutsche Staatsangehörigkeit haben. Das heißt, der Bedarf kann nicht nur von den Statistiken über „ausländische Schülerinnen und Schüler“ abgeleitet und hochgerechnet werden. Das gilt grundsätzlich für Aussiedlerkinder, aber auch für einen immer größeren Anteil von Migrantenkinder mit deutscher Staatsangehörigkeit oder für Kinder aus bikulturellen Ehen. In dem Maße, wie qualifizierte Angebote für herkunftssprachlichen Unterricht gemacht werden, kann sich auch die Nachfrage vergrößern.

Eine wichtige Frage ist, an welche Fächer die Ausbildung zum Muttersprachenlehrer/innen gebunden werden soll. Eine Option wäre, den jeweiligen Sprachfächern die Ausbildung zu übertragen, ein andere Option, den Muttersprachlichen Unterricht als eine übereinzelsprachliche Organisationseinheit zu sehen, die jeweils einzelsprachlich konkretisiert wird. Für die Bindung an einzelne Fächer scheint die Tatsache zu sprechen, dass einige Herkunftssprachen bereits in der Lehrerausbildung existieren. Das gilt in erster Linie für die romanischen Sprachen Spanisch und Italienisch sowie für das Russische und das Türkische. Für weitere Sprachen, für die es keine Lehrerausbildung gibt, existieren z. T. Lektorate in den Philologien oder in der Allgemeinen Sprachwissenschaft.

Wir möchten jedoch nachdrücklich für eine übereinzelsprachliche Organisation in einer eigenständigen Einheit „Muttersprachlicher Unterricht in zweitsprachlicher Umge-

bung“ optieren: Die philologischen Fächer haben sich – mit Ausnahme des Faches Türkisch an der Universität Essen, das aus der Migrationssituation heraus entstanden ist – in den vergangenen Jahrzehnten nicht für die Ausbildung von Muttersprachenlehrer/innen interessiert. Die philologische Orientierung der Fächer steht im Gegensatz zu den Anforderungen und Bedürfnissen einer Ausbildung für den Muttersprachlichen Unterricht. Auch die Lektorate in der Sprachwissenschaft und der Orientalistik beschäftigen sich nicht mit Fragen der Didaktik von Muttersprachen bei Migrantenkindern. Auch das Fach Türkisch ist an der Universität Essen als wissenschaftlich-philologisches Fach mit Schwerpunkt auf der Ausbildung in der Sekundarstufe II/gymnasiale Oberstufe etabliert worden. So besteht aus unserer Sicht die Gefahr einer „Philologisierung“ der Ausbildung Didaktik der Muttersprache, wenn die Einzelphilologie die Ausbildungsinhalte der Muttersprachenlehrer/innen bestimmt.

Der Schwerpunkt der Ausbildung muss neben dem Erwerb sprachpraktischer Fähigkeiten in der Ausbildung sprachpädagogischer Fähigkeiten liegen, wobei der Erwerb kindgerechter Vermittlungsformen im Vordergrund stehen muss. Neben dem Argument, dass es weder genügend Philologien für eine Ausbildung gibt noch die Philologien über die angemessenen Ausbildungsinhalte verfügen, ist auch zu berücksichtigen, dass für viele „kleinere“ Sprachen wie z.B. Arabisch, Persisch, Kurmancî, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch u.a.m. niemals eine Ausbildung angeboten werden könnte, wenn sie nicht übereinzelsprachlich organisiert wird. Eine Lehrstuhl „Didaktik der Herkunftssprachen“ sollte deshalb zentrale Organisationseinheit für diese Ausbildung sein. Von dieser Organisationseinheit ausgehend sollte dann die Kooperation mit anderen Fächern strukturiert werden.

Da der MU in NRW auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I angeboten wird, sollten vordringlich Lehramtstudent//innen der Primarstufe ausgebildet werden. Hier ist der Bedarf am stärksten, und die Ausbildung lässt sich gut an die Ausbildung von Primarstufenlehrer/innen angliedern. Die Ausbildung sollte so angelegt sein, dass der MU von den ausgebildeten Lehrer/innen auch in der Sek. I weitergeführt werden kann. Ob es sinnvoll sein kann, in einigen Fächern (wie z. B. im Fach Türkisch) die Ausbildung für Muttersprachenlehrer/innen auch an die Ausbildung in der Sekundarstufe I anzugliedern, müsste noch geprüft werden.

