



Universität Potsdam

Diether Hopf

## Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern : ein Konzept zur Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen

first published in:

Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern : ein Konzept zur  
Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten  
Klassen / Diether Hopf. - Weinheim [u.a.] : Beltz, 1984. - 137 S. -  
ISBN 3-407-54150-3

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:  
In: Postprints der Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Reihe ; 108  
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3727/>  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-37274>

Postprints der Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Reihe ; 108

*Diether Hopf*

# *Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern*

*Ein Konzept zur Individualisierung  
und Differenzierung  
in multiethnisch zusammengesetzten Klassen*

Durch die große Zahl ausländischer Schüler in unseren Schulen ist die Spannweite der Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten und Lernformen, auf die der Lehrer in seiner Klasse trifft, sehr groß geworden.

Die vorliegende Arbeit analysiert zunächst die Gründe für die Heterogenität der Schülerschaft im Detail. Ausgedehnte Schul- und Unterrichtsbeobachtungen im Herkunftsland einer Gastarbeiternation werden zur Erklärung des oft dysfunktionalen Geschehens in deutschen, multiethnisch zusammengesetzten Regelklassen herangezogen. Im zweiten Teil wird sodann ein Unterrichtskonzept vorgestellt, welches die beschriebenen Probleme lösen helfen soll.

**BELTZ**

*Monographie*

**Hopf · Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern**



Diether Hopf

# Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern

Ein Konzept zur Individualisierung  
und Differenzierung  
in multiethnisch zusammengesetzten Klassen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1984

Diether Hopf, Dr. phil., Dipl. Psych., Jahrgang 1933;  
ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut  
für Bildungsforschung in Berlin.

Diese Publikation entstand im Zusammenhang mit dem Projekt „Wissenschaftliche Begleitung Regionale Arbeitsstellen (WBRA)“, das vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Förderungskennzeichen B 603900 B), vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen und vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft finanziert worden ist.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Hopf, Diether:**

Unterricht in Klassen mit ausländischen  
Schülern : e. Konzept zur Individualisierung  
u. Differenzierung in multiethn. zusammen-  
gesetzten Klassen / Diether Hopf. – Weinheim ;  
Basel : Beltz, 1984.

(Beltz-Monographien)

ISBN 3-407-54150-3

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet oder verbreitet werden.

Gedruckt nach Typoskript

© 1984 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Beltz Offsetdruck,  
6944 Hemsbach über Weinheim  
Umschlaggestaltung: E. Warminski, Frankfurt/M.  
Printed in Germany

ISBN 3 407 54150 3

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	1
0. Einführung	5
1. Zur Heterogenität der Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten und Lernformen	12
1.1 Die deutschen Schüler	12
1.2 Die ausländischen Schüler in deutschen Schulklassen	14
1.2.1 Hinweise auf die Heterogenität der Ausländerkinder aus den quantitativen Verhältnissen und den strukturellen Rahmenbedingungen	15
1.2.2 Hinweise auf die Heterogenität der Ausländerkinder aus Unterrichtsbeobachtungen in deutschen Schulklassen	20
1.2.3 Hinweise auf die Heterogenität der Ausländerkinder aus Beobachtungen von Schule und Unterricht im Herkunftsland: Beispiel Griechenland	27
1.2.3.1 Unterschiede im Schulsystem	32
1.2.3.2 Unterrichtsinhalte	37
1.2.3.3 Unterrichtsmethoden	47
1.3 Zusammenfassende Bemerkungen zur Heterogenität der Schüler in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern	49
2. Zur Situation des gegenwärtigen Unterrichts in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern: Beispiel Grundschule	51
3. Hochgradig individualisierter Unterricht	60
3.1 Flexible Unterrichtsorganisation oder offener Unterricht	61
3.2 Computerunterstützter Unterricht	66
4. Offene Instruktion	71
4.1 Zum Stellenwert der flexiblen Unterrichtsorganisation bzw. des offenen Unterrichts	73
4.2 Zum Stellenwert des computerunterstützten Unterrichts	81

4.3	Curriculare Prioritäten	86
4.4	Nachbemerkungen zur offenen Instruktion	94
5.	Zur Realisierung der offenen Instruktion in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern unter den gegenwärtigen Bedingungen von Schule und Unterricht	106
5.1	Materialentwicklung für die offene Instruktion	106
5.2	Zur schrittweisen Einführung der offenen Instruktion	113
5.3	Zur Vorbereitung der Lehrer auf die offene Instruktion	117
5.4	Zur Leistungsbeurteilung in der offenen Instruktion	119
6.	Schlußbemerkung	125
7.	Im Text zitierte Literatur	129

## Vorwort

Die Verschiedenartigkeit von Kindern ist seit jeher ein zentrales Problem für die Gestaltung des Unterrichts gewesen, und es haben sich zahlreiche Formen der Differenzierung und Individualisierung entwickelt, die dem Lehrer die Möglichkeit geben, dem einzelnen Schüler besser gerecht zu werden. Freilich gehen sie gewöhnlich von einer Unterrichtssituation aus, die im Vergleich zur gegenwärtigen harmlos anmutet, hat es doch seit Bestehen öffentlicher Schulen in Deutschland wohl noch nie ein solches Ausmaß an Heterogenität der Schüler in einer Klasse gegeben, wie es durch die Ausländerkinder insbesondere in Grund- und Hauptschulen hervorgerufen wird. Die Zielvorstellung einer "optimalen Förderung" jedes einzelnen Schülers rückt dadurch in weite Ferne, es sei denn, es gelingt, die Ansprüche und Hoffnungen einzulösen, die sich mit der Theorie und Praxis einer individualisierenden, differenzierenden Betreuung der Schüler im Klassenunterricht verbinden.

Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, nach langjähriger theoretischer und praxisorientierter Beschäftigung mit dem Thema Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts sowie nach eingehender Analyse der mit den Ausländerkindern gegebenen Probleme ein auf die Praxis bezogenes Unterrichtskonzept zu entwickeln, welches die immensen Lernschwierigkeiten der Ausländerkinder zu überwinden und die teilweise negativen Folgewirkungen des gemeinsamen Unterrichts für die deutschen Schüler aufzuheben helfen und welches zugleich die Möglichkeiten der persönlichen Zuwendung des Lehrers zu seinen Schülern intensivieren soll. Das Unterrichtskonzept erhebt den Anspruch, überall, also nicht nur in einem bestimmten Bundesland oder nur in Ballungsräumen, sowie unter besonders schwierigen Bedingungen verwendbar zu sein, d.h. also auch in multiethnisch zusammengesetzten Klassen mit einem beliebig hohen oder niedrigen Anteil von Ausländerkindern, in denen der Lehrer seine Arbeit zu verrichten hat.

Der Text ist entstanden unter dem Eindruck ausgedehnter Schuluntersuchungen und Erfahrungen mit der Alltagspraxis der Lehrer sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in einem Herkunftsland ausländischer Schüler; er bezieht darüber hinaus - neben den bei der wissenschaftlichen Arbeit üblichen Hilfsmitteln - die Ergebnisse zahlreicher Diskussionen im In- und Ausland mit Vertretern von Wissenschaft, Verwaltung, insbesondere aber mit Praktikern und mit Schülern ein.

Danken möchte ich an erster Stelle den vielen Lehrern und Schülern im In- und Ausland, die mich an ihrer Tätigkeit haben teilnehmen lassen und oft viele Stunden ihrer Zeit für Gespräche und Analysen des Beobachteten zur Verfügung gestellt haben. Die Unterrichtsanalysen in der Bundesrepublik Deutschland fanden in vier Bundesländern statt. Durch meine Tätigkeit als wissenschaftlicher Berater für die "Regionalen Arbeitsstellen für ausländische Kinder und Jugendliche" (RAA) in Essen und sieben weiteren Städten des Ruhrgebiets hatte ich Gelegenheit, wertvolle Einblicke nicht nur in die Schulen, sondern auch in die "Lebenswelten" der Ausländerkinder und ihrer Familien zu gewinnen. Dem Leiter der RAA, Christian Petry, sowie den Mitarbeitern und Kollegen für die Beratung der RAA, insbesondere Ursula Neumann (Hamburg), Hans Reich (Landau) und Barbara Schlotmann (Essen), danke ich für genaue und konstruktive Kritik; den Mitarbeitern des Landesinstituts für Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Neuss sowie Oberschulrat Egbert Jancke (Berlin) für ausführliche Diskussionen; last not least Peter Martin Roeder (Berlin) für vielfältige kritisch-konstruktive Hinweise.

Für das hier vorgestellte Konzept der "Offenen Instruktion" waren neben den Untersuchungen in Ballungsgebieten zwei weitere Erfahrungsbereiche von besonderer Bedeutung: Erstens die Beobachtungen in den

Schulen auf dem Lande oder in kleinen Orten, in deren Klassen oft nur einzelne Ausländerkinder sitzen und wo die Lehrer von den vielfältigen Angeboten und Entlastungen, welche in den Ballungsräumen angeboten werden, nicht erreicht werden. Bei Unterrichtsbeobachtungen in solchen Schulen wird die Einseitigkeit der überwiegenden Mehrzahl der Maßnahmen oder Modellversuche deutlich, die es derzeit gibt: Sie mögen in Berlin-Kreuzberg oder im Ruhrgebiet greifen, an den Bedürfnissen der ausländischen und deutschen Schüler und der Lehrer in kleineren Orten aber - und dort leben fast die Hälfte der Ausländerkinder - gehen sie vorbei. Den Schülern, Lehrern und Schulleitern in den süd- und norddeutschen Schulen, die mir unbefangenen und unkonventionell Zugang gewährten und ihre Zeit zur Verfügung stellten, gilt ein besonderer Dank.

Zweitens wurden für mich die Beobachtungen von Schule und Unterricht in einem Herkunftsland ausländischer Kinder, in Griechenland, zum Schlüssel für das Verständnis zahlreicher Schulprobleme der Ausländerkinder hierzulande. Mehrere Monate lang habe ich in allen Landesteilen am Unterricht in Schulen aller Stufen sowie im vorschulischen Bereich teils allein, teils zusammen mit dortigen Kollegen teilgenommen und von Lehrern, Schulleitern, lokalen Schulverwaltungsbeamten und Mitarbeitern des Kultusministeriums wichtige Informationen erhalten. Die Beobachtungen in der Sekundarstufe fanden im Zusammenhang eines von der Stiftung Volkswagenwerk finanzierten und von mir seit drei Jahren beratenen Projekts zur Unterrichtsorganisation und Leistungsbeurteilung statt. Dem Projektleiter, Professor Panajotis Xochellis, danke ich für eine Fülle wichtiger Hinweise und Verständnishilfen sowie für seine unermüdliche, wirksame Unterstützung bei der Sicherung des Zugangs zu Schulen und Behörden; den wissenschaftlichen Mitarbeitern Eleni Chondolidou, Soula Mamoglou, Loukia Mano und Petros Ikonomou danke ich für zahlreiche Erklärungen und Begründungen für das in den Sekundarschulen Beobachtete. Mein besonderer Dank gilt Angeliki Frangou, ohne deren genaue und einfühlsame Interpretationshilfen, die auf einer profunden Kenntnis des schulischen

und familiären Kontextes sowie der kulturellen, historischen und religiösen Traditionen des Landes beruhten, mir viele Phänomene unverständlich geblieben wären.

Für das hier vorgeschlagene Unterrichtskonzept, dessen potentielle Vorzüge nicht die damit möglicherweise verbundenen Risiken vergessen machen sollten, sowie für alle Irrtümer oder problematisch erscheinenden Passagen des Textes trage ich freilich allein die Verantwortung.

Berlin, im Oktober 1983

D.H.

## O. Einführung

Es besteht Einvernehmen, daß die Aufgabe, den Unterricht mit deutschen und ausländischen Kindern in einer Weise zu gestalten, die den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen aller beteiligten Schüler entspricht, bisher nicht befriedigend hat gelöst werden können. Die Situation ist allerdings auch neuartig: seit Bestehen der BRD, seit der Zeit also, in der die heutigen Lehrerinnen und Lehrer ihre Ausbildung absolviert und ihre Erfahrungen erworben haben, sind im deutschen Schulwesen wohl noch nie Probleme aufgetreten, die qualitativ und quantitativ von einer derartigen Bedeutung waren und auf die zugleich weder die Lehrer noch die Schulverwaltungen noch die Institutionen der Lehrerbildung vorbereitet waren.

Inzwischen haben viele Lehrer ihre eigenen Wege gefunden, wie sie mit der Alltagssituation im Klassenraum zurecht kommen. Die meisten davon sind naturwüchsig unter dem Druck der täglichen Arbeit entstanden; und bei Besuchen in Schulen mit Ausländerkindern ist man immer wieder überrascht vom Einfallsreichtum und vom Engagement, mit dem die Lehrer die großen Schwierigkeiten des Unterrichts in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern in konstruktiver Weise zu lösen versuchen. Darüber hinaus sind Vorschläge und Modelle entwickelt worden, die in systematischerer Weise die Schwierigkeiten zu bewältigen helfen sollen. Manche von ihnen sind bereits in der Praxis erprobt worden, und es liegen Berichte vor, die ihre Vorzüge und die durch sie ungelöst bleibenden Probleme abzuschätzen gestatten.

Bei allen Verdiensten, die solchen Bemühungen gebühren - sie liegen nicht zuletzt darin, daß sie rasche und unter den gegebenen personellen und sonstigen Voraussetzungen unmittelbar machbare Lösungen angeboten bzw. realisiert haben - , darf man allerdings nicht übersehen, daß bei ihnen das Hauptproblem des Unterrichts mit Ausländerkindern, nämlich die in allen für

schulisches Lernen wesentlichen Dimensionen extrem stark ausgeprägte Heterogenität der Lerngruppe, entweder unterschätzt wird oder in den Vorschlägen und Handlungsanweisungen nur zu einem geringen Teil Berücksichtigung findet. Aus guten Gründen: bleibt man doch zunächst nur unter dieser Voraussetzung handlungsfähig.

Viele dieser lernrelevanten Faktoren, in denen sich Ausländerkinder untereinander und von deutschen Kindern unterscheiden, liegen außerhalb der schulischen Einflußmöglichkeiten; sie stellen Gegebenheiten dar, denen Schule und Unterricht zwar Rechnung tragen müssen, die sie aber ohne Aussicht auf Erfolg zu ändern versuchen würden<sup>1</sup>. Insofern ist es auch fragwürdig, die Tatsache, daß nur 50 bis 70 Prozent der ausländischen Hauptschüler die Schule mit einem Abschluß verlassen oder daß nur ein wesentlich geringerer Prozentsatz der ausländischen als der deutschen Kinder Realschulen und Gymnasien besuchen, den Schulen als Versagen anzurechnen. Solche Daten zeugen eher von der besonderen Leistung der Lehrer in unseren Schulen, die trotz der äußerst ungünstigen Voraussetzungen für schulisches Lehren und Lernen, von denen weiter unten die Rede sein wird, innerhalb des bestehenden Schulsystems Ergebnisse dieser Art möglich gemacht haben. (Wie weit unser traditionelles Berechtigungswesen gerade bei den Ausländerkindern noch seine Berechtigung hat, ist eine andere Frage; ich komme darauf später zurück.)

Der vorliegende Beitrag besteht im wesentlichen aus zwei Teilen: aus der Analyse der Probleme, die im Unterricht in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern gelöst werden müssen (Kapitel 1 und 2), sowie einer Darstellung und Diskussion eines darauf bezogenen Lösungsvorschlages (Kapitel 3 ff.).

---

<sup>1</sup> Ein Beispiel hierfür ist die Beobachtung, daß Ausländerkinder nur geringe Fortschritte beim Erlernen der deutschen Sprache machen, wenn sie außerhalb der Schule in einem vollständig muttersprachlichen Kontext leben. Selbst in der 4. Klasse der Grundschule trifft man nicht selten Kinder, die zwar in Deutschland geboren sind, aber nur gebrochen Deutsch sprechen und nur teilweise verstehen, was im Unterricht gesprochen wird. - Nach den Befunden von STEINHAUSEN, 1983, S. 41, ist die häusliche Umgangssprache bei 70 % der Griechen und 53 % der Türken rein muttersprachlich und bei 24 % bzw. 47 % wechselnd zweisprachig.

Um den Umfang und die Vielfältigkeit des Problems zu verdeutlichen, ist es notwendig, der Analyse der unterrichtsrelevanten Lernvoraussetzungen mehr Aufmerksamkeit als üblich zu widmen. Meine Ausgangsthese lautet, daß die Heterogenität der aus deutschen und ausländischen Kindern zusammengesetzten Klassen stark unterschätzt wird. Dies hat zur Folge, daß Lösungsvorschläge und Lösungsversuche im Unterricht auf halbem Wege stehen bleiben und daß Maßnahmen als hinreichend empfunden werden, die nur die Oberfläche des Problems berühren. Viele ausländische Kinder erschweren durch ihre eher stille, zurückhaltende, passive und rückzugsorientierte Haltung eine adäquate Korrektur der Wahrnehmung und Analyse der Situation durch den Lehrer und damit die Suche nach Lösungen, die mehr als Kompromisse darstellen. So kommt es, daß leicht der Eindruck entsteht, die schwerwiegendsten Probleme ließen sich durch eine leichte Modifikation des herkömmlichen Unterrichts durch den kompetenten und engagierten einzelnen Lehrer lösen. Häufig kommen dann jedoch die Lerndefizite erst zu einem Zeitpunkt zum Vorschein, wenn sie sich in einer Weise kumuliert haben, die eine Abhilfe nicht mehr zuläßt.