Die zentrale Organisationseinheit für das Studium und damit die Einrichtung des Lehrstuhls „Didaktik von Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung“ sollte an eine Universität vergeben werden, die folgende Bedingungen erfüllt:

- Ausbildung von Lehrämtern der Primarstufe und der Sekundarstufe I
- Vorhandensein eines Lehrstuhls Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache
- Engagement und Erfahrung in Fragen der Rolle und Funktion von Herkunftssprachen in Schule und Beruf

Der Lehrstuhl müsste mit Lektoraten für die wichtigsten Herkunftssprachen ausgestattet werden. Den Lektoren würde auch die Aufgabe obliegen, Praktika im MU der einzelnen

Sprachen zu organisieren und zu betreuen. In kleineren Sprachen müssten diese Aufgaben über Lehraufträge und wissenschaftliche Hilfskräfte organisiert werden.

4.2. Ausbildung für die einzelnen Schulstufen

Studierende der *Primarstufe* erwerben in ihrem Studium einen großen Teil der pädagogischen-fachlichen Qualifikationen, die auch Lehrer/innen des MU benötigen. Um die notwendigen zusätzlichen Studienanteile in den Studienplan einbringen zu können, sollte zusätzlich zu den bisher wählbaren Schwerpunktfächern (Deutsch, Kunst, Sport, Mathematik, Sachunterricht, Englisch) als weiteres Schwerpunktfach „Didaktik der Herkunftssprachen“ gewählt werden können, wobei Studien in einer spezifischen Herkunftssprache betrieben werden müssen.

Falls an der Hochschule, an der das Primarstufenstudium absolviert wird, die Herkunftssprachen in Form von Lektoraten nicht vertreten sind, müssen die sprachspezifischen Studienanteile über Lehraufträge organisiert oder als Serviceleistung mit benachbarten Universitäten verabredet werden. So könnte z. B. unter der Führung eines Lehrstuhls „Didaktik der Herkunftssprachen“ an der Universität Essen in Kooperation mit der Romanistik der Universität Duisburg ein Modell realisiert werden, bei dem gewisse Herkunftssprachen ausgebaut werden, die bereits ansatzweise Teil des Sprachangebots im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache und in der Romanistik sind.³ Falls die notwendigen Anteile im Bereich der sprachspezifischen Ausbildung nicht erreicht werden können, sollte auf Serviceleistungen von Nachbaruniversitäten zurückgegriffen werden: Albanisch (Bochum), Arabisch (Bochum), Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (Bochum) Italienisch und Spanisch (Duisburg und Bochum), Polnisch (Bochum), Portugiesisch (Bochum), Russisch (Bochum). Die Serviceleistungen für das Türkische als der Sprache, die den größten Bedarf an Lehrer/innen für den MU hat, könnten mit dem Fach Türkisch an der Universität Essen verabredet werden.

An einigen Universitäten im Ruhrgebiet können die romanischen Sprachen mit dem Abschluss Lehramt für die *Sekundarstufe I* studiert werden. Studierende dieses Lehramts könnten ggf. eine Zusatzqualifikation als Herkunftssprachenlehrer/innen absolvieren, wenn sie zusätzliche Studien im Bereich der Herkunftssprachendidaktik nachweisen. Dasselbe gilt für die Fächer Russisch und Türkisch.

Anzustreben ist ein Modell, bei dem die Ausbildung der Herkunftssprachenlehrer/innen im Rahmen grundständiger, bestehender Lehramtsstudiengänge erfolgt. Der Vorteil eines solchen Modells besteht darin, dass die künftigen Herkunftssprachenlehrer/innen - anders als in dem derzeitigen Verfahren - ein vollgültiges und anerkanntes Studium absolviert haben und dadurch mit ihrer Ausbildung in den Schulbetrieb voll integriert sind. Bei Abnahme oder Zunahme der Nachfrage in der jeweiligen Herkunftssprache können sie in der Primarstufe oder in der Sekundarstufe I mit ihren anderen Unterrichtsfächern

³ Dies sind gegenwärtig die Sprachen Arabisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Niederländisch, Persisch, Russisch, Spanisch und Türkisch.

flexibel eingesetzt werden und müssen nicht – wie es heute sehr häufig der Fall ist – an mehreren Schulen unterrichten.