Die Problemanalyse besteht aus drei Teilen. Zunächst wird die Heterogenität der Gruppe der deutschen Kinder, die, allein oder gemeinsam mit Ausländerkindern, unsere Schulen besuchen, kurz dargestellt (Abschnitt 1.1). Im zweiten Schritt wird der Versuch unternommen, die Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Lernformen der Ausländerkinder zu beschreiben (Abschnitt 1.2). Wegen der durch die Verschiedenheit der Nationen bedingten Heterogenität wird aus Gründen der gebotenen Detailliertheit der Analyse die Ausgangslage nur einer Nation exemplarisch betrachtet werden. Da eine solche Analyse bisher nicht vorliegt, wird eine relativ ausführliche Darstellung notwendig sein, die die Beschreibung der schulischen Gewohnheiten des Herkunftslandes einschließt. Denn oft erklären sich erst aus deren Kenntnis Lernprobleme im Unterricht, und ohne Berücksichtigung der Ausgangssituation

wird der Unterricht die Ausländerkinder häufig nicht erreichen. Der Darstellung der heterogenen Lernvoraussetzungen folgt drittens eine Skizzierung des Unterrichts in der deutschen Schule, auf den die Schüler normalerweise treffen, sowie eine Beschreibung der daraus resultierenden Passungsschwierigkeiten (Kapitel 2).

Die Problemanalyse stützt sich auf Literaturstudien, auf die Sichtung von statistischem Material unterschiedlicher Provenienz, auf Schulbegehungen und Unterrichtsbeobachtungen in Grundschulen, Hauptschulen und Gesamtschulen in mehreren Bundesländern sowie auf die Analyse von Unterricht und Begehungen von Schulen der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II sowie von Vorschulen in einem Gastarbeiterland. Ferner gehen in die Darstellung die Resultate einer großen Zahl von teilstandardisierten Interviews sowie von informellen Gesprächen mit Schülern, Lehrern, Schulverwaltungsbeamten und Wissenschaftlern im In- und Ausland ein.

Wie erwähnt, erfolgt die Analyse der auf die Ausgangslage im Herkunftsland rückführbaren Lernvoraussetzungen exemplarisch an einer Nation. Ich habe hierfür die Griechen ausgewählt. Die Gründe für diese Wahl liegen einerseits in den günstigen subjektiven Voraussetzungen, die sich aufgrund des Zugangs zur Sprache und Kultur, nicht zuletzt auch zu unobtrusiven Unterrichtsbeobachtungen in verschiedenen Landesteilen ergeben haben. Andererseits gibt es gute Gründe für die Wahl gerade dieser Nation, die aus einer Abwägung der Vor- und Nachteile der Wahl einer anderen Nation hervorgehen. Wenn man zum Beispiel die Untersuchung der Türken für vordringlich erachtet - das Argument ist gewöhnlich ihr hoher prozentualer Anteil an der Gruppe der ausländischen Bevölkerung - , so spricht gegen die Wahl dieser Nation in unserem Zusammenhang der Umstand, daß es bei den Türken nicht möglich ist, eine hinreichend vollständige Beschreibung ihrer schulisch relevanten Ausgangslage zu geben, weil ein wichtiger Faktor ihrer Sozialisation, die reli-

giöse Erziehung, sich der Beobachtung und Analyse so gut wie vollständig entzieht. Im Unterschied hierzu lassen sich bei den Griechen die oft zeitlich ausgedehnten und allein schon deshalb das Verhalten in der deutschen Schule stark beeinflussenden, inhaltlich bedeutsamen Erfahrungen außerhalb der deutschen Regelschule (im muttersprachlichen Unterricht beispielsweise) in die Betrachtung einbeziehen, so daß die Möglichkeit besteht, ein Bild von der Vielfalt der Lernvoraussetzungen im Unterricht zu erhalten, in welchem keine wesentlichen Faktoren fehlen.

Für die Auswahl der Griechen spricht ferner, daß in der wissenschaftlichen Literatur zur Ausländerproblematik beim Versuch einer globalen Einschätzung der Distanz der Kulturen der Herkunftsländer zur deutschen Kultur folgende Rangfolge mit, wie mir scheint, Plausibilität vorgeschlagen wird: Italiener, Spanier und Portugiesen; Jugoslawen, Griechen und Türken.<sup>1</sup> Bei den Griechen finden wir also genügend Fremdheit, behalten aber auch eine gewisse Möglichkeit der Einfühlung in ihre Lage. Ferner finden sich in der Literatur wiederkehrende (freilich kaum hinreichend belegte) Hinweise auf die besonders große Diskrepanz zwischen den türkischen und griechischen Erziehungsstilen einerseits und den deutschen andererseits,<sup>2</sup> woraus sich der Befund, daß die griechischen Kinder unter den Ausländerkindern die größte schulische Problembelastung zeigen,<sup>3</sup> zu einem gewissen Teil erklären mag. - Schließlich spricht für die Auswahl der Griechen der Umstand, daß es über sie eine vergleichsweise große Zahl von Einzeluntersuchungen, meist Dissertationen,

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Bayer et al., 1977, S. 374.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. Boos-Nünning, 1975, S. 45.

<sup>3</sup> So Bayer et al., 1977, S. 515. Andere vergleichende Studien sind mir nicht bekannt geworden. Die Problembelastung mag regional recht verschieden aussehen. Darauf deuten neuere Statistiken über die Verteilung der Griechen auf die verschiedenen Sekundarschultypen hin, in denen außerordentlich große Unterschiede zwischen Bundesländern sichtbar werden. GÄRTNER, 1980, S. 584, weist darauf hin, daß in den baden-württembergischen Grundschulen die Griechenkinder die größten Sprachprobleme aufweisen. - Es sei betont, daß es hier um die schulische, nicht die familiäre oder allgemein psychische Problembelastung geht. In anderen Bereichen können die Verhältnisse anders liegen, vgl. z.B. STEINHAUSEN, 1983.

gibt, die sich mit Fragen der familiären und schulischen Erziehung beschäftigen, so daß man hier mehr als bei anderen Nationen auf bereits vorhandene Informationen zurückgreifen kann.<sup>1</sup>

Die notwendige Beschränkung desjenigen Teils dieses Beitrages, der auf die Analyse der Spezifika nur einer Nation und ihres Herkunftslandes gerichtet ist, bedeutet natürlich nicht, daß die im Normalfall anzutreffende Multiethnizität der deutschen Schulklasse als Grundgegebenheit des Unterrichts, nach der sich die Organisation des schulischen Lernens richten muß, unbeachtet bleibt. Vielmehr hat dieser Teil der Analyse exemplarischen Charakter. Einen besonderen Vorzug der Auswahl einer Minderheiten-nation unter den Ausländerkindern sehe ich im übrigen darin, daß die Darstellung die Sensibilität für die Probleme der Angehörigen einer sozusagen doppelten Minorität erhöhen kann. Denn oft sind die einzelnen Portugiesen, Spanier, Griechen, Jugoslawen oder Vietnamesen unter den vielen Türken nur noch mit besonderer Anstrengung auszumachen. Dies hat zur Folge, daß sich die ohnehin großen Schwierigkeiten in der deutschen Schule für die Angehörigen einer dritten oder vierten Nation weiter verschärfen; nicht zuletzt deshalb, weil der Lehrer leicht in Gefahr gerät, die Bedürfnisse dieser Einzelkinder aus den Augen zu verlieren und sich nur noch mit den beiden großen Gruppen, den deutschen und den türkischen Kindern, zu befassen - aus verständlichen Gründen, ist doch die Reduzierung der schier überwältigenden Komplexität der Situation für ihn fast eine Überlebensbedingung.

Die kontroverse und in der Tat schwierige Frage der "Integration"<sup>2</sup> der Ausländerkinder als übergreifendes Ziel des Unterrichts in

---

<sup>1</sup> Es muß allerdings hinzugefügt werden, daß in der überwiegenden Mehrzahl der zum griechischen Bildungswesen erschienenen Arbeiten ein geradezu verblüffender Mangel an Aktualität der verarbeiteten Information besteht. Darüber hinaus fehlt es allenthalben an einer verlässlichen empirischen Basis der beschriebenen Verhältnisse, sei es daß der Mangel an Grund- und Strukturdaten des Bildungswesens durchschlägt oder problematische Generalisierungen auf der Grundlage schmäler persönlicher Erfahrungen vorgenommen werden. Erst in jüngster Zeit sind stärker erfahrungswissenschaftlich orientierte Ansätze erkennbar, die eine überfällige Ergänzung zu den - teilweise vorzüglichen - historischen Arbeiten darstellen.

<sup>2</sup> Über die Unschärfe des Begriffs vgl. den ausführlichen Literaturbericht bei Katsarakis, 1974, S. 51 ff.

der deutschen Schule bleibt im vorliegenden Text undiskutiert. Ich gehe allerdings davon aus, daß in dem Augenblick, wo ein Ausländerkind in einer deutschen Klasse auftaucht, alles dafür getan werden muß, um ihm zum Lernerfolg zu verhelfen. Auf welche Weise dies geschieht bzw. geschehen sollte, ist das Thema dieser Arbeit. Andererseits ist es gerade für den einzelnen Lehrer, der ja für alle seine Schüler und oft ganz besonders für das ausländische Kind mehr ist als ein bloßer Wissensvermittler, wichtig, sich in die Lage seiner Schüler einzufühlen. Nicht selten befindet sich das Ausländerkind in einer überaus konflikthafter Situation, weil es sich einerseits unter dem faktischen Integrationsdruck der deutschen Schule und Umwelt sieht, andererseits aber auch mit den Befürchtungen seiner Eltern, es könne sich ihnen immer mehr entfremden, leben muß.<sup>1</sup> Der Wunsch vieler Eltern, irgendwann in ihr Heimatland zurückzukehren, ist ja durchaus lebendig,<sup>2</sup> und es liegt nahe, unter diesen Voraussetzungen eine Vorbereitung des Kindes auf die schulische Situation nach der Rückkehr für wichtiger zu halten als den Erfolg in der deutschen Schule. Folgerichtig haben sich zahlreiche Institutionen außerhalb der Regelschule etabliert, in denen ausländische Kinder zum Teil erheblichen zusätzlichen Lernanforderungen zu genügen haben. Ohnehin haben ausländische Kinder jeden Alters große Schwierigkeiten zu überwinden, die ihren deutschen Altersgenossen unbekannt bleiben: Orientierungsprobleme vielfältiger Art durch ihr Leben in zwei disparaten Welten, Sprachprobleme, Verlust von Selbstverständlichkeiten im Bereich von Religion und Kultur.<sup>3</sup> Diese Probleme treten verschärft in Erscheinung, wenn

---

<sup>1</sup> L. Unger, 1982, hat aus ihrem Interviewmaterial mit remigrierten und mit hier lebenden ausländischen Jugendlichen den interessanten Befund herausgearbeitet, daß die zwischen Eltern und Kindern sich entwickelnden Diskrepanzen insbesondere in den Einstellungen zur familiären Erziehung erstaunlich schwach ausgeprägt zu sein scheinen (vgl. z.B. S. 97, 111 ff, 125). Freilich fehlen uns zu dieser Frage in die Tiefe gehende Informationen von Angehörigen von mehr als einer Nation.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu u.a. Hopf, 1981, S. 847; Der Regierende Bürgermeister von Berlin, 1980 (b).

<sup>3</sup> Über den durch die Migration verursachten, scharfen Bruch im Lebenslauf allgemein und in der Schullaufbahn im besonderen geben die Interviews L. Ungers mit remigrierten Jugendlichen exemplarisch Auskunft, vgl. z.B. S. 81.

das einzelne Kind durch die gleichzeitige Vorbereitung auf ein Leben hier wie im Herkunftsland und damit durch den Anspruch, zwei verschiedene "Curricula" zu bewältigen, überfordert wird. Die hinter solchen Anforderungen an das Ausländerkind stehenden Motive sind, wie gesagt, allemal verständlich; sie brauchen an dieser Stelle nicht gegen andere Motive abgewogen zu werden. Das Wissen um die konflikthafte Situation und ihre belastenden Konsequenzen sind aber eine wichtige Voraussetzung dafür, daß der Lehrer im und außerhalb des Unterrichts auf das einzelne Kind eingehen kann.

## 1. Zur Heterogenität der Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten und Lernformen

### 1.1 Die deutschen Schüler

In unserer Untersuchung "Aktuelle Probleme der Grundschule"<sup>1</sup> haben wir vor wenigen Jahren in zwölf Grundschulen aus vier Bundesländern eine Bestandsaufnahme der Situation im Unterricht der Grundschule zu geben versucht. Dabei stellte sich heraus - und dieser Eindruck hat sich bei unserer Wiederholung der Schulbegehungen im Winter 1982/83 bestätigt<sup>2</sup> - , daß es auch in denjenigen Schulen und Klassen, in denen es keine ausländischen Kinder gibt, in den letzten Jahren eine deutliche Entwicklung zu größerer Variation unter den Schülern einer Klasse hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen gegeben hat, deren Ende noch nicht erreicht zu sein schien. Verantwortlich für die zunehmende Heterogenisierung sind dabei erstens schulsystemimmanente Faktoren. So wird zum Beispiel von der Regelversetzung zunehmend Gebrauch gemacht; dadurch reduziert sich zwar die Altersstreuung in den Klassen, zugleich schwindet jedoch die hinsichtlich der schulischen Lernleistungen im engeren Sinne

---

<sup>1</sup> Hopf, Krappmann, Scheerer, 1980.

<sup>2</sup> Publikation in Vorbereitung.

homogenisierende Wirkung des Sitzenbleibens. Infolgedessen steht der Lehrer vor der Aufgabe, sich gleichzeitig auf Schüler mit sehr unterschiedlichem Wissensstand einzustellen. Zweitens wirken sich, oft auf schwer erkennbare Weise, Entwicklungen außerhalb der Schule auf die Zusammensetzung der Lerngruppe aus. Beispiele hierfür sind die aufgrund des Geburtenrückganges, der sich seit dem Schuljahr 1977/78 auf die Grundschulen auswirkt, geringer werdenden Quoten der "schulunreifen" Kinder: in Zeiten, wo das Kleinerwerden einer Schule auch die Verkleinerung des Kollegiums zur Folge haben konnte, wuchs das Interesse - und, wegen der kleiner werdenden Klassen, auch die Möglichkeit - , sich auch auf solche Kinder im Unterricht einzustellen, die beispielsweise aufgrund geringer Anregung in der Familie mit unterdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen ins Einschulungsalter gekommen waren. - Aus dem Geburtenrückgang und der beschriebenen Reaktion der Grundschulen hierauf erklärt sich teilweise auch der Rückgang der Quote der Sonderschüler in den letzten Jahren;<sup>1</sup> auch hier ist die Folge, daß in der einzelnen Grundschulklasse Kinder sitzen, die in früheren Jahren nicht aufgenommen oder behalten worden wären; die Wirkung besteht wiederum in einer Zunahme der Heterogenität der Lerngruppe, welche der Lehrer in seinem Unterricht berücksichtigen muß, wenn er jedes einzelne Kind auf die bestmögliche Weise fördern will. Drittens trägt zur Heterogenisierung der Klassen der Umstand bei, daß eine zunehmende Zahl von Kindern eine persönliche und zeitlich ausgedehnte Zuwendung von seiten des Lehrers erfordert, sei es daß sie aus schwierigen oder anregungsarmen Familienverhältnissen stammen, sei es, daß sie als Einzelkinder gelernt haben, sich der besonderen Aufmerksamkeit der Erwachsenen zu versichern.

Viele dieser Entwicklungen, beispielsweise die Reduzierung des Sitzenbleibens oder die Integration der Sonderschüler, sind ohne Zweifel positiv einzuschätzen, weil sie eine konstruktive Ant-

---

<sup>1</sup> Vgl. Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1979, S. 107. - Zur Sonderschulproblematik insgesamt und im Detail, auch zur Frage der Rekrutierung von Sonderschülern, vgl. die grundsätzliche Arbeit von Paulsen, 1977 (insbesondere Kapitel 3). Aus ihr erklären sich eine Reihe von Beobachtungen zur Rolle der Ausländerkinder in der Sonderschule, beispielsweise ihr wesentlich höherer Anteil an der Schülerschaft (gegenwärtig 8,8 %) sowie die ausgeprägten regionalen Differenzen.

wort auf erkannte Probleme darstellen. Zugleich stellen sie den Lehrer vor Aufgaben, auf deren Lösung er in der Regel nicht vorbereitet ist. Denn der Befund, daß der Unterricht, den wir beobachtet haben, ganz überwiegend vom Lehrer direkt gesteuert wird<sup>1</sup>, gibt auch Auskunft über das Repertoire an Unterrichtsmethoden, über das die Lehrer im allgemeinen aufgrund ihrer Ausbildung (und ihrer eigenen Erfahrungen als Schüler) verfügen; durchaus nicht zur eigenen Zufriedenheit übrigens, wird doch von vielen der Bedarf an individualisiertem Arbeiten hoch eingeschätzt.

Die geschilderte Situation in rein deutschen Lerngruppen darf nicht in Vergessenheit geraten, wenn man über Unterricht in gemischten Klassen nachdenkt. Denn auch hier gilt für die Gruppe der deutschen Kinder die oben gegebene Beschreibung. Die Anwesenheit von Ausländerkindern und die durch sie erzeugten zusätzlichen bzw. andersartigen Probleme überdecken allzu leicht die ohnehin schon bestehenden Schwierigkeiten, auch nur den deutschen Kindern einen Unterricht anzubieten, der ihrer Verschiedenheit gerecht wird und sie in individuell bestmöglicher Weise in ihrer Entwicklung unterstützt.

## 1.2 Die ausländischen Schüler in deutschen Schulklassen

Während die Heterogenität der Gruppe der deutschen Kinder in gemischten Klassen unter dem dominanten Einfluß der Andersartigkeit der Ausländerkinder häufig verdeckt bleibt, hat die Unterschätzung der Heterogenität der Gruppe der Ausländerkinder andere Ursachen. Denn es ist schwierig, in der Schnelligkeit des Geschehens einer Unterrichtsstunde die nationalspezifischen Besonderheiten präsent zu behalten - es sind zunächst die massiven, gleichartigen, nationalitätsunspezifischen Probleme, vor allem die Sprachmängel, die jede differenziertere Wahrnehmung von Individualität erschweren. So bleibt gewöhnlich die intranationale Variation, die hinter der der deutschen Kinder nicht zurückstehen dürfte, unerkannt oder unberücksichtigt. Aber selbst wenn dies nicht der

---

<sup>1</sup> Hopf, Krappmann, Scheerer, 1980, S. 1130. - In unserer Wiederholungsuntersuchung 1982/83 ließ sich eine leichte Veränderung in Richtung auf stärkere Einbeziehung der Schüler konstatieren, insgesamt bestätigte sich jedoch der Befund.