5. Tabellen

Die Ausbildung zum/r Lehrer/in für den MU erfolgt im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt Primarstufe. Die Ausbildung erfolgt dabei im neuen „weiteren Unterrichtsfach“ „Muttersprachlicher Unterricht in Herkunftssprachen“, das in Kombination mit spezifischen Veranstaltungen in den obligatorischen „weiteren“ Fächern Deutsch und Pädagogik oder Englisch und Pädagogik verbunden werden könnte. Aus den je 21 Semesterwochenstunden (SWS) der Fächer Deutsch und Pädagogik werden einige SWS spezifisch auf MU ausgerichtet. (Bei der Wahl des Faches Englisch würden sich ggf. andere Kombinationsmöglichkeiten mit Veranstaltungen ergeben, die hier nicht berücksichtigt sind.) Hier werden gemeinsame, sprachübergreifende Veranstaltungen angeboten. Die sprachübergreifenden Veranstaltungen und die Hinführung zu einem spielerischen Umgang mit Sprache(n) in den Fächern Deutsch und Pädagogik (Englisch) ergänzen das Angebot des Schwerpunktfachs Muttersprachlicher Unterricht.

Eine genaue Aufteilung muss noch vorgenommen werden. Zur Orientierung dienen die beigefügten Tabellen 1 und 2.

Tabelle 1: SWS im Muttersprachlichen Unterricht im Rahmen eines weiteren Fachs in der Primarstufe

Anteile im Schwerpunktfach <i>Muttersprachlicher Unterricht</i>, im Fach Deutsch und in der Pädagogik			
	Muttersprachlicher Unterricht	Deutsch	Pädagogik
	SWS	SWS	SWS
Grundstudium			
Pflicht	16	(2)	(2)
Wahlpflicht	2	(2)	
Wahl	2		
Hauptstudium			
Pflicht	16	(2)	
Wahlpflicht	4	(2)	
Wahl	2		
Summe	42	(8)	(2)

Tabelle 2: Vorschläge für Veranstaltungen im Fach Muttersprachlicher Unterricht

Anteile im Fach MU	MU
	SWS
Grundkurs Linguistik	2*
Grundkurs Literatur	2*
Grundkurs Didaktik	2
Spracherwerb bilingualer Kinder	2
Kinder- und Jugendliteratur	2
Mediendidaktik	2
Medien in der Muttersprache	2
Sprachkurse (inkl. ling. Beschr.)	16
Fachpraktikum	2
MU (Sprache)-Deutsch kontrastiv	4
Didaktik / Methodik	2
Literaturvermittlung	2
Erstlesen/Erstschreiben	2*
Zweisprachige Alphabetisierung	2
Unterricht in mehrsprachigen Klassen	2
Interkulturelle Didaktik	2
Ursachen und Folgen von Migration	2*
	50

* Die gekennzeichneten Veranstaltungen wären auch in den Fächern Deutsch bzw. Pädagogik zu belegen, so dass das Schwerpunktfach MU nicht über die übliche Stundenbelastung hinausgehen würde. Dies würde auch die inhaltliche Verklammerung mit den genannten (obligatorischen) Fächern und Perspektiven unterstützen.