Fall ist, verfügt kaum ein Lehrer über die Möglichkeit, auf die nationenspezifisch jeweils andersartige schulische und familiäre Sozialisation in seinem Unterricht in einer Weise Rücksicht zu nehmen, daß er daran anknüpfen und darauf aufbauen könnte. Dies aber sind die Voraussetzungen zu einer optimalen Förderung des einzelnen Schülers. Zwischen deutschen Schülern und deutschen Lehrern dagegen ist dies aufgrund des gemeinsamen kulturellen Hintergrundes ohne weiteres Nachdenken in einem sehr viel höheren Maße möglich und üblich. Man betrachte unter diesem Gesichtspunkt einmal den Ablauf einer Unterrichtsstunde in der Grundschule, beispielsweise wenn deutsche Kinder über ihre Erlebnisse am Wochenende berichten: Hier läuft eine sprachlich wie inhaltlich - kulturell außerordentlich voraussetzungsreiche Kommunikation ab, mit all ihren Kürzeln und Anspielungen, auf die der Lehrer angemessen und bereichernd nur eingehen kann, weil er über denselben Hintergrund verfügt.

#### 1.2.1 Hinweise auf die Heterogenität der Ausländerkinder aus den quantitativen Verhältnissen und den strukturellen Rahmenbedingungen

Gegenwärtig halten sich über 4,5 Millionen Ausländer in der BRD auf, das sind über 7 % aller Einwohner. Hauptherkunftsländer sind die Türkei, Italien, Jugoslawien und Griechenland. Wenn eine größere Schulklasse zu einem Drittel aus Ausländerkindern besteht, so sind die Nationen im statistischen Durchschnitt etwa in folgender Stärke vertreten (Schuljahr 1979/80, KMK): 5 Türken, 2 Italiener, 2 Jugoslawen, 1 Grieche; Spanier und Portugiesen stellen zusammen eine etwas geringere Zahl als die Griechen. Im Jahr 1985 werden bundesweit etwa ein Fünftel aller Grundschüler und ein Drittel aller Hauptschüler Ausländer sein.

Aufgrund der Entwicklung des Familiennachzuges innerhalb der letzten Jahre stellt inzwischen nicht mehr der ledige oder "lediggehende" ausländische Arbeiter, sondern die ausländische Familie den Normalfall dar. Kinder, die in der BRD zur Schule

gehen - das waren bundesweit im Schuljahr 1980/81 ca. 7 % der Schüler an allgemeinbildenden Schulen - , wachsen zum überwiegenden Teil in ihren Familien auf und lernen ihre Sprache, ihre Wertorientierungen usw. zunächst und überwiegend von Angehörigen ihrer eigenen Nation.<sup>1</sup> Dies gilt a fortiori für die "Seiteneinsteiger"; zwar sind diese in der Regel nicht bei ihren beiden Eltern aufgewachsen, sondern bei einem Elternteil, oft auch bei den Großeltern oder sonstigen Verwandten, doch besteht bei ihnen mehr noch als bei den in der BRD groß gewordenen Kindern der Schwerpunkt ihres Lernens in der Muttersprache und der Übernahme des heimatlichen Normsystems, darüber hinaus auch, entsprechend ihrem Alter, in den Inhalten und Formen des Unterrichts im Heimatland. Solange man das Argument, schulisches Lernen müsse an die Voraussetzungen anknüpfen, mit denen jedes Kind in den Unterricht kommt, akzeptiert, besteht daher bei allen Ausländerkindern die Notwendigkeit, auf die frühzeitig erlernten Denk- und Verhaltensmuster, Kenntnisse und Fertigkeiten einzugehen.

Im Fall der - als besondere Problemfälle geltenden - "Seiteneinsteiger" ist das Problem noch vergleichsweise leicht überschaubar, da lediglich ein in sich einheitliches, schulisches Ausgangssystem Beachtung zu finden braucht. Die Aufgabe besteht dann in der Analyse dieser Ausgangslage und in der angemessenen Reaktion darauf. Bei der Mehrheit der Ausländerkinder ist die Lage weniger leicht zu überblicken, da die Kinder zwar in der Regel in ihren Familien aufgewachsen sind, zugleich aber und in unterschiedlichem Maße unter dem Einfluß der deutschen Umwelt gestanden haben.

Unterscheidet man einmal die Gruppe der Ausländerkinder der zweiten Generation, die im Herkunftsland aufgewachsen sind bzw. wichtige Lebensjahre verbracht haben - ich nenne sie die 2-H-Generation<sup>2</sup> - , von den Kindern, die in Deutschland geboren oder als Kleinkinder zugezogen sind - die 2-D-Generation - , so ergeben sich quantitativ die in der folgenden Tabelle aufgeführten Werte:

---

<sup>1</sup> Vgl. oben S. 6, Anm. 1

<sup>2</sup> Vgl. auch die von Schrader et al., 1976, vorgeschlagene Unterteilung.

*Ausländische Jugendliche nach Altersgruppen und Aufenthaltsdauer, in Prozent (Stand: 30.9. 1978) (berechnet nach SEIDEL 1979, S. 73) <sup>1)</sup>*

Alter von ...		davon Aufenthaltsdauer von ... bis unter ... Jahre							
bis unter ...	Insgesamt	unter 1	1-2	2-3	3-4	4-6	6-8	8-10	10 und mehr
Spalte 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0-5 Jahre	320914 (= 29,0%)	19,0	21,6	21,4	20,4	17,5	-	-	-
5-10 Jahre	320612 (= 29,0%)	4,8	5,6	5,8	7,9	31,2	29,6	15,0	-
10-15 Jahre	245833 (= 22,2%)	5,3	6,0	5,3	7,0	17,4	16,7	11,4	30,9
15-20 Jahre	219724 (= 19,9%)	11,6	9,3	5,8	6,1	17,4	15,3	11,0	23,5
0-20 Jahre	1107083 (= 100%)	10,4	11,1	10,2	11,0	21,4	15,3	9,1	11,5

Nach dem Stand vom September 1978 läßt sich demnach etwa die Hälfte der Ausländerkinder bis zu fünf Jahren der 2-D-Generation zurechnen; bei den 5- bis 10Jährigen liegt der Anteil der 2-D-Generation bei etwa 75 % (wobei im ungünstigsten Fall ein 10jähriges Kind seit 4 Jahren in Deutschland lebt; ein solcher Fall ist für schulisches Lernen gewiß anders zu beurteilen, als wenn ein 10jähriger Schüler seit Geburt in der BRD lebt, gleichwohl dürften die Ähnlichkeiten zu anderen Angehörigen der 2-D-Generation größer sein als zu den Angehörigen der 2-H-Generation). - Bei der Gruppe der 10- bis 15Jährigen läßt sich etwa die Hälfte der 2-D-Generation zurechnen, hielt sich jedenfalls zumindest seit der Einschulung in Deutschland auf. - Bei den 15- bis 20Jährigen schließlich dürften nur knapp ein Drittel der 2-D-Generation zuzurechnen sein.

Man braucht keine Mühe aufzuwenden um auszumalen, welche Implikationen die hinter diesen Zahlen steckende, außerordentliche Vielfalt von Kenntnissen und Fertigkeiten, von Lebenserfahrungen und Lernchancen, von Lernformen und Anregungen für den Unterricht haben muß. Wie soll ein einzelner Lehrer die für das schulische

<sup>1)</sup> Aus: Hopf, 1981, S. 851.

Lernen höchst relevanten Voraussetzungen, die die Kinder in den Unterricht mitbringen, diagnostizieren oder gar in angemessener Weise darauf reagieren können?

Aus den quantitativen Verhältnissen lassen sich weitere Eigentümlichkeiten erkennen, welche die fundamentale Verschiedenartigkeit der Ausländerkinder und der deutschen Kinder zeigen. Hieraus ergeben sich zusätzliche Begründungen für das bereits erwähnte Argument, daß der Lehrer im Umgang mit ausländischen Schülern nur sehr bedingt auf Reaktionsweisen zurückgreifen kann, die sich im Umgang mit deutschen Kindern bewährt haben mögen.

Wir haben in der BRD in den sechziger und siebziger Jahren sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion wie auch insbesondere in der Lehrerbildung eine intensive Thematisierung sozialer Ungleichheit der Bildungschancen erlebt. Insbesondere sind die Arbeiten Basil Bernsteins und in der Nachfolge Ulrich Oevermanns breit diskutiert worden, und die Dichotomie restringierter/elaborierter Sprachcode gehört sozusagen zum gesunkenen Kulturgut jener Epoche. Wie immer es sich mit der Validität (und Reliabilität) jener Untersuchungsbefunde und ihrer Relevanz für die Verhältnisse in der BRD verhalten mag, für viele Lehrer ist es zur Selbstverständlichkeit geworden, eine sprachliche Verschiedenheit der Kinder aus Familien verschiedener sozialer Schichten zu erwarten und den Versuch zu machen, sie zu berücksichtigen.

Die unübersehbaren Sprachprobleme der Ausländerkinder werden heutzutage häufig mit den Sprachdifferenzen zwischen den Angehörigen verschiedener sozialer Schichten von Deutschen in Zusammenhang gebracht. Neben den Sprachschwierigkeiten der Ausländerkinder trägt der Umstand, daß die Arbeitsmigranten in der BRD ganz überwiegend Arbeiter sind, dazu bei, die Ausländerkinder als Unterschichtkinder anzusehen. Dies ist nicht nur für viele Lehrer eine geläufige Klassifizierung (sie fassen gelegentlich sogar direkt das Sprachhandikap der Ausländerkinder in Bernsteinische Kategorien), sondern auch in wissenschaftlichen Untersuchungen zur Ausländerproblematik finden sich solche Gleichsetzungen.

Dieser Ansatz führt freilich in Schwierigkeiten.<sup>1</sup> So ist einerseits darauf hingewiesen worden, daß die Arbeitsmigranten nicht die Unterschicht ihres Herkunftslandes repräsentieren, sondern aus einer Mischung von Angehörigen unterschiedlicher Sozialschichten bestehen, die bestimmte Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, aufgrund derer sie auf die sozialen Gegebenheiten in ihrer Heimat mit zeitweiliger oder dauerhafter Emigration reagieren. Zum anderen ist überzeugend herausgearbeitet worden, daß die Schichtzugehörigkeit der Gastarbeiter in der BRD nicht ohne weiteres nach denselben Regeln bestimmt werden kann wie die der Deutschen. Drittens läßt sich zeigen, daß die Ähnlichkeit der sozialen Schichteinteilung im Herkunftsland zur sozialen Schichtung in der BRD so gering sein kann, daß sich Gleichsetzungen verbieten.

Betrachten wir unter diesem Gesichtspunkt die Verhältnisse in der als Beispiel ausgewählten Nation, bei den Griechen, so zeigt sich zunächst, daß die offizielle Statistik<sup>2</sup> uns Kategorisierungen zur Verfügung stellt, deren Vergleichbarkeit mit den in der BRD üblichen höchst fraglich ist. Sofern internationale Vergleiche gezogen werden<sup>3</sup>, zeigen die Ziffern einerseits gerade in den unterschichtsrelevanten Berufsgruppen ausgeprägte Abweichungen, für deren Erklärung meist keine Daten zur Verfügung stehen, andererseits verbergen sich hinter den Bezeichnungen in Griechenland Berufe mit höchst unterschiedlichen Einkommen, Ausbildungsvoraussetzungen, sozialem Ansehen etc. Es kommt hinzu, daß die sprachlich definierbare Unterscheidung zwischen sozialen Strata (Volkssprache versus gehobene Sprache der Verwaltung, Kirche, Wissenschaft, Rechtssprechung, vgl. unten, Abschnitt 1.2.3.2) aufgrund des Übergangs zur Volkssprache von Jahr zu Jahr weniger greift. Untersuchungen, in denen Vergleiche zwischen Ausländerkindern einerseits und deutschen Unterschichtkindern andererseits gezogen werden, müssen daher auf Schwierigkeiten treffen, die beispielsweise in unerwarteten und schwer interpretierbaren Ausprägungen abhängiger Variablen bestehen.

---

<sup>1</sup> Zur soziologischen Analyse dieses Problems vgl. Hoffmann-Nowotny, 1973. Vgl. ferner die Hypothese von der bimodalen Verteilung der Emigranten bei Lee, 1966; zum "brain drain" der Herkunftsländer, Sander 1977, S. 176; Künne, 1979, S. 161 ff.; Geck, 1979, S. 136; zusammenfassend Hopf, 1981, S. 846. Vgl. ferner Hellbrügge, 1980.

<sup>2</sup> National Statistical Service of Greece, Athen 1980, S. 60 ff.

<sup>3</sup> Ebdort, z.B. S. 451.

Von einem Verständnis der Verhältnisse bei den ausländischen Bevölkerungsgruppen können wir jedenfalls nicht ausgehen, da für eine den Gegebenheiten in der BRD analoge Kategorisierung<sup>1</sup> wichtige Voraussetzungen fehlen. Auch in dieser Hinsicht steht also der einzelne Lehrer vor einer Lerngruppe, deren außerordentlich große Heterogenität für ihn undurchschaubar bleiben muß.

### 1.2.2 Hinweise auf die Heterogenität der Ausländerkinder aus Unterrichtsbeobachtungen in deutschen Schulklassen

Das Ausmaß der Verschiedenartigkeit der Ausländerkinder in deutschen Schulklassen hinsichtlich ihrer unterrichtsrelevanten Voraussetzungen wird durch ihr Sprachhandikap weitgehend verdeckt. Darauf deuten nicht nur Ergebnisse aus psychologischen Untersuchungen zum Ausländerproblem. Beispielsweise fanden Bayer et al. (1974, S. 405 ff.) als Korrelation zwischen Schulzensuren und IQ für deutsche Kinder 0,35, für griechische dagegen nur 0,11. Dagegen korrelierte die Deutschzensur der Griechen mit dem Mittelwert ihrer übrigen Zensuren ungewöhnlich hoch, nämlich 0,80, und es liegt nahe, die Erklärung für diesen Befund in der durchschlagenden Bedeutung der Beherrschung der deutschen Sprache zu suchen. - Eine solche Erklärung drängt sich förmlich auf, wenn man bei Unterrichtsbesuchen in gemischten Klassen kontinuierlich beachtet, wie ein Ausländerkind den Unterricht verfolgt, wann es aktiv wird, warum es schweigsam bleibt, welche Arten von Fehlern es macht, warum es aufhört, dem Unterricht weiter zu folgen etc. Ausländerkinder mit schwachen Leistungen unterscheiden sich fundamental von leistungsschwachen deutschen Schülern.

Die Heterogenität der Ausländerkinder in der Schulklasse soll im folgenden kurz anhand der wichtigsten Merkmale, durch die sie zustande kommt, erläutert werden. Zunächst gibt es die - auf türkische Schüler weitgehend beschränkte - Besonderheit, daß nicht selten die angegebenen Geburtstermine nicht stimmen, daß vielmehr einige Schüler älter sind, als es im Klassenbuch

---

<sup>1</sup> Diese ist im übrigen auch für den deutschen Kontext keinesfalls unumstritten, vgl. z.B. Rodax und Spitz, 1982.

steht. Hierdurch wird die durch die Regelversetzung hervorgerufene Tendenz des Aufrückens von Altersjahrgängen in der Grundschule gestört, ist doch gerade in jüngerem Alter jedes Jahr mit merkbar anderen Verhaltensweisen und -möglichkeiten verbunden. Die Altersstreuung wird verstärkt durch die bei den Ausländerkindern aus pädagogischen Gründen häufiger anzutreffende Wiederholung einer Klasse oder durch nicht altersgemäße Einstufung von Seiteneinsteigern.

Eine weitere Besonderheit in Klassen mit ausländischen Kindern ist in unserem Zusammenhang die durch die hohe Fluktuation der Ausländerkinder erzeugte Heterogenität: Einerseits handelt es sich hier um die sogenannten Seiteneinsteiger, die im Rahmen des Familiennachzugs zu allen Jahreszeiten ankommenden Kinder und Jugendlichen (ihre Zahl nimmt freilich in letzter Zeit deutlich ab). Andererseits werden von den Lehrern die großen Schwierigkeiten beschrieben, die durch das Wechseln vieler Ausländerkinder in eine andere Schule, den Weggang ins Herkunftsland, die Übergänge aus einer speziellen Ausländerklasse in eine "Regelklasse", durch die häufigen antizyklischen, langen Urlaubszeiten (mit nachhaltig verändernd wirkenden Erlebnissen in der Heimat) etc. entstehen.

Über die Unterschiede im Sprachstand zwischen den Ausländerkindern gibt es inzwischen ein so breites Untersuchungs- und Erfahrungsmaterial, daß hier lediglich der Bericht der Lehrerin einer vierten Vorbereitungsklasse mit Kindern aus einer einzigen Nationalität stehen soll - die Verschiedenheiten sind in multiethnisch zusammengesetzten Klassen natürlich noch ausgeprägter. Die Lehrerin gliedert ihre Analyse in die vier Bereiche Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Zum Verstehen heißt es hier: "Die meisten der Kinder verstehen die Umgangssprache und die Unterrichtssprache der Vorbereitungsklasse zu einem großen Teil, hätten aber vermutlich in der Regelklasse mehr oder minder große Schwierigkeiten. Die in letzter Zeit hinzugekommenen Seiteneinsteiger haben auch in der Vorbereitungsklasse noch Verständnisschwierigkeiten.

Sprechen: Bis auf die Seiteneinsteiger und ein sehr schüchternes Mädchen sind alle Schüler in der Lage, deutsche Sätze zu bilden, die verständlich, aber häufig unvollständig und zu einem großen Teil grammatisch falsch sind. Häufigste Fehlerquellen sind:

- Weglassen oder Verwechseln der Artikel
- Weglassen oder falscher Gebrauch der Präpositionen
- Falsche Konjugationsformen
- Falsche Deklinationsformen
- Falsche Satzstellung (finite Stellung des Verbs ...)

Lesen: Die meisten Schüler sind in der Lage, einen fremden deutschen Text rein technisch zu lesen. Schwierigkeiten bereiten allerdings längere, kompliziertere Wörter. Die zuletzt gekommenen Seiteneinsteiger kennen außerdem noch nicht alle, nur im Deutschen vorkommenden Laute und Buchstaben. Ein Mädchen kann noch keine Schreibschrift lesen.

Kein Schüler versteht jedoch Texte aus Deutsch- oder Sachbüchern für deutsche Kinder der vierten Klasse. Hierfür liegt die Ursache beim fehlenden Sachwortschatz und der fehlenden Kenntnis des Strukturwortschatzes. Außerdem konnten wichtige Satzkonstruktionen (Passiv, Relativsätze, ...) noch nicht eingeführt werden.

Schreiben: Alle Kinder haben im ersten Schuljahr oder länger nur Druckschrift geschrieben. Aus diesem Grunde werden beim Schreiben oft Druck- und Schreibschrift verwechselt. Ein Mädchen kann noch keine Schreibschrift schreiben (Seiteneinsteiger).

Abschreiben fällt den Schülern, abgesehen von einigen Konzentrationsschwierigkeiten, ziemlich leicht. Umso größer sind die Probleme beim freien Schreiben. Die Ursachen liegen hauptsächlich

bei der Rechtschreibung und beim fehlerhaften Satzbau. Die Interferenzfehler werden beim freien Schreiben besonders deutlich."<sup>1</sup>

Dem bleibt erstens hinzuzufügen, daß die Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesen vier Bereichen zwar miteinander korrelieren mögen, jedoch keinesfalls vollständig: Man identifiziert in diesem Unterricht leicht Kinder, die zum Beispiel nach ihrer Schreibleistung zu den Fortgeschrittenen gehören, in ihren Verstehensleistungen aber hinter ihren Klassenkameraden zurückbleiben (oder umgekehrt). Ferner ist die Multidimensionalität jedes einzelnen Bereiches zu beachten, wie bereits aus den Bemerkungen zum Bereich Schreiben hervorgeht.<sup>2</sup> Bei genauerer Betrachtung würden demnach eine Fülle weiterer intraindividuelle Verschiedenheiten zum Vorschein kommen, an die anzuknüpfen im normalen Unterricht nicht möglich ist, nichtsdestoweniger aber im Interesse einer optimalen Förderung des Lernens wünschenswert wäre. Zweitens muß man davon ausgehen, daß bei zahlreichen Ausländerkindern Entwicklungsrückstände sowohl im Deutschen als auch in der Muttersprache vorliegen, und "Analphabeten in zwei Sprachen" kann man sowohl hierzulande als auch unter den Remigrantenkindern<sup>3</sup> mühelos entdecken (wobei im übrigen die Sprachmängel höchst unterschiedlich ausgeprägt und kombiniert sind und es durchaus auch Ausländerkinder gibt, die eine funktionale Sprachkompetenz nicht nur in einer, sondern in beiden Sprachen aufweisen). Daß dies zu negativen Rückwirkungen auf die Begriffsbildung bzw. auf die kognitive Entwicklung allgemein führen kann, hat u.a. Cummins, 1979, herausgearbei-

---

<sup>1</sup> Mit freundlicher Zustimmung der Autorin, Frau Bilgic. Gladbeck, im September 1981, Vorbereitungsstufe V 4 mit 25 türkischen Schülern.

<sup>2</sup> Zur Notwendigkeit, fachspezifische Dimensionen der Schulleistung zu beachten, in denen derselbe Schüler unterschiedliche Leistungen aufweisen kann, vgl. Roeder, 1974, sowie Treumann, 1974. - Eine Bestätigung dieses Sachverhalts ist auch in den Befunden von L. Unger, 1982, S. 173 und sonst, zu sehen, die auf die Situationsspezifität der Sprachkompetenz ausländischer Jugendlicher hinweist.

<sup>3</sup> Vgl. unten Kap. 1.2.3. sowie L. Unger, 1982.

tet. Hierauf im normalen Klassenunterricht einzugehen, liegt außerhalb der Möglichkeiten des gegenwärtigen Unterrichts.

Außer den bisher genannten und im allgemeinen leicht erkennbaren Unterschieden zwischen ausländischen Kindern (und natürlich auch zwischen ausländischen und deutschen Kindern) gibt es solche, die sich der schnellen Beobachtung entziehen, gleichwohl aber für das Lernen im Unterricht von Bedeutung sind. Hierzu gehören das soziale Verhalten im Unterricht, Lernmotivation und Lernformen.

Zu allen Bereichen gibt es Berichte von Lehrern, auch gelegentlich Hinweise in der Literatur, in der Erfahrungen im Unterricht dargestellt werden. Forschungsergebnisse dagegen, aus denen man ein Bild der diesbezüglichen Heterogenität der Ausländergruppe im Unterricht und der Abweichung zwischen deutschen und ausländischen Kindern entwickeln könnte, liegen kaum vor - eine gerade für die Verbesserung des Unterrichts empfindliche Lücke.

Berichte und Beobachtungen deuten beispielsweise hin auf Unterschiede zwischen den deutschen Kindern und den Ausländerkindern (als Gruppe) im sozialen Verhalten im Unterricht. Auffällig ist beim üblichen "frontalen" Unterricht etwa die Spontaneität der Beteiligung: Die Kinder lernen erst nach langer Zeit, sich zu melden und zu warten, bis der Lehrer sie auffordert, vielmehr rufen sie in den Unterricht oder beginnen sofort zu reden, wenn sie etwas sagen wollen. Ebenso sind die Gesprächs- oder Diskussionsformen anders als bei deutschen Kindern: Den anderen nicht ausreden zu lassen, sich gegenseitig an Schnelligkeit und Lautstärke des Beitrages zu überbieten, sei, so wird oft berichtet, die Normalform. Disruptives Verhalten ausländischer Kinder allerdings, darauf verweisen auch die Untersuchungsbefunde von Bayer et al. (1977), äußert sich im Unterricht in einer weniger destruktiven Weise als bei deutschen Schülern, und Störungen werden auf Befragen des Lehrers freimütig zugegeben. - An dieser Stelle sei sogleich angemerkt, daß es, im Unterschied zu dem Eindruck, den man aus den Berichten aus der Praxis gewinnt, sehr wahrschein-

lich beträchtliche Unterschiede zwischen den Nationalitäten gibt (von den interindividuellen Unterschieden bei Angehörigen derselben Nation einmal abgesehen). Meine Beobachtungen in Klassen aller Schulstufen in Griechenland haben gezeigt, daß die Schüler sich im frontalen Unterricht eher disziplinierter und kontrollierter verhalten als deutsche Schüler in deutschen Schulen; andererseits zeigte sich bei den - sehr seltenen - Diskussionen zwischen Lehrer und Schülern und Schülern und Schülern im Unterricht in der Tat das oben beschriebene Verhalten. Ein Urteil hierüber abzugeben, wird freilich, abgesehen vom Problem der Abwägung dieser Beobachtungen gegeneinander und der Schwierigkeit, aus den Verhältnissen im Herkunftsland auf das hiesige Verhalten der Schüler zu schließen, weiter erschwert durch die von griechischen Lehrern wiederholt bestätigte Feststellung, daß Remigrantenkinder aus der BRD in griechischen Normalklassen durch besonders diszipliniertes Verhalten auffallen, und zwar nicht nur in der ersten Zeit nach ihrer Rückkehr, sondern über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren. Generell muß man davon ausgehen, daß man bestimmte Verhaltensweisen ausländischer Kinder als auffällig empfindet oder gar als psychopathische Symptome deutet, die im Herkunftsland zum Verhaltensrepertoire des common man gehören.<sup>1</sup>

Ähnliche Schwierigkeiten, sich ein Urteil zu bilden, welches verlässlich genug ist, um darauf Vorschläge für den Unterricht zu gründen, die direkt auf eine spezifische Verhaltensweise der Ausländerkinder antworten, bestehen auch hinsichtlich der meisten anderen Verhaltensmerkmale, die, übereinstimmend oder einander widersprechend, von Lehrern berichtet werden. So ist die Rede - und meine Beobachtungen haben dies zumindest teilweise bestätigt - von stark konkurrenzbetontem Verhalten und Mangel an Hilfsbereitschaft (besonders bei türkischen Jungen), von intensiven, geduldigen, unbeirrbar-dauerhaften Arbeitsformen (besonders bei türkischen Mädchen); von einer Vorliebe für klare, überschaubare, oft sogar für primitive, manuell zu bewältigende, rou-

---

<sup>1</sup> Ich vermute, daß sich manche der beispielsweise bei Steinhausen, 1983, berichteten Befunde so deuten lassen.

tinemäßiges Arbeiten erfordernde Lernaufgaben, die dann, selbst wenn sie inhaltlich keinen Sinn abgeben, sorgfältig und ausführlich erledigt werden (allgemein über Ausländerkinder). Die Beispiele ließen sich mehren.

In unserem Zusammenhang läßt sich festhalten, daß nicht nur aufgrund theoretischer Überlegungen, sondern auch mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen lernrelevante Abweichungen zwischen deutschen Kindern und Ausländerkindern sowie zwischen Ausländerkindern untereinander je nach Nation ausgemacht werden können. Darüber hinaus dürfte die interindividuelle Verschiedenheit zwischen Angehörigen derselben Nation kaum weniger groß sein als zwischen deutschen Kindern. Allerdings stehen wir hier aufgrund mangelnder Forschung vor einer Fülle von Einzelbeobachtungen oder auch generellen, auf Erfahrung beruhenden Aussagen,<sup>1</sup> die sich nicht selten widersprechen. Aus allen diesen Gründen lassen sich gegenwärtig hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts nur Maßnahmen ins Auge fassen, die sich durch hohe Flexibilität auszeichnen und geeignet sind, sich der Verschiedenartigkeit der Schüler einer Klasse mit Ausländerkindern anzupassen. Dies kann nicht auf eine kurze Eingewöhnungszeit beschränkt bleiben: die Heterogenität der Lerngruppen bleibt vielmehr über viele Jahre, wenn nicht über die gesamte Schulzeit hinweg erhalten.

---

<sup>1</sup> Auf Befragung äußern manche Lehrer, daß sie zwischen den Lernformen der deutschen und der ausländischen Kinder fundamentale Unterschiede festgestellt haben, andere Lehrer wiederum halten sie für nahezu identisch. Eine mögliche Ursache für Widersprüche dieser Art dürfte in den unterschiedlichen Bezugsgruppen zu suchen sein, auf die sich die Erfahrungsberichte stützen. Allerdings ist das Problem auch in der Forschung ungelöst; vgl. unten Abschnitt 4.1.

### 1.2.3 Hinweise auf die Heterogenität der Ausländerkinder aus Beobachtungen von Schule und Unterricht im Herkunftsland: Beispiel Griechenland

Mehr noch als die bisher diskutierten Aspekte entziehen sich Informationen über die Verhältnisse in Schule und Unterricht des Herkunftslandes der Kenntnis.<sup>1</sup> Gleichwohl sind sie geeignet, viele der Lernprobleme der Ausländerkinder in deutschen Schulen überhaupt erst verständlich zu machen. Darüber hinaus können sie dazu anregen, darüber nachzudenken, was für die hier lebenden Ausländerkinder die Remigration in Hinsicht auf Schule und Unterricht bedeuten würde. Eine große Zahl von Kindern und Jugendlichen kehrt Jahr für Jahr in die Heimat zurück, und die Berücksichtigung der Konsequenzen dieser Handlung für die Betroffenen ist notwendiger Bestandteil jeglichen pädagogischen Konzepts zur Betreuung der

---

<sup>1</sup> Der naheliegenden Vermutung, daß die andersartige familiäre Erziehung und frühkindliche Sozialisation mehr noch als die schulische Hinweise gibt auf die Heterogenität der Ausländerkinder in deutschen Schulklassen, soll an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Eine Diskussion über die möglichen (dysfunktionalen) Zusammenhänge zwischen Erziehungsstil in griechischen Familien und dem Unterricht in deutschen Schulklassen findet sich beispielsweise bei Gotowos, 1979, der unter anderem darauf aufmerksam macht, daß die freie Diskussion in einer Schulklasse den familiären Gewohnheiten von griechischen Kindern widerspreche, weil sie gelernt hätten, in der Zuhörerrolle zu verharren, wenn ein Erwachsener redet (S. 200). Ähnlich verweist Hotamanaidis, 1974, S. 178, auf die geringe Freiheit, die einem griechischen Kind in seiner Familie gegeben werde. Die Auskunft jugendlicher Remigranten, die als wichtigstes familiäres Erziehungsziel für sich selbst Unabhängigkeit und Verantwortung benennen, während ihre Eltern vornehmlich zu Gehorsam und Ordnung erzögen, scheint zwar auf den ersten Blick auf eine Anpassung der Jugendlichen an Vorstellungen im Migrationsland hinzudeuten, bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß ihre Einstellungen zur Erziehung insgesamt erstaunlich wenig von denen ihrer Eltern abweichen, so daß daraus auf eine starke Kontinuität in den durch die Familie vermittelten Wertorientierungen geschlossen werden kann (vgl. L.Unger, 1982; komplementär die Befunde von Steinhausen, 1983). Die Einflüsse auf die familiäre Erziehung, die von dem Besuch der Kinder in vorschulischen Einrichtungen ausgehen könnten, dürften vielerorts aufgrund des niedrigen relativen Kindergartenbesuchs ausländischer Kinder minimal sein (vgl. z.B. Steinhausen, 1983, S. 44). Eine systematische Erforschung der familiären Erziehungsstile wäre für alle Nationen, aus denen Ausländerkinder kommen, unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für Schule und Unterricht dringend erforderlich. Zur griechischen Familie vgl. im übrigen außerdem Lluch-Ordinaga, 1979, S. 216; Institut für Zukunftsforschung, 1981.

Ausländerkinder. - Zunächst aber soll aus der Darstellung der schulischen Verhältnisse im Herkunftsland deutlich werden, wie groß das Ausmaß an Verschiedenartigkeit der Schüler in einer normalen gemischten Schulklasse sein muß; sehr viel größer, als gemeinhin angenommen wird und als sich im Unterricht, wie er heute ist, erkennen und berücksichtigen läßt.

Wie ich oben bereits begründet habe, richtet sich die folgende Analyse exemplarisch auf nur eine Nation, die Griechen. Weitere Herkunftsländer einzubeziehen, übersteigt angesichts der Komplexität der Aufgabe die Möglichkeiten eines einzelnen, ist aber auch in unserem Zusammenhang nicht erforderlich, da sich auch so die Absicht dieses Abschnittes erreichen läßt.

Bei der Betrachtung der Verhältnisse in den griechischen Schulen werden einerseits Aspekte zur Sprache kommen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit ähnlich auch für Ausländerkinder anderer Nationalität gelten. Andererseits werden Umstände zu diskutieren sein, die vermutlich nationalspezifisch sind. Bedeutung kommt solchen Aspekten vor allem aus methodischen Erwägungen zu: Erst eine genauere Betrachtung des Schulsystems und des Unterrichts eines Herkunftslandes läßt erkennen, in wie gewundener Weise bestimmte Phänomene miteinander zusammenhängen, ohne deren Interpretation aus dem Kontext heraus viele Lernschwierigkeiten dieser Kinder unerklärbar bleiben.