6. Verarbeitete Literatur

- Baker, Colin (1993): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, K.; de Kanter, A. (1981): *Effectiveness of bilingual education: A review of literature*. Washington, D.C.: Office of Planning, Budget and Evaluation, US Department of Education.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: *Diskussion Deutsch* 106: 119-135.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S.; Meder Gregor, Previšić, Vlatko (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 109-140.
- Böcker, Elisabeth; Thümann, Eike (1991): Muttersprachlicher Unterricht für eine mehrsprachige und multikulturelle Schule. In: *Der Deutschunterricht* 43, S. 70-81.
- Boos-Nünning, Ursula; Gogolin, Ingrid (1988): Sprachstandsdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. In: *Deutsch lernen* 3-4, S. 3-71.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49/2, S. 222-251.
- Cummins, Jim (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Hrsg.): *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, Jim (1986): Language proficiency acquisition and academic achievement. In: Cummins, Swain (eds.), S. 138-161.
- Cummins, Jim; Swain, Merrill (eds.) (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London u.a.: Longman.
- Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler. Mutterprachlicher Ergänzungsunterricht*. Die Schule in NRW. Eine Schriftenreihe des Kultusministers Nr. 5005. Frechen: Ritterbach (1984).
- Empfehlung 'Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule'. Beschluß der KMK vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. (1996) (Abgedruckt in *Deutsch lernen* 1, 1997, S. 81-89).
- Europarat (1970): *Resolution on School Education for Children of Migrant Workers*, (70) 35, Strasbourg 1970.
- Europarat (1977) Richtlinie des Rates vom 25.07.1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern /77/486 EWG). In: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* Nr. L 199 vom 06.08.1977
- Garcia, O.; Baker, Colin (1995): *Policy and practice in bilingual education. Extending the foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit – Konturen eines sprachpädagogischen Konzeptes*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Krashen, Stephen (1999): *Condemned without trial. Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth: N.H.: Heinemann.
- Landesinstitut 1983 = *Erkundungsstudie zum Muttersprachlichen Unterricht für türkische Schüler in der Sekundarstufe I*. (= Unterricht für ausländische Schüler, H. 6). Soest.
- Landesinstitut 1985 = *Muttersprachlicher Unterricht mit jugoslawischen Schülern in der Sekundarstufe I – Erkundungsstudie*. (= Unterricht für ausländische Schüler, H. 9). Soest.
- Müller, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlage des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau u.a.: Sauerländer.
- Muttersprachlicher Unterricht (2000): Lehrplan für die Jahrgänge Ibis 4 und 5 und 6*. Übergreifende Richtlinien. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 5009. Frechen: Ritterbach
- Nehr, Monika; Karajoli, Elisabeth (1995): *Expertise on the basis of biliteracy education of Turkish school children in Berlin*. Straßburg: Europa-Rat.
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen: zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache, In: Apelthauer, E. (Hrsg.) *Gesteuerter Zweitspracherwerb*, München: Hueber, S. 113-172.
- Rehbein, Jochen; Griebhaber, Wilhelm (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag: 67-120.
- Reich, Hans (1990): Europäische Modellversuche mit Migrantenkindern: Ergebnisse einer vergleichenden Evaluation. In: *Diskussion Deutsch* 90: 343-349.
- Reich, Hans; Hienz de Albentis, Milena (1998): Der Herkunftsprachenunterricht. Erläuterung und statistische Entwicklung in den alten Bundesländern. In: *Deutsch lernen* 1: 3-45.
- Reich, Hans; Pörnbacher, Ulrike (1995): Zur quantitativen Entwicklung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Deutsch lernen* 2: 136-159.
- Schroeder, Christoph (2000): „Das war so ein Klima von fortschrittlichen Kräften, wo es auch viele Denkverbote gab!“. Netze der schulsprachenpolitisch Handelnden.“ In: Meng, Antje-Katrin (Hrsg.) *Die Sprache der Schule und die Sprachen der Schüler (OBST-Beiheft 11)*. Oldenburg, S. 121-159.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*: Ergebnisse der (Schul)forschung. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.

- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Cummins, Jim (eds.) (1988): *Minority Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Cummins, Jim (eds.) (1999): *From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Toukoma Pertti (1976): *Teaching migrant children's mother-tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. (UNESCO-Report). Tampere: Forschungsberichte der Universität Tampere.
- Stölting-Richert, Wilfried; Menk, Antje K. (1991): Schulsprachenpolitische Konzepte für ausländische Schüler in Bremen 1970-1980. In: *Deutsch lernen* 4: 386-403.
- Verhoeven, Ludo (1987): *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht – Holland/Providence U.S.A.: Foris Publications.
- Verhoeven, Ludo (1994): Transfer in bilingual development: The interdependence hypothesis revisited. In: *Language Learning* 44/3: 381-415.