Die Betrachtung der schulischen Verhältnisse im Herkunftsland ist nicht nur von Interesse, um die Kinder, die nach Beginn der Schulpflicht in die BRD kommen (Seiteneinsteiger),<sup>1</sup> besser zu ver-

---

<sup>1</sup> Die Zahl der Seiteneinsteiger ist nach einem beträchtlichen Anstieg in den letzten Jahren neuerdings deutlich im Rückgang begriffen. Daten aus Berlin, vgl. Regierender Bürgermeister, Dez. 1980, Band II, Tabelle A7, zeigen den Anstieg bei den Griechen in der Zeit vor dem Abschluß der Erhebung. Zur erwarteten Gesamtzahl vgl. z.B. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Sozialpolitische Umschau Nr. 18 vom 2.2.1979.

stehen. Vielmehr werden vor dem Hintergrund des heimatlichen Schulsystems und der Unterrichtsgewohnheiten auch die Lernprobleme besser verständlich, welche bei den in der BRD aufgewachsenen Ausländerkindern zu beobachten sind, kommen diese doch mit zahlreichen, durch die Gewohnheiten und Erwartungen der Kultur des Herkunftslandes geprägten Dispositionen in die Schule. Denn zahlreichen Eltern bleiben, selbst wenn sie sich schon lange Jahre in der BRD aufhalten, wichtige Aspekte von Schule und Unterricht in Deutschland unverständlich oder unannehmbar. Darüber hinaus muß man davon ausgehen, daß die Eltern der ausländischen Kinder unterrichtsbezogene Verhaltensweisen, die sie in der eigenen Schulzeit erworben haben, auch bei bestem Willen schwer modifizieren können, an ihre Kinder weitergeben und ihnen damit die Teilnahme am deutschen Unterricht erschweren. Nicht selten (und bei den Griechen besonders ausgeprägt) findet sich zudem eine ablehnende Haltung der Eltern gegenüber der deutschen Schule, die teils auf Informationsmangel beruhen, teils aber aus der sehr verständlichen Befürchtung herrühren mag, die Kinder könnten sich den Eltern entfremden.<sup>1</sup> Für die Kinder ergibt sich daraus eine konflikthafte Lage, die sich auf das Lernen in der Schule negativ auswirken muß. - Schließlich verhilft die Betrachtung der schulischen Verhältnisse im Herkunftsland auch zum Verständnis der vermutlich erheblichen, zusätzlichen Lernschwierigkeiten derjenigen Ausländerkinder, die am muttersprachlichen Unter-

---

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang verdient der Befund von L. Unger, 1982, Beachtung, daß die Schwierigkeiten in der deutschen Schule und von diesen wiederum vor allem die im Unterricht auftretenden (S. 61) bei den von ihr befragten Rückkehrerkindern eine herausragende Rolle gespielt haben, und die Schule ist für etwa die Hälfte von ihnen der Anlaß zur Remigration gewesen. Zahlreiche griechische Eltern versuchen, möglichst zu einem Zeitpunkt in die Heimat zurückzukehren, zu dem für die Kinder noch eine Chance vermutet wird, in der griechischen Schule Fuß zu fassen (S. 8 ff, S. 19, S. 59).

richt teilnehmen.<sup>1</sup> Denn man muß davon ausgehen, daß es eine ausgeprägte Tendenz zur Angleichung des muttersprachlichen an den heimatlichen Unterricht in methodischer und didaktischer Hinsicht gibt. So zeigt beispielsweise die Art der Vorbereitung der griechischen Lehrer auf ihre Arbeit in der BRD<sup>2</sup>, welchen Wert man von griechischer Seite auf die Übereinstimmung legt; und die Ausdehnung des normalerweise für den muttersprachlichen Unterricht geltenden Fächerkanons (Neugriechisch, griechische Geschichte und Landeskunde) auf ein breites Spektrum von Schulfächern (vgl. z.B. Walz, 1980) führt zu einer weiteren Annäherung dieses Unterrichts an die Schulsituation in der Heimat. Im Alltag der griechischen Schulkinder treffen daher die beiden Schulsysteme, Curricula etc. unvermittelt

---

<sup>1</sup> Nach Auskunft der zuständigen Abteilung im Kultusministerium in Griechenland im Juni 1982 gingen von ca. 51.000 griechischen Schülern in der BRD über 36.000 in muttersprachliche Klassen; das sind ungefähr 70 %. In dieser Größenordnung liegen auch die Interviewauskünfte der griechischen Remigranten, über die L. Unger, 1982, berichtet: 71,6 % von ihnen hatten in der BRD muttersprachlichen Unterricht besucht (der Anteil betrug bei den in der BRD befragten Jugendlichen 61,9 %). Regionalspezifische Daten können durchaus anders aussehen (und geben teilweise ein unklares Bild): So betrug etwa im Schuljahr 1979/80 der Prozentsatz in Berlin ca. 45 % (Abgeordnetenhaus von Berlin, 8. Wahlperiode, Drucksache 8/674, 1981, S. 7); Markou, 1980, S. 74, spricht von ca. 75 %; Steinhausen, 1983, S. 45, von 81,4 %. Die Diskrepanzen dürften sich aus dem jeweils verwendeten unterschiedlichen Datenmaterial erklären.

<sup>2</sup> Die neuerdings in Griechenland eingeführte Vorbereitung der griechischen Lehrer für ihren (5jährigen) Aufenthalt in der BRD löst dies Problem nicht, da sie vor allem der leichteren Anpassung der Lehrer an die deutschen Verhältnisse im allgemeinen dient, nicht aber verbunden ist mit dem Versuch, eine Abstimmung der beiden Schulsysteme herbeizuführen. In einigen Regionen der BRD sind Abstimmungen zwischen griechischen und deutschen Curricula erfolgt, und nach Auskunft des zuständigen Ministerialbeamten im Kultusministerium in Athen vom Juni 1982 wird derzeit an einer Angleichung für die unteren Klassen gearbeitet. Einzelne Lehrmittel liegen bereits vor. So begrüßenswert solche Ansätze auch sind, sie werden sich - wenn überhaupt - erst nach Jahren in einer faktischen Entlastung der griechischen Schüler niederschlagen können. Berichte über die Arbeit mit bereits seit Jahren aufeinander abgestimmten Curricula (Mathematik in der Hauptschule) zeigen, daß die Probleme fortbestehen (vgl. Ottmann, 1981).

aufeinander. Über die Auswirkungen dieser Konfrontation lassen sich zwar gegenwärtig mangels Forschungsergebnissen nur Vermutungen anstellen bzw. Erfahrungen individueller Lehrer heranziehen, doch dürften die Friktionen für das einzelne Ausländerkind beträchtlich sein.<sup>1</sup>

Die folgende Darstellung beruht auf Literaturstudien, vor allem aber auf ausgedehnten eigenen Beobachtungen in griechischen Schulen aller Schulstufen und in allen Landesteilen. Die insgesamt etwa 80 von mir beobachteten Unterrichtsstunden wurden dabei größtenteils auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen analysiert und mit den Lehrern diskutiert. In der Primarstufe bezogen sich die Beobachtungen auf sämtliche Lernbereiche; in der Sekundarstufe I ("Gymnasion") und der Sekundarstufe II ("Lykion")<sup>2</sup> auf jeweils fünf Fächer: Mathematik, Physik, Neugriechisch, Altgriechisch und Geschichte. In der Primarstufe und im Gymnasion hatte ich Gelegenheit, auch den Unterricht in sogenannten Empfangsklassen (taxis ipodochis) zu beobachten. Diese Klassen wurden, in geringer Anzahl, im Frühjahr 1980/81 speziell für Remigrantenkinder in der Grundschule und im Gymnasion (Sekundarstufe I) eingerichtet. In ihnen läßt sich besonders klar erkennen, welche Probleme sich ergeben, wenn Kinder von einem anderen Schulsystem in ihr heimatliches überwechseln - ein Gesichtspunkt, der bei der Planung von Schule und Unterricht für die Ausländerkinder hierzulande gewöhnlich unbeachtet bleibt. Weitere Informationen stammen aus Gesprächen mit Lehrern, Schulleitern und Schulaufsichtsbeamten, mit Experten unterschiedlicher Provenienz sowie mit den zuständigen Ministerialien in Athen. Feldstudien dieser Art und Größenordnung sind bisher in Griechenland nicht durchgeführt worden.

---

<sup>1</sup> Auch die aus einer umfangreichen Befragung griechischer Remigrantenkinder stammenden Ergebnisse von L. Unger (1982) geben Anhaltspunkte in der ange deuteten Richtung: So hatten von den interviewten Jugendlichen (Durchschnittsalter 17 Jahre) Schwierigkeiten mit dem Unterrichtsstoff 59 % in der BRD und 67 % in Griechenland nach der Remigration; 59 % mit den Hausaufgaben in der BRD, in Griechenland 62 %; 37 % mit den deutschen Lehrern, 49 % mit den griechischen Lehrern (S. 171).

<sup>2</sup> Die Beobachtungen in der Sekundarstufe fanden im Zusammenhang des von der Stiftung Volkswagenwerk finanzierten und von mir seit drei Jahren beratenen Projektes "Unterrichtsorganisation und Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe des griechischen Schulwesens" statt.

### 1.2.3.1 Unterschiede im Schulsystem

Für das deutsche Schulsystem charakteristisch ist eine hochgradige Differenziertheit in Form von Schultypen sowie innerhalb der Schultypen in Form von Kurssystemen nach Leistung oder Interesse. So kann ein deutscher 14jähriger Schüler sich in Hauptschule, Sonderschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule befinden und innerhalb seiner Schule in unterschiedlichen Kursen; ein 17jähriger entweder auf dem Arbeitsmarkt oder in einer berufsspezifisch differenzierten Teilzeitschule, in einer beruflichen Vollzeitschule oder im Gymnasium, welches in sich wiederum gliedert ist.

Das griechische Schulsystem steht dazu in denkbar schärfstem Kontrast. An die sechsjährige Grundschule schließt sich das dreijährige Gymnasion an, dessen Besuch noch zur Pflichtschulzeit gehört. Diese Schule ist ebenso wie die Grundschule vollständig undifferenziert. Die Schüler werden nach dem Zufall (alphabetisch) den Klassen zugewiesen, sofern Parallelklassen existieren. Regelversetzung ist üblich.<sup>1</sup> Dem Gymnasion folgt dann, seit Herbst 1981 ohne jegliche Zwischenprüfung, das dreijährige Lykion. Auch diese Schule arbeitet fast<sup>2</sup> völlig ohne Differenzierung; auch hier werden die Schüler nach dem Zufall und nicht etwa nach Leistung in Parallelklassen eingeteilt.

Wir finden demnach in sämtlichen Altersstufen alle Schüler im gemeinsamen Unterricht wieder. Zwar gibt es in der Sekundarstufe II auch technische und berufliche Lykien bzw. sonstige Schulen, die teils staatlich, teils privat sind, doch spielen diese zahlenmäßig eine geringe Rolle. Alle Anstrengungen von seiten der bildungspolitischen Spitzen, diese Ausbildungsgänge

---

<sup>1</sup> Sofern sich in einem städtischen Bezirk eine in der Wahrnehmung der Eltern besonders gute Schule neben anderen durchschnittlichen Schulen befinden sollte, wird der Zustrom zu dieser Schule von Kindern, die nicht im Einzugsbereich wohnen, zu verhindern versucht, beispielsweise durch Überprüfung des wahren Wohnsitzes der Eltern anhand der Elektrizitätsrechnung.

<sup>2</sup> In den Lykia gibt es eine Aufteilung der Schüler in Grund- (Kormou-) und Leistungs- (Epilogi-) kurse. Dies gilt allerdings nur für einige Fächer und soll demnächst abgeschafft werden. Im übrigen sind die Grundkurse für alle Schüler obligatorisch.

aufzuwerten und attraktiver zu gestalten, sind bislang an der hohen und an der akademischen Tradition des Landes orientierten Bildungsaspiration der Eltern<sup>1</sup> gescheitert.<sup>2</sup> Zahlenmäßig bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Quote der Abgänger bzw. Drop-outs nach Beendigung des Gymnasion und während des Besuchs des Lykion, die nach meiner Schätzung aufgrund von Informationen unterschiedlicher Provenienz - neuere Daten stehen nicht zur Verfügung, ältere lassen entweder nur indirekte Schlüsse zu oder sind unzuverlässig - im Laufe der drei Jahre des Lykion auf 20 bis 40 % des letzten Altersjahrganges anwachsen dürfte.<sup>3</sup> Diese Jugendlichen gehen mehrheitlich, soweit sich sagen läßt, ins Erwerbsleben über, ohne eine weitere schulische Ausbildung zu erfahren.

Neben dem öffentlichen Schulwesen gibt es ein im Vergleich zur BRD weiter ausgebauten Privatschulwesen. Am stärksten sind die Privatschulen im Elementarbereich vertreten - beliebt sind sie in den großen Städten u.a. wegen des Zubringerdienstes und der steigenden Quote berufstätiger Mütter. Im Primar- und Sekundarbereich nimmt ihre Bedeutung jedoch ab. Aber auch insgesamt ist die Schülerzahl an Privatschulen seit einigen Jahren stark im Rückgang begriffen. In welchem Ausmaß diese Schulen auch immer in Anspruch genommen werden mögen, sie ändern nichts an dem Befund, daß das griechische Schulsystem in einem für uns schwer vorstellbaren Maße undifferenziert ist. Denn auch die Privatschulen folgen eng dem zentral vorgeschriebenen Curriculum und messen ihre Erfolge in derselben Weise und auf derselben Ebene wie die staatlichen Schulen.

---

<sup>1</sup> Vgl. neben zahlreichen anderen Belegen Gotowos, 1979, S. 78; L. Unger, 1982.

<sup>2</sup> Im Schuljahr 1979/80 gingen laut der offiziellen Bildungsstatistik ca. 75 % der Schüler ins allgemeine Lykion, 14 % ins dreijährige technische Lykion und 11 % in die zweijährigen technischen und beruflichen Schulen.

<sup>3</sup> Gotowos, 1979, S. 78, geht zum Beispiel von 60 % "Abiturienten" jedes Altersjahrganges aus; dies dürfte die Mindestschätzung darstellen. - Zum berufsbildenden Schulwesen vgl. Stavrou, 1980.

Der geringe Differenziertheitsgrad des griechischen Schulwesens läßt sich auch an der schwachen Ausbildung des Sonderschulbereichs ausmachen. So weist die neueste offizielle Statistik für das Jahr 1977/78 im Elementarbereich lediglich 0,13 %, im Primarbereich 0,30 % und in der Sekundarstufe I und II zusammen 0,004 % Sonderschüler aus.<sup>1</sup> Viele Schüler, die in der BRD als sonderschulbedürftig angesehen würden, befinden sich in Griechenland demnach - sofern sie überhaupt zur Schule gehen und nicht zu Hause bleiben, was nach meinem Eindruck nicht selten der Fall ist - in der allgemeinen Grund- und Sekundarschule und tragen zur weiteren Erhöhung der Heterogenität der Klassen bei.<sup>2</sup>

In diesem Zusammenhang ist schließlich noch die große Zahl der nicht voll gegliederten Grundschulen in Griechenland zu erwähnen. So wurden in ländlichen Gebieten in 46 % der Schulen sämtliche sechs Klassenstufen von einem Lehrer unterrichtet; 51,8 % der Landschulen verfügten über zwei bis fünf Lehrer, und lediglich 2,2 % waren voll gegliedert.<sup>3</sup> Beim Unterricht in der Lerngruppe, die aus Kindern unterschiedlichen Alters besteht, geht der Lehrer in der Landschule nach meinen Beobachtungen zwar in der Weise vor, daß er die Arbeit der verschiedenen Klassenstufen in demselben Raum voneinander abtrennt und sich der Reihe nach den Kindern des jeweils gleichen Jahrgangs zuwendet, doch bleibt trotz dieser Differenzierungsmaßnahme eine auch für die Kinder spürbare Erhöhung der Heterogenität in der Klasse bestehen. Gerade aus unterentwickelten ländlichen Gebieten stammen aber die meisten griechischen Gastarbeiterfamilien<sup>4</sup>; Schulerfahrungen der beschriebenen Art bilden den Hintergrund, auf dem Eltern und Kinder die Schulen in der BRD erleben. Es kommt hinzu, daß es auch in der BRD im muttersprachlichen Unterricht häufig mehrstufige Klassen gibt.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Errechnet aus: Statistical Yearbook 1977/78, Athen 1981, S. 296.

<sup>2</sup> Bei der Bewertung dieses Sachverhalts ist Zurückhaltung geboten, da er nicht nur im individualpsychologischen Sinn, sondern auch im gesellschaftlichen Zusammenhang und unter dem Gesichtspunkt seiner Funktion im gesamten Schulwesen gesehen werden muß, vgl. besonders Paulsen, 1977.

<sup>3</sup> Vgl. Kelpanides, 1977, S. 38.

<sup>4</sup> Vgl. Forschungsverbund, 1979, S. 83.

<sup>5</sup> Vgl. Dimou, 1979, S. 9 ff.

Zu erwähnen bleiben schließlich noch die sogenannten Frontistirien, die in Griechenland weit verbreiteten privaten Repetitorien, die gegen (oft erhebliches) Entgelt in Nachmittags- und Abendkursen vor allem für die langfristige Vorbereitung der Schüler auf die zentralen Abschlußexamina am Ende des Lykion ("Panhellenische Prüfungen") sorgen.<sup>1</sup> Sie orientieren sich schwerpunktmäßig an den Inhalten des staatlichen Schulwesens, wobei sie freilich diese Inhalte insbesondere für die höheren Jahrgänge weiter einengen auf die Inhalte der selektiven Abschlußprüfung, welche die Voraussetzung zum Hochschulstudium darstellt<sup>2</sup> und im Durchschnitt von nur etwa 20 % der Schüler bestanden wird. In Schätzungen und nicht-repräsentativen Befragungen vergangener Jahre schwanken die Angaben über den Anteil der Schüler, die Frontistirien besuchen, zwischen weniger als 10 % (z.B. Institut für Zukunftsforschung, 1981, S. 333 f.) und mehr als 50 %, so daß eine auch nur annähernd zuverlässige Angabe nicht gemacht werden kann. Wahrscheinlich dagegen ist der Hinweis, daß die Schüler der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II pro Woche im Durchschnitt etwa zehn Stunden zum Frontistirion gehen, wobei die Schüler in den großen Städten eine höhere Stundenzahl absolvieren.

Differenzierende Elemente gibt es im griechischen Schulsystem demnach umso weniger, je jünger die Kinder sind: Auf der Ebene der Grundschule sind lediglich die Privatschulen zu nennen sowie die Frontistirien, die aber nur der Bereicherung des Bildungsangebots und nicht der Vorbereitung der Kinder auf besondere Bildungsgänge dienen. Ähnliches trifft für die Sekundarstufe I zu,

---

<sup>1</sup> Es existieren Frontistirien auch für die Grundschulen, doch bieten sie für Schüler dieser Altersstufe hauptsächlich Kurse in Fremdsprachen, Musik usw. an, in Fächern also, die bei den Abschlußexamina keine Rolle spielen.

<sup>2</sup> Auch die Panhellenischen Prüfungen sollen nach den Plänen der im Oktober 1981 neu gewählten PASOK-Regierung abgeschafft werden, wobei sich ihr allerdings noch bis 1983 die jeweiligen Klassen des Lykions unterziehen müssen. Über ein funktionales Äquivalent zu diesen Prüfungen - die Kapazität der Hochschulen läßt sich nicht kurzfristig vervielfachen - war bis zum Sommer 1983 nichts Zuverlässiges zu erfahren.

wobei sich der Charakter der Frontistirien freilich allmählich in Richtung auf ein schulleistungsbezogenes Spezialtraining zu verändern scheint. Nach dem Gymnasium geht außerdem ein gewisser Prozentsatz der Schüler ins Arbeitsleben über. Erst in der Sekundarstufe II lassen sich deutliche Einschnitte beobachten: zum einen gibt es hier (neben einer geringen Zahl von Privatschulen) die erwähnten technischen oder beruflichen Lykien, zweitens wird in einzelnen Fächern nach Grund- und Leistungskursen differenziert, drittens richten sich die Frontistirien nun ganz klar auf die Vorbereitung der Schüler für die selektiven Übergangsprüfungen zum tertiären Sektor, und viertens gibt es eine mit den Jahren wachsende Zahl von Schülern, die die Schule verlassen und ins Berufsleben bzw. in eine berufliche Ausbildung überwechseln. - Im tertiären Bildungsbereich verteilen sich die Schüler dann schließlich in einer Weise, die von der unseren im Prinzip nicht verschieden ist.

Über die Auswirkungen dieser erst sehr spät einsetzenden Differenzierung im Schulsystem lassen sich mangels einschlägiger Befunde aus der Forschung gegenwärtig lediglich Vermutungen anstellen. Nach meinem Eindruck entsteht dadurch (und durch den - wenn man von den nicht voll gegliederten Landschulen absieht - fast vollständigen Mangel an innerer Differenzierung) eine Lernsituation, die sich tendenziell zugunsten der durchschnittlichen und der langsam lernenden Schüler auswirkt: Daß dadurch keine langfristigen Nachteile für die rasch lernenden Schüler zu entstehen brauchen, haben u.a. die IEA-Untersuchungen gezeigt<sup>1</sup>; freilich nur für die Länder, die an der Untersuchung beteiligt waren. Das Fehlen eines ausgebildeten Sonderschulsektors in Griechenland erschwert allerdings den Vergleich zu den von der IEA vorgelegten Befunden.

Die griechischen Kinder in den deutschen Schulen stehen aufgrund der beschriebenen Verhältnisse vor der Aufgabe, sehr verschiedenartige Erfahrungen zu verarbeiten: Ein griechischer 14jähriger Schüler etwa, der als "Seiteneinsteiger" in die BRD kommt, findet

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Comber und Keeves, 1973, S. 175 ff.; Hopf, 1976, S. 25 f.

sich in einer Lerngruppe wieder, die völlig anders zusammengesetzt ist als die Klasse, aus der er kommt, und sieht sich einer folgenreichen Einteilung gegenüber, die für ihn kaum zu durchschauen sein dürfte.<sup>1</sup> Und ein griechischer Schüler, der eine deutsche Regelklasse in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium besucht, der also die Lehr- und Lernsituation in relativ leistungshomogenen Gruppierungen kennt, hat erhebliche Umstellungsschwierigkeiten zu bewältigen, wenn er nachmittags in dem nicht individualisierenden Unterricht der muttersprachlichen Klassen zusammen mit anderen griechischen Kindern aus allen Typen der deutschen Schule gemeinsam nach einem Lehrplan und mit Methoden unterrichtet wird, die keine Individualisierung vorsehen.

Insgesamt kann man davon ausgehen, daß sich aus der unterschiedlichen Struktur der beiden Schulsysteme für die Eltern erhebliche Orientierungsschwierigkeiten ergeben und daß den Schülern beträchtliche Anpassungsleistungen im alltäglichen Unterricht abverlangt werden.

### 1.2.3.2 Unterrichtsinhalte

Gewichtiger als die aus den strukturellen Unterschieden resultierenden Schwierigkeiten dürften die Probleme sein, die aus der Verschiedenartigkeit der curricularen Anforderungen entstehen. Sie sind nicht nur für die Seiteneinsteiger von Bedeutung, sondern vor allem belasten sie die Lernsituation der Ausländerkinder in der hiesigen Schule, weil durch das tägliche Zusammentreffen der verschiedenartigen und sich teilweise widersprechenden Anforderungen erhebliche Interferenzen entstehen dürften.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Die oft berichtete Selbstverständlichkeit, mit der griechische Eltern davon ausgehen, daß ihre Kinder das Gymnasium besuchen, dürfte nicht selten aus der Verwechslung unseres selektiven Gymnasiums mit dem undifferenzierten, gesamtschulartigen Gymnasium in Griechenland herrühren.

<sup>2</sup> Über den Anteil der Schüler, die hiervon betroffen sind, vgl. oben S. 30, Anm. 1. Daß im muttersprachlichen Unterricht oft faktisch alle Fächer des griechischen Curriculums (und nicht nur Neugriechisch, griechische Geschichte und Landeskunde) angeboten und manche Fächer sogar früher als in der deutschen Schule eingeführt werden, bestätigt z.B. Walz, 1980, S. 25.

Sieht man einmal von der anderen Unterrichtssprache ab, so finden sich in der griechischen Schule bzw. in den muttersprachlichen Klassen zunächst eine Reihe von Fächern, die in deutschen Schulen nicht oder nur in bestimmten Schultypen unterrichtet werden. Dies gilt<sup>1</sup>

- in der Grundschule beispielsweise für
  - orthodoxe Religion (Klassen 1 - 6, 10 Gesamtwochenstunden (GWS))
  - griechische Kulturtradition (Klassen 4 - 6, 6 GWS)
  - Landeskunde Griechenland (Klassen 1 - 6, 18 GWS)
  - Staatsbürgerkunde (Klassen 5 und 6, 2 GWS)
  - Neugriechisch (Klassen 1 - 6, 53 GWS)
  
- in der Sekundarstufe I für
  - Altgriechisch (Klassen 1 - 3, 13 GWS)
  - Wesenszüge der Demokratie (Klasse 3, 1 GWS)
  - Anthropologie/Hygiene (Klasse 2, 1 GWS)
  - Berufsorientierung (Klasse 3, 1 GWS)
  - Technologie (Klassen 1 - 3, 6 GWS)
  - Hauswirtschaft (Klassen 1 - 2, 3 GWS)
  - Neugriechisch (Klassen 1 - 3, 13 GWS)
  
- in der Sekundarstufe II für
  - Altgriechisch (Klassen 1 - 3, 16 GWS)
  - Neugriechisch (Klassen 1 - 3, 12 GWS)
  - Wesenszüge der Demokratie (Klasse 3, 1 GWS)
  - Philosophie (Klassen 2 - 3, 4 GWS)
  - Astronomie (Klasse 3, 1 GWS)
  - Hygiene/Anthropologie (Klasse 2, 1 GWS)
  - Latein (im Alpha-Typ des Lykions einzige Fremdsprache, Klasse 1 - 3, 7 GWS).

---

<sup>1</sup> Eigene Berechnungen nach Tsolakis, 1981, S. 48 ff. Die "Gesamtwochenstunden" (GWS) stellen die Summe der Wochenstunden aus allen Jahrgängen, in denen das Fach angeboten wird, dar. Zum Curriculum der griechischen allgemeinbildenden Schulen vgl. auch Xochellis und Terzis, 1982.

Insgesamt sind demnach 55,3 % der Gesamtwochenstunde in der Primarstufe<sup>1</sup>, 40,9 % im Gymnasium<sup>2</sup> sowie 41,7 % im Lykion<sup>3</sup> ausgefüllt mit Unterrichtsinhalten, die in der deutschen Schule nicht oder nur in speziellen Konstellationen vorkommen.

Schüler der muttersprachlichen Klassen in der BRD müssen sich also, soweit ein breiterer Fächerkanon angeboten wird (vgl. Walz, 1980), in Gegenstandsbereiche einarbeiten, für die es auf der deutschen Schule keine Verwendung gibt; die zu bewältigende Stoffmenge erhöht sich dadurch beträchtlich. Und Seiteneinsteiger kommen mit Kenntnissen nach Deutschland, die sie größtenteils allenfalls in den muttersprachlichen Klassen weiterverwenden können oder die in deutschen Schulen an bestimmte andere Fächer gekoppelt sind, für welche Ausländer keine Voraussetzungen mitbringen.

Andere Fächer wiederum finden sich in der deutschen Schule, haben aber keine Parallele im griechischen Curriculum. So kommen Seiteneinsteiger beispielsweise nahezu ohne Vorkenntnisse in politischer Weltkunde sowie, in der Sekundarstufe I bzw. II, in einer zweiten oder sogar dritten Fremdsprache nach Deutschland. - Weitere Fächer werden in den beiden Curricula in unterschiedlichem Umfang angeboten, so beispielsweise Chemie, die in der BRD mehr Raum einnimmt als in den griechischen Lehrplänen.

Eine noch größere Belastung aber und noch höhere Ansprüche an die Umstellung stellen die andersartigen Inhalte im griechischsprachigen Unterricht in den Fächern dar, deren Bezeichnung auf den ersten Blick auf Übereinstimmung schließen läßt. Überwiegend andere Themen als in der deutschen Schule werden in zahlreichen Fächern auf sämtlichen Schulstufen behandelt: in der Primarstufe weichen die Lehrpläne in nahezu allen Lernbereichen voneinander ab. Selbst in der Mathematik sind die Diskrepanzen beträchtlich, was sich wohl aus dem Umstand erklärt, daß die Schulpflicht in Griechenland noch bis 1976 nur 6 Jahre betrug; in dieser Zeit sollten alle wesentlichen Themen angeklungen sein. Da in den

---

<sup>1</sup> 89 von insgesamt 161 GWS (6-jährig)

<sup>2</sup> 38 von insgesamt 93 GWS (3-jährig)

<sup>3</sup> 35 von insgesamt 91 GWS (3-jährig). Hier sind allerdings zunächst die 7 GWS für die Fremdsprache abzuziehen.

Grundschulen beider Länder das Curriculum nicht zuletzt zum Verständnis der unmittelbaren Umgebung der Kinder führen soll, ist es nur folgerichtig, daß die Inhalte landesspezifisch differieren. Durch die muttersprachlichen Klassen innerhalb Deutschlands wird dieser Kontrast für den einzelnen Schüler manifest: die griechischen Schulen einschließlich der Auslandsschulen bzw. -klassen sind zentral organisiert; auf Gleichheit der Inhalte wird, von Sondervereinbarungen abgesehen, geachtet, auch hinsichtlich der zeitlichen Reihenfolge. Dies hat zur Folge, daß die griechischen Kinder nicht nur aufgrund ihrer familiären Situation, sondern auch von seiten der Schule gezwungen sind, sich in zwei verschiedenartige Welten einzudenken, die zumindest teilweise nichts miteinander zu tun haben oder gar Diskrepanzen zueinander aufweisen<sup>1</sup>, deren Bewältigung dem Kind allein überlassen bleibt. Die ernstzunehmenden Argumente, muttersprachliche Klassen müßten dem griechischen Lehrplan folgen, um die mögliche Remigration zu erleichtern und um die Entfremdung der Kinder von ihren Eltern zu verringern, stehen hier nicht zur Diskussion. Deutlich werden sollen vielmehr die Lernsituation dieser Kinder, die Voraussetzungen und Belastungen, mit denen sie sich den Anforderungen des Unterrichts in der deutschen Schule stellen müssen, die ihren deutschen Mitschülern erspart bleiben.

In der Sekundarstufe I und II der muttersprachlichen Klassen oder der griechischen Schulen werden, wie gesagt, einerseits Fächer nicht angeboten, die, je nach Schultyp, in der deutschen Schule auf dem Lehrplan stehen (beispielsweise die 2. oder 3. Fremdsprache im Gymnasium, politische Weltkunde), andererseits - und dies stellt für die Schüler die eigentliche Belastung dar - decken Fächer mit gleicher Bezeichnung völlig andere Inhalte ab. Dies gilt insbesondere für Religion, Geschichte, Geographie, teilweise auch für Mathematik und die Naturwissenschaften. Im Geschichts-

---

<sup>1</sup> Groteske Beispiele finden sich z.B. bei Eideneier, 1975.

unterricht beispielsweise umfaßt der griechische Lehrplan in sich wiederholenden Zyklen<sup>1</sup> die nationale Geschichte; die übrige europäische oder gar Weltgeschichte erfährt nur geringe Aufmerksamkeit; die jüngste Vergangenheit (Zweiter Weltkrieg und danach) spielt kaum eine Rolle. Darüber hinaus richtet sich der Unterricht vornehmlich auf die Vermittlung von Tatsachen und Zusammenhängen; die kritische Betrachtung von Quellen und Zeugnissen, die Gegenüberstellung einander widersprechender Interpretationen derselben Ereignisse von verschiedenen Seiten ist nicht üblich.<sup>2</sup> Nicht also nur Inhalte, sondern auch fachwissenschaftliche Vorgehensweisen finden unterschiedliche Berücksichtigung; gerade letzteres dürfte für den Schüler, der morgens in eine deutsche und nachmittags in eine griechische Klasse geht, nur mühsam miteinander zu vereinbaren sein.

Insgesamt gesehen ist demnach auf allen Schulstufen der überwiegende Teil des griechischen Curriculums von den deutschen Lehrplänen verschieden. Greifbar deutlich werden diese Differenzen bei den Remigrantenkindern in Griechenland, für die das sich Einfinden in den neuen Kanon sowie das Nachlernen zentraler Inhalte eine außerordentliche Belastung darstellt, durch die sie in einen folgenreichen Nachteil gegenüber ihren Altersgenossen geraten.<sup>3</sup>

Beim Beispiel des Geschichtsunterrichts war oben bereits die Rede von Unterschieden in den Vorgehensweisen im Unterricht beider Schulsysteme. Diese Unterschiede werden erst bei genauerer Analyse des Unterrichts sichtbar; gleichwohl sind sie für die Ausländerkinder Ursache erheblicher Schwierigkeiten. Denn selbst wenn die in den Lehrplänen der beiden Länder bezeichneten Unterrichtsinhalte und Lernziele übereinstimmen, können sich die Anforderungen

---

<sup>1</sup> Die Inhalte kommen sowohl in der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II vor. Sie werden in jeweils erweitertem Umfang dargeboten. Ursache hierfür sind weniger curriculumtheoretische Erwägungen (in der Nachfolge beispielsweise Bruners, 1970), sondern das Fortwirken eines Ansatzes, der zu Zeiten der nur sechsjährigen Schulpflicht mit guten Gründen einen Durchgang durch alle als wesentlich geltenden Inhalte während der Primarschulzeit vorsah.

<sup>2</sup> Es kommt aber, wie ich selbst beobachtet habe, durchaus vor. Obwohl die Vorgaben des Lehrplans enger gefaßt sind als bei uns, gibt es offenbar hinreichende Spielräume für den individuellen Lehrer.

<sup>3</sup> Vgl. u.a. L. Unger, 1982.

an die Kinder erheblich voneinander unterscheiden. So erfolgt beispielsweise die Subtraktion und die Division in der Primarstufe im griechischen Unterricht und im deutschen Unterricht auf verschiedene Weise, und die Inkompatibilität der Verfahrensweisen führt zu großer Verwirrung.<sup>1</sup> Auch im Mathematikunterricht höherer Klassen finden sich fachmathematische Vorgehensweisen im Unterricht der griechischen Schulen, die von den in der BRD üblichen abweichen.

Ein zusätzliches Problem stellen die unterschiedlichen Lehrbücher dar. Abgesehen von den unterschiedlichen Inhalten, die sie abdecken, finden sich in griechischen Lehrbüchern Darstellungen von Sachverhalten, die einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten. Dies hat seinen Grund einerseits in der nur sehr zögernden Aktualisierung der Lehrbücher - beispielsweise werden in der Grundschule in den Klassen 1 und 2 Lesebücher von 1954, in der 4. bis 6. Klasse Bücher von 1965, die gegenüber ihren Vorgängern von 1954 nur unwesentlich verändert wurden, und in der 3. Klasse ein Buch von 1973, also aus der Zeit der Diktatur, verwendet.<sup>2</sup> Andererseits zeigen Lehrbuchanalysen, daß beispielsweise die Darstellung bestimmter historischer Themenbereiche Verzerrungen aufweist, die zwar aus der wechselvollen jüngeren Geschichte Griechenlands sowie aus nationaler Sensibilität gegenüber bestimmten Themen erklärbar sein mögen, die jedoch die Schüler, die auch am deutschen Unterricht teilnehmen, in beträchtliche kognitive Dissonanzen stürzen müssen. Als Beispiel sei hier verwiesen auf die Darstellung des griechisch-türkischen Konfliktes in einer großen Zahl der gebräuchlichen Geschichts- und Lesebücher der griechischen Schulen aller Stufen, die, wie Büse, 1980, anhand fünf verschiedener Themenbereiche (Fall Konstantinopels 1453; Türkenherrschaft über Griechenland 1453-1821; Freiheitskriege 1821-1832; Kleinasiatische Katastrophe 1922; Zypernfrage) belegt, bedenklich stimmen muß. Für die Schulsituation in der BRD kommt erschwerend hinzu, daß die in diesen Büchern (und in dem Unterricht, welchem sie

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu auch Ottmann, 1981.

<sup>2</sup> So Frankoudaki, 1978 (zitiert nach Büse, 1980, S. 2 ff.). Inzwischen wurde für die 1. Klasse der Grundschule ein neues Lehrwerk entwickelt, welches vom Schuljahr 1982/83 an in Gebrauch genommen werden soll. Weitere Neufassungen sind nach Auskunft des Kultusministeriums in Athen vom Juni 1982 für alle Schulstufen vorgesehen.

zugrunde liegen) enthaltenen Informationen und Urteile an Kinder weitergegeben werden, die täglich zusammenkommen mit Angehörigen der anderen betroffenen Nation, welche weder die Interpretation derselben geschichtlichen Geschehnisse noch die impliziten Einstellungen und nationalen Stereotype mit ihnen teilen werden.

Freilich stellt sich hier die Frage, wie weit aus der Analyse der Lehrbücher auf den Unterricht geschlossen werden kann. In der Tat habe ich Stunden in der Grundschule gesehen, in denen die erwähnten Lehrbuchrends wieder auftraten oder gar übersteigert wurden; andererseits gab es auch Beispiele für den Versuch, in einem unter nationalen Gesichtspunkten ebenfalls sensiblen Bereich, nämlich der Besetzung Kretas durch die Deutschen, trotz aller persönlichen Betroffenheit der Beteiligten große Anstrengungen zu unternehmen, um aus der Analyse der historischen Gegebenheiten anhand von Dokumenten ein abgewogenes Bild entstehen zu lassen. Neben solchen eher extremen Beispielen gab es zahlreiche Fälle, in denen Lehrer in Detailpunkten explizit vom Lehrbuch, an das sie sich im Übrigen sonst eng halten, abwichen. Insgesamt gesehen trifft man nach meinem Eindruck aber in griechischen Schulen doch eher als bei uns<sup>1</sup> auf Unterricht, der sich eng ans Lehrbuch anlehnt, insbesondere in der Grundschule, in der hierzulande die Lehrbuchorientiertheit eher schwach ausgeprägt ist. Dennoch ist ein Urteil wie das folgende<sup>2</sup> eine Übergeneralisierung und keine brauchbare Orientierungsmarke für die Beurteilung des Unterrichts in Griechenland: "Daß die graecochristliche Ideologie noch heute bei der erzieherischen Zielsetzung an erster Stelle steht, zeigt eine Schulbuchanalyse aus dem Jahre 1978 (gemeint ist Frangoudakis, D.H.). Aus der Untersuchung von Lesebüchern der ersten bis sechsten Klasse der Grundschule geht hervor, daß die Grundschule das Ziel verfolgt, den Menschen zu einem gehorsamen, unkritischen, fatalistischen, abergläubischen Untertan zu

---

<sup>1</sup> Freilich gibt es auch bei uns unerwartet enge Verbindungen zwischen Lehrbuch und Unterricht, vgl. für den gymnasialen Mathematikunterricht die empirische Repräsentativuntersuchung von Hopf, 1980.

<sup>2</sup> Institut für Zukunftsforschung, 1981, S. 339.

erziehen, einen Bürger, für den Patriotismus gleichbedeutend ist, sich unter die bestehende Ordnung zu fügen. Der Hauptinhalt der Bücher, so wird festgestellt, basiert auf den vier Worten "Vaterland", "Familie", "Religion" und "Arbeit."

Auf das Problem der Muttersprache soll in diesem Zusammenhang nur kurz hingewiesen werden, da über diesen Punkt allenthalben diskutiert wird. Ähnlich wie bei curricularen oder unterrichtsmethodischen Fragen läßt sich auch hier das Ausmaß der Schwierigkeiten, mit denen sich das Ausländerkind in der deutschen Schule konfrontiert sieht, erst nach eingehender Analyse erkennen. Auch sind die aus der Doppelsprachigkeit herrührenden Lernprobleme keineswegs für alle Ausländerkinder dieselben, sondern verlangen je nach Muttersprache verschiedene Reaktionen.<sup>1</sup>

Sprachprobleme spielen eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung der griechischen Familien, die Kinder für die Zeit der Arbeitsmigration in Griechenland zu lassen bzw. aus der BRD nach Griechenland zurückzukehren. So identifizierte Harder, 1980, S. 345 ff., als Hauptgründe, die Kinder in Griechenland zu lassen, die Schulprobleme, die die Eltern in Deutschland vorhersehen (insbesondere die deutsche Sprache, das geringe Angebot an griechischem Unterricht, Hausaufgaben sowie die griechische Sprache). Eines der wichtigsten Motive für die Remigration ist, nach den Befragungsergebnissen von L. Unger, 1982, in den Augen der zurückgekehrten Jugendlichen die Unzufriedenheit mit der Schulbildung; auch hier gaben mehr als die Hälfte der Jugendlichen an, in der BRD Schwierigkeiten sowohl mit der deutschen (55 %) <sup>2</sup> als auch mit der grie-

---

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang sei auch hingewiesen auf die Fragwürdigkeit der ungeprüften Anwendung der in der BRD entwickelten Legasthenietherapien bei den Ausländerkindern. Nicht nur handelt es sich bei den Sprachschwierigkeiten der Ausländerkinder um Phänomene mit in der Regel anderer Genese, sondern generell muß man davon ausgehen, daß eine blinde Übertragung sogar Schaden anrichten kann. Die wissenschaftliche Überprüfung solcher Therapien auf ihre Wirkung bei Ausländerkindern mit Sprachproblemen sollte daher als Voraussetzung für ihre Verwendung im pädagogischen Alltag gelten.

<sup>2</sup> S. 171. Daß für die Griechen die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache erheblich sind, zeigt auch eine Untersuchung, die nicht auf Befragungsergebnissen, sondern auf Befunden aus psychologischen Untersuchungen beruht (Bayer, et al., 1977, S. 410).

chischen Sprache (51,8 %) gehabt zu haben, nun aber nach der Rückkehr ebenfalls mit der griechischen Sprache nicht gut zu Rande zu kommen (56,3 %); die Schwierigkeiten mit der griechischen Sprache werden dabei als ein besonders gravierendes Problem im Remigrationskontext angesehen (S. 70 ff).<sup>1</sup>

In unserem Zusammenhang wichtiger noch als die Sprachminderleistungen in Deutschland und ihre Folgen ist die Rolle der Muttersprache im Herkunftsland. Der Elterngeneration bis hinunter zum Alter von etwa 25 Jahren ist als ihr eigenes Sprachproblem die Doppelsprachigkeit Volkssprache (Dimotiki) / Amtssprache (Katharevousa) noch vollkommen präsent, da sie selbst noch in beide sich erheblich unterscheidenden Formen eingeführt wurden und dadurch oft Unsicherheiten in beiden Formen entwickelten, so daß sie bei der Unterstützung ihrer Kinder beispielsweise bei den Hausaufgaben oft selbst mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Das Problem der Doppelsprachigkeit innerhalb des griechischen Sprachraums ist zwar bis heute noch nicht gelöst, zumindest aber lernen die Kinder in der Schule, hier wie dort, ausschließlich die Volkssprache. Amtliche Texte, die in der Katharevousa geschrieben sind, geben aber weiterhin Probleme auf; ebenso die im Gottesdienst gebräuchlichen religiösen Texte, für deren Übertragung in die Dimotiki bislang sich weder Kirche noch Staat bereit finden.<sup>2</sup> - Nicht zu vergessen sind in diesem Zusammenhang auch die zusätzlichen Belastungen, die sich gerade für Schulanfänger aus der unterschiedlichen Schrift ergeben.

Am Verhalten der Remigrantenkinder in ihren heimatlichen Schulen ist besonders gut zu erkennen, was für sie der Umgang mit den beiden Sprachen Griechisch und Deutsch bedeutet. Viele von ihnen beherrschen das Neugriechische erwartungsgemäß weit schlechter als ihre Altersgenossen. Allerdings ist die festzustellende Variation sogar zwischen Kindern gleichen Alters, die sämtlich in der BRD geboren wurden und erst seit höchstens zwei Jahren wieder in Griechenland sind - solche Schüler kann man in den oben genannten Empfangsklassen antreffen - , ganz erstaunlich

---

<sup>1</sup> Zu berücksichtigen ist bei diesen Angaben, daß diese auf Selbsturteilen beruhen, die vermutlich im Sinne einer Unterschätzung der Probleme verzerrt waren, vgl. L. Unger, 1982, S. 72/73.

<sup>2</sup> Die Diskrepanz ist in diesem Fall freilich wesentlich milder als die zwischen dem Türkischen und der Sprache des Koran oder dem Deutschen und der Sprache der katholischen Messe.

groß; übrigens auch im Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse. Durch Sprachdefizite geraten die Remigrantenkinder in den griechischen Regelklassen - dies trifft für die überwiegende Zahl der Remigrantenkinder zu, da es nur wenige "Empfangsklassen" gibt - in ernsthafte Schwierigkeiten, zumal die griechische Schule nach meinen Erfahrungen eine noch größere Sprachlastigkeit aufweist als die deutsche und die griechischen Lehrer, Schüler und viele Eltern sich in einem für uns unbekanntem Maße sprachbewußt verhalten. Welches auch immer die Gründe dafür sein mögen - das Neugriechische ist eine recht junge Sprache, die sich noch sehr viel stärker in Entwicklung befindet als die deutsche, zudem hat bis in jüngster Zeit die vorgeschriebene Beschäftigung mit der Amtssprache philologisches Arbeiten im Schulalltag notwendig gemacht - , für die Remigrantenkinder entstehen durch die ständige Thematisierung muttersprachlicher Details in allen Unterrichtsfächern nicht endende Versagenserlebnisse. - Es ist nicht schwierig sich vorzustellen, wie einem Ausländerkind langfristig zumute sein muß, wenn es ständig nicht nur im deutschen Vormittagsunterricht, sondern zusätzlich noch in seinem muttersprachlichen Unterricht am Vormittag oder am Nachmittag Inkompetenzerlebnisse zu verarbeiten hat, die auf seine Sprachdefizite in beiden Sprachen zurückgehen. Eine Aufwertung der Muttersprache als einschränkungslos anerkannte Pflichtfremdsprache ab der 5. Klasse der deutschen Schule - d.h. also z.B. auch: die Anerkennung als eine fremdsprachliche Voraussetzung für den Besuch der gymnasialen Oberstufe - ist trotz erster Ansätze in der Schulgesetzgebung (z.B. in Berlin oder in Nordrhein-Westfalen) vorerst nicht zu erwarten.

Was die Bewertung mündlicher oder schriftlicher Leistungen von Remigrantenkindern betrifft, so stellt sich für den Lehrer in der griechischen Schule die komplizierte Aufgabe, zumindest zeitweise von den rein sprachlichen Fehlern abzusehen, wenn er die fachlichen Kenntnisse angemessen einschätzen möchte. Entsprechende Probleme tauchen bei der Beurteilung der Ausländerkinder durch deutsche Lehrer sowie durch griechische Lehrer im muttersprachlichen Unterricht auf.

### 1.2.3.3 Unterrichtsmethoden

In Darstellungen der Schulprobleme von Ausländerkindern in der BRD wird gelegentlich darauf hingewiesen, daß diese Kinder aus Ländern kommen, in deren Schulen wesentlich direktivere Lehrer-verhaltensweisen als in deutschen Schulen vorherrschten.<sup>1</sup>

Nach meinen Beobachtungen trifft eine solche Aussage in dieser undifferenzierten Form auf griechische Schulen nicht zu. Am ehesten fallen Unterschiede in der Primarstufe auf: So finden sich in der deutschen Grundschule seit einigen Jahren - mit zunehmender Tendenz - vorsichtige Ansätze zu Formen flexiblen Unterrichts, der stärker auf die Eigentätigkeit des Kindes abstellt, zu Zusammenarbeit zwischen Schülern ermutigt, gelegentlich sogar flexible Zeitplanung und gleichzeitige Bearbeitung unterschiedlicher Inhalte in derselben Klasse vorsieht. Demgegenüber sind - es können hier nur ganz grobe Hinweise gegeben werden - die Vorgehensweisen in griechischen Grundschulen sehr viel stärker lehrerzentriert,<sup>2</sup> und die Lehrer bedienen sich nach meinen Beobachtungen überwiegend der Methode des Frage-Antwortunterrichts in engen Schritten sowie des Lehrervortrags, allenfalls des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs.

Eine solche Beschreibung der Unterrichtsmethoden dürfte auch für die Sekundarstufen zutreffend sein. Hier freilich beobachtet man ähnliches in der deutschen Sekundarstufe I, wenn man einmal abseht von zeitweise im Unterricht des deutschen Gymnasiums verwendeten problemzentrierten Methoden oder, in der reformierten Oberstufe des Gymnasiums, von Unterrichtsformen, die stärker auf selbständiges, eigenverantwortliches Lernen abstellen.

---

1 So nennt zum Beispiel Pianos, 1977, S. 84 ff., das Verhalten griechischer Lehrer autokratischer als das deutscher Lehrer. Seine Aussagen stützen sich auf Fragebogenerhebungen über Einstellungen von Lehrern zu Kindern und Unterricht.

2 Die Untersuchung von Dimou, 1979, S. 10, verweist auf dieselben Vorgehensweisen der griechischen Lehrer im muttersprachlichen Unterricht, was angesichts der Vorbereitung der griechischen Lehrer auf ihre Arbeit in der BRD auch nicht überrascht. - Für die Situation in der griechischen Grundschule vor 1960 vgl. das inhaltsreiche Buch von Xochellis, 1960.

Für das mit vielerlei gravierenden Anpassungsschwierigkeiten kämpfende Remigrantenkind in Griechenland wirft der Übergang vom deutschen ins griechische Schulsystem meines Erachtens keine besonderen Probleme auf, die sich aus den verschiedenen methodischen Ansätzen erklären ließen. Vielleicht wird es gelegentlich zum Beispiel den schülerzentrierten Diskussionsstil deutscher Grundschulen vermissen. Es wird jedoch durch den Stilwechsel immerhin nicht unter zusätzlichen Leistungsdruck gesetzt.<sup>1</sup>

Schwierig ist eher der umgekehrte Weg (die Anpassung des Migrantenkindes an deutsche Schulen also), der von der Gewohnheit des im Detail angeleiteten Lernens zu den Anforderungen des tendenziell schülerzentrierten Lernens mit all seinen komplizierten Ansprüchen an Interaktionskompetenzen in der Gruppe führt beziehungsweise in höheren Klassenstufen ein ungewohntes Maß an Selbstbestimmung voraussetzt.

So bedenkenswert unterrichtsmethodische Entwicklungen in Richtung auf höhere Selbstbestimmtheit der Schüler im Unterricht aus vielerlei Gründen sein mögen, ihre allenfalls rudimentäre Ausprägung in griechischen Schulen dürfte zumindest den Vorteil haben, daß die Anpassungsprobleme der Remigrantenkinder nicht zusätzlich erschwert werden. Es muß im übrigen betont werden, daß trotz des zentralisierten und vergleichsweise streng kontrollierten Unterrichts in Griechenland erhebliche Variationen zwischen verschiedenen Lehrern anzutreffen sind; Behauptungen über die große Einheitlichkeit des Verhaltens der Lehrer im Unterricht dürften auf den Mangel an empirischen Untersuchungen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt zurückzuführen sein. Derartige Variationen sind allerdings personen-, nicht regionenspezifisch und in Großstädten nicht häufiger anzutreffen als in entlegenen Landesteilen. Die in der BRD vorfindbaren Unterschiede beispielsweise zwischen den Bundesländern gibt es in Griechenland nicht. Sofern man beim Unterricht in deutschen Schulen also zurückgreifen möchte (oder kann) auf die in Griechen-

---

<sup>1</sup> Remigrierte Jugendliche geben an, in Griechenland mehr Probleme mit den Lehrern zu haben als in Deutschland. Abgesehen von den notwendigerweise aus der Remigration sich ergebenden Problemen mit den Unterrichtsinhalten der griechischen Schule wird über Leistungsdruck dabei nicht explizit geklagt. Vgl. L. Unger, 1982, S. 77 ff.

land erworbenen Kenntnisse, braucht der Umstand, daß relativ viele Griechen aus unterentwickelten Regionen stammen<sup>1</sup>, keine besondere Berücksichtigung zu finden, da die Zentralisierung des Unterrichts und seine Kontrolle in kurzen Abständen für ein bei uns ungewohntes Maß an Einheitlichkeit sorgen.<sup>2</sup>

### 1.3 Zusammenfassende Bemerkungen zur Heterogenität der Schüler in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern

Aus der Betrachtung sowohl der Gruppe der deutschen Schüler allein als auch der Ausländerkinder in deutschen Klassen sowie der Ausländerkinder einer Nation in den Schulen ihres Herkunftslandes geht hervor, daß das Ausmaß der Heterogenität ihrer Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten und Lernformen außerordentlich groß ist. Griechische Kinder und Jugendliche lernen in ihren Schulen anderes und auf andere Weise als deutsche Schüler; wie ausgeprägt die Verschiedenheit der Lernsituation im Herkunftsland ist, zeigt sich umso deutlicher, je mehr sich die Beobachtung vor Ort auf lernrelevante Details richtet. Der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts, der zwar nicht überall, aber doch meistens ein Abbild des heimatischen Unterrichts zu sein beabsichtigt, durch die Mehrzahl der griechischen Kinder in der BRD bedeutet für sie in der Kombination mit dem Unterricht in der deutschen Schule nicht nur eine erhebliche Überbelastung, sondern zudem ein konflikthafte Pendeln zwischen zwei "Welten"<sup>3</sup>. Aber auch ohne gleichzeitigen Besuch muttersprachlicher Klassen in Deutschland sind - selbst wenn man sich auf die Betrachtung zweier Nationen beschränkt - die Verschiedenartigkeiten der Schüler einer gemischten Klasse so groß, daß weder der Lehrer ihnen mit den herkömmlichen Mitteln und Methoden gerecht werden kann

---

<sup>1</sup> Nur 6 % der Migranten stammen aus entwickelten Regionen, vgl. Forschungsverbund, 1979, S. 83.

<sup>2</sup> Wenn man in Griechenland durch verschiedene Landesteile reist und den Unterricht in demselben Fach und derselben Klassenstufe beobachtet, erlebt man gewöhnlich eine verblüffend genaue Fortsetzung desselben Themas am folgenden Tag in einer anderen Schule.

<sup>3</sup> Jackson, 1973.

noch die Schüler - die ausländischen wie die deutschen - in ähnlicher Weise gefördert werden können, wie es in national homogenen Klassen möglich wäre.

Schier unüberschaubar wird die Situation, wenn man sich vergegenwärtigt, daß normalerweise ja nicht nur Angehörige zweier Nationen am Unterricht teilnehmen, sondern drei oder mehr Nationen vertreten sind, für die eine entsprechende Analyse der Schule und des Unterrichts im Herkunftsland jeweils ergeben würde, daß diese sich in ähnlich ausgeprägter Weise von der Situation sowohl in Deutschland als auch in den anderen Herkunftsländern unterscheiden. Die Multinationalität aber ist in deutschen Klassen mit Ausländerkindern die Regel und nicht die Ausnahme,<sup>1</sup> und es ist nicht anzunehmen, daß sich in dieser Hinsicht Wesentliches ändern wird, befinden sich doch nahezu die Hälfte der Ausländerkinder nicht in Ballungsgebieten, wo man allenfalls eine nationalspezifische Gruppierung organisieren kann, sondern verstreut in kleineren Orten oder auf dem Land.<sup>2</sup>

Ein Unterricht in Klassen mit Kindern aus zwei oder mehr Nationen, in welchem die Lage des einzelnen Schülers, also zum Beispiel seine Vorkenntnisse, seine Sachinteressen, seine Lernformen, Berücksichtigung finden soll, muß demzufolge ein Maß an Individualisierung vorsehen, welches weit über das bislang Übliche hinausgeht.

---

<sup>1</sup> Versuche, Kinder nur einer ausländischen Nation mit deutschen Kindern gemeinsam zu unterrichten, verringern zwar die Probleme für die Lehrer und für die Schüler, stellen aber künstliche Verhältnisse her, die nur ausnahmsweise geschaffen werden können. Im übrigen ist bei genauem Zusehen, wie gesagt, die Heterogenität auch binationaler Lerngruppen größer als gemeinhin angenommen wird.

<sup>2</sup> 1978 lebten 50,3 % der Ausländer in Gemeinden unter 100.000, 39,2 % in Gemeinden unter 50.000, 23 % in Gemeinden unter 20.000 und 12,1 % in Gemeinden unter 10.000 Einwohnern, vgl. dpa-Dokumentation HG 2922 vom 6.11.1980. Derenbach, 1980, S. 548, spricht von rund 40 % der Ausländer, die abseits der Verdichtungsräume leben. L. Unger, 1982, S. 58, weist darauf hin, daß nach ihren Befunden die Wahrscheinlichkeit eines Schulabschlusses in Orten unter 100.000 Einwohnern signifikant niedriger liegt als in großen Städten.

## 2. Zur Situation des gegenwärtigen Unterrichts in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern: Beispiel Grundschule<sup>1</sup>

Mehr als in anderen Schultypen findet man in der Grundschule Unterricht, in dem versucht wird, auf das einzelne Kind so gut als möglich einzugehen. Welche Gründe es auch hierfür geben mag - die reformpädagogische Tradition, der geringere Leistungsdruck zumindest in den ersten beiden Klassen - , die Grundschule bietet sich in unserem Zusammenhang besonders deshalb zur Betrachtung an, weil man hier am ehesten noch erwarten kann, Unterricht zu finden, welcher der Heterogenität der Schüler Rechnung zu tragen versucht. Und nur für die Grundschule wird seit vielen Jahren der sogenannte offene Unterricht, eine hochgradig individualisierende Unterrichtsform, diskutiert und auch mancherorts praktiziert.

Ausländerkinder finden sich heutzutage in einer großen Zahl von Grundschulklassen. Genaue Angaben hierzu stehen meines Wissens nicht zur Verfügung, aber man wird kaum fehlgehen in der Annahme, daß in mindestens einem Drittel aller Grundschulklassen<sup>2</sup> in der BRD sich wenigstens ein oder zwei Ausländerkinder befinden - und ein einzelnes Kind stellt den Lehrer im Prinzip bereits vor die oben charakterisierten zusätzlichen Anforderungen. Es sind also der normale Unterricht und die methodischen Gestaltungsmöglichkeiten, über die der durchschnittliche Grundschullehrer verfügt, auf welche das ausländische Kind in der Regel trifft; Lehrer mit spezieller Vorbildung oder gezielter und ausreichender Weiterbildung stellen die Ausnahme dar.

Wie nun sieht der Unterricht in der Grundschule heutzutage normalerweise aus? Ich greife zunächst zurück auf die Ergebnisse der bereits erwähnten Untersuchung, die wir vor wenigen Jahren an Grundschulen in vier Bundesländern unternommen und inzwischen wiederholt haben. Natürlich sind die Beobachtungsbefunde aus diesen Schulen nicht im strengen Sinne repräsentativ für "die" Grund-

---

<sup>1</sup> Zur Sekundarstufe I und II vgl. die Bemerkungen in Abschnitt 4.4

<sup>2</sup> In Baden-Württemberg waren 1980 nur 19 % der Grundschulen in Klassenstufe 4 ohne ausländische Schüler; in den Hauptschulen gab es in 12 % keine ausländischen Übergänger oder Abgänger. Vgl. Landesstelle für Erziehung und Unterricht, 1981, S. 11 f.

schule in der BRD, aber aufgrund sorgfältiger Berücksichtigung vorhersehbarer Verschiedenartigkeiten bei der Auswahl der Schulen (z.B. Land/Stadt, Nord/Süd, Ost/West, einklassig/mehrzügig, neue Schulen / traditionsreiche Schulen) und angesichts der in der Literatur auffindbaren Berichte über die Grundschule kann man doch davon ausgehen, daß die Ergebnisse unserer Analysen auf den üblichen Grundschulalltag zutreffen.

Von besonderem Interesse ist hier der Befund, daß in 85 bis 90 % der Unterrichtszeit, die wir beobachtet haben - insgesamt handelte es sich damals um über 200 Unterrichtsstunden in allen Fächern und Klassenstufen - der Lehrer die Arbeit der Schüler direkt und unmittelbar anleitete. Bei unseren erneuten Beobachtungen an diesen Schulen im Winter 1982/83 ergaben sich zwar etwas geringere Werte, doch überwog noch immer der direkt angeleitete Unterricht bei weitem. Es wäre mißverständlich, diesen Unterricht ohne weitere Erläuterung "frontal" zu nennen, weil in vielen Fällen die Kinder sich locker um Tische gruppieren, der Lehrer sich frei im Raum bewegt, nicht also dozierend an seinem Pult verharret. Bei näherem Zusehen zeigt sich dann freilich, daß er dennoch die Arbeit der Schüler bis ins Detail bestimmt, und zwar für alle Schüler zugleich und in gleicher Weise, nicht aber je nach Stand oder Möglichkeit des einzelnen in unterschiedlichem Tempo oder mit unterschiedlichem Ansatz oder gar Inhalt. In den ausführlichen Gesprächen in den Schulen hat sich zwar wiederholt ergeben, daß die Lehrer die Notwendigkeit zu stärker differenzierendem Vorgehen im Unterricht - auch wenn sich kein Ausländerkind in der Klasse befand - ebenfalls sehen, doch finden sie nicht die Wege, um ihre Schüler in den Unterricht auch tatsächlich in der Form einzubeziehen, daß sie gemäß ihren Voraussetzungen beim Lernen angeleitet würden oder gar selbst über Arbeitstempo, -form, -inhalte usw. mitbestimmen könnten.

Formen äußerer Differenzierung, Einteilungen von Schülern also in unterschiedliche Gruppen, die getrennt voneinander unterrichtet werden, fanden sich in den von uns besuchten Schulen häufiger als erwartet, wobei auch Fälle zu beobachten waren, die rein organisatorisch bedingt zu sein schienen, bei näherem Zusehen sich je-

doch als Formen äußerer Differenzierung nach Schulleistung herausstellten (Kinder, die aus entlegenen Gegenden mit dem Bus kommen / Fußgängerklassen). - Fälle dieser Art dürften in Bezug auf die Ausländerkinder nicht von Bedeutung sein, weil bei den gebräuchlichen Formen äußerer Differenzierung Absichten und Folgen durchweg klar zutage liegen und gegeneinander abgewogen werden können. Dies gilt ebenso für Förderunterricht wie für Vorbereitungsklassen oder sonstige Gruppierungen.<sup>1</sup>

Da es, wie gesagt, eine große Zahl von Klassen gibt, in denen sich zumindest einzelne Ausländerkinder befinden, besteht das eigentliche Problem darin, den Unterricht in einer Weise zu gestalten, die der Heterogenität der Schüler gleichzeitig und in demselben Raum gerecht wird. Insofern sind hier von besonderem Interesse die Formen innerer Differenzierung, die sich in unseren Schulen vorfinden, die also der normale Grundschullehrer kennt und anwendet.

Die verbreitetste unterrichtsorganisatorische Abweichung vom frontalen Unterricht in den Grundschulen besteht in der Verwendung von Arbeitsbögen, die der Lehrer selbst herstellt. Solche Arbeitsbögen sind jedoch nach unseren Beobachtungen entweder für alle Schüler gleich (vorgesehen ist in diesem Fall die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Schülern an derselben Aufgabe) oder sie stellen zwei Varianten dar, die einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen können und dadurch geeignet sind, Schüler mit Lernrückständen besser zu berücksichtigen. Andere Formen binnendifferenzierten Unterrichts bestehen etwa in Aufrufketten beim Kopfrechnen oder, insbesondere im sachkundlichen Bereich, in Gruppenarbeit während eines Teils der Unterrichtsstunde (beispielsweise werden bei der Durchnahme des Hühnereis gruppenweise Eier zerlegt und beschrieben).

Betrachtet man solche Unterrichtsformen unter dem Gesichtspunkt, wie weit sie der Heterogenität der Schüler einer Klasse - selbst

---

<sup>1</sup> Zur Situation in Nordrhein-Westfalen vgl. Leckebusch und Walter, 1982.

einer Klasse ohne Ausländerkinder - gerecht werden können, so wird der erhebliche Abstand zwischen der auch von den Lehrern immer wieder betonten Notwendigkeit entschiedener Individualisierung des Unterrichts und den in der Praxis vorfindbaren Ansätzen deutlich. Nur in einzelnen Fällen haben wir Unterrichtsstunden gesehen, in denen die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder so weit Berücksichtigung fanden, daß man von einer wirksamen Individualisierung sprechen konnte. Die Lehrer orientierten sich in diesen Fällen am Modell des sogenannten offenen Unterrichts, über das später noch zu sprechen sein wird.

Die Gründe für die Diskrepanz zwischen dem Bedarf an Individualisierung und ihrer Realisierung im Unterricht liegen nicht oder nur unwesentlich in Schwierigkeiten der räumlichen und der sonstigen Ausstattung - im Gegenteil sind die Arbeitsbedingungen in den Grundschulen derzeit ungewöhnlich günstig. Auch der - weitgehende - Mangel an geeignetem Material für konsequent differenzierenden Unterricht läßt sich nicht als Hauptursache festmachen, weil, wie man beispielsweise aus Schulen weiß, die offenen Unterricht eingeführt haben, das Material sich gewöhnlich rasch entwickelt, sobald die methodische Veränderung begonnen hat, bzw. das vorhandene Material anders eingesetzt wird. Vielmehr dürfte es vor allem auf die sich nur sehr langsam verändernden unterrichtsmethodischen Traditionen der Lehrerbildung (insbesondere der zweiten Phase) zurückzuführen sein, daß Grundschullehrer nicht über ein breiteres Repertoire an Verhaltensweisen verfügen, das ihnen erlaubt, die von ihnen wahrgenommenen Bedürfnisse der Lerngruppe mittels veränderter Unterrichtsorganisation aufzunehmen.

Eigene Beobachtungen und Berichte<sup>1</sup> über Unterricht in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern zeigen, daß inzwischen unter dem erheblichen Situationsdruck, der durch die nicht mehr zu übersehende Verschiedenartigkeit der Schüler erzeugt wird, binnendifferenzierende Vorgehensweisen eine zunehmende Rolle spielen. Zwar hängt es auch hier ganz von der Initiative, dem Einfallsreich-

---

<sup>1</sup> Darstellungen finden sich vor allem in den pädagogischen Zeitschriften, die sich auf die Probleme der Ausländerkinder spezialisiert haben. Vergleiche aber auch z.B. Zeitschrift für Pädagogik 6, 1981.

tum oder von den eventuellen Fortbildungserfahrungen des Lehrers ab, ob er die zusätzliche Anstrengung differenzierenden Unterrichts auf sich nimmt, und die Variation zwischen den Lehrern ist außerordentlich groß - auch vollkommen gleichschrittiger, frontaler Unterricht ist in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern gar nicht selten anzutreffen - , doch insgesamt dürften die Erscheinungsformen vielfältiger und die Häufigkeit größer geworden sein.

Auffällig waren für mich insbesondere das Vordringen manuell zu bewerkstellender Aufgaben, die die Schüler zu zweit oder in kleinen Gruppen bearbeiteten. Ausschneiden von Bildern, in geänderter Reihenfolge aneinander legen, festkleben, farbig ausmalen; falten und kleben; Arbeitsvorschläge dieser Art sind häufig anzutreffen.

Meist achtet der Lehrer dabei darauf, daß deutsche und ausländische Kinder zusammenarbeiten; die Arbeitsteilung zwischen den Kindern wird dann von diesen selbst vorgenommen, wobei nach meinen Beobachtungen die einfachen manuellen Tätigkeiten überwiegend von den Ausländerkindern ausgeführt werden - eine Tendenz, die, wenn sie sich in systematischen Untersuchungen bestätigen sollte, der (durchaus nicht von vornherein eindeutigen) Interpretation bedarf.

Neu im Vergleich zum bisher in Grundschulen Üblichen ist nach meinem Eindruck auch die Verwendung von "token reinforcement"-Techniken. Beispielsweise geben manche Lehrer den Ausländerkindern unmittelbare Belohnungen für erwünschtes Verhalten (besonders für gute Leistungen) in Form von Bonbons, Lakritz oder ähnlichem - eine gewiß wirksame Strategie, die zwar nicht mit uns lieb gewordenen Bildungstraditionen in Harmonie steht, die aber immerhin eine individuelle Reaktion auf ein Kind in einem gegebenen Moment darstellt.

Nicht nur in gemischt-nationalen, sondern auch in Klassen mit Kindern aus einem einzigen Herkunftsland lassen sich Einteilungen der Schüler in Leistungsniveaus beobachten. So stellt der

Lehrer beispielsweise, wenn die Beherrschung der deutschen Sprache das Kriterium für die Einteilung bildet, der Gruppe mit geringen Deutschkenntnissen die Aufgabe, Bilder den vorgegebenen beschreibenden Sätzen zuzuordnen, verlangt von der mittleren Gruppe die Benutzung vorgegebener Wörter für die Beschreibung derselben Bilder und erwartet von den sprachkompetenten Schülern die Beschreibung in Form eines freien Aufsatzes. - In einer anderen Klasse wird ebenfalls eine Einteilung auf der Grundlage der Deutschkenntnisse in drei Gruppen vorgenommen. Ich zitiere im folgenden den Unterrichtsentwurf der Lehrerin<sup>1</sup>. "Am Anfang der Unterrichtsreihe zum inhaltlichen Thema 'Reisen mit der Bahn' stand eine Stunde, in der die Schüler über eigene Reiseerlebnisse berichteten. Außerdem wurden Dias und Bilder zum Thema 'Eisenbahn' gezeigt und von den Schülern beschrieben. Diesem Text vorausgegangen sind in der Lektion Nr. 9 von 'Sprich mit uns!' zwei andere Texte, von denen sich der erste teilweise, der zweite ganz mit dem Thema 'Reisen mit dem Zug' beschäftigt. Diese Texte wurden ausführlich behandelt. In der letzten Stunde wurden die neuen Vokabeln zu Seite 13 auf Arbeitsblättern verteilt, gelesen und mündlich geübt (deutsch/türkisch). Außerdem wurde das Lied 'Omnibus, Straßenbahn, U-Bahn' eingeübt und gesungen. Im Anschluß an diese Stunde werden die neuen Vokabeln und ihr Gebrauch durch mündliche und schriftliche Übungen weiter gefestigt werden. Geplant sind außerdem ein Rollenspiel (Ich kaufe eine Fahrkarte) und eventuell ein Besuch des Bahnhofs.

Kurze Erläuterung zu den Differenzierungsmaßnahmen

Gruppe A: Schüler mit guten Deutschkenntnissen

Gruppe B: Schüler mit mittleren Deutschkenntnissen

Gruppe C: Schüler mit wenig Deutschkenntnissen ...

Während des Spiels: Gruppe A und B spielen ohne schriftliche 'Gedächtnisstütze'. Gruppe C spielt mit einem Arbeitsblatt zum Nachlesen.

---

<sup>1</sup> J. Bilgic, Gladbeck, Sept. 1981.

Während der mündlichen Arbeit an den Bildern: Gruppe A bekommt die Möglichkeit, die gesamte Geschichte im Zusammenhang zu erzählen. Gruppe B kann sich zu den Bildern in einzelnen Sätzen äußern. Gruppe C kann einzelne Wörter zu bestimmten dargestellten Gegenständen nennen, oder auch genannte Begriffe zeigen (Hörverständnis). Außerdem haben diese Kinder die Hilfe, die erfragten Wörter vorher von den anderen Schülern mehrmals gehört zu haben.

Während des Übersetzens: Gruppe A (und B) übersetzt und hat die Möglichkeit einer Verständniskontrolle. Gruppe C (und B) bekommt eine Verständnishilfe.

Während des Lesens: Zuerst lesen Kinder aus Gruppe A, dann aus Gruppe B, zuletzt aus Gruppe C. Wieder hat Gruppe C die richtige Aussprache schon mehrmals gehört.

Während der Stillarbeit: Ein Mädchen bekommt zuerst ein Arbeitsblatt, auf dem es das Lesen von Schreibschrift üben kann. Alle anderen Kinder ordnen auf einem anderen Arbeitsblatt die deutschen Sätze aus dem Textbuch ihren türkischen (ungeordneten) Übersetzungen zu. Gruppe C und einige Schüler aus Gruppe B benutzen bei dieser Arbeit das Glossar. Schneller arbeitende Schüler beantworten als Zusatzaufgabe die Fragen im Arbeitsbuch und malen die Bilder aus. Während der Stillarbeit gibt die Lehrerin besonders den schwächeren Schülern Hilfen.

Diese Gruppen sind nicht starr festgelegt. ..."

In Ansätzen wie diesen wird versucht, teilweise auf sehr kompetente Weise, dem Notstand abzuhelpfen, der sich aus der oben beschriebenen, extrem großen Heterogenität der Schüler in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern oder mit Ausländerkindern allein ergibt. Aber selbst wenn von vornherein für eine Reduzierung der Komplexität gesorgt wurde - etwa durch Binationalität

oder durch Zusammensetzung von Klassen aus Kindern aus nur einem Herkunftsland und ohne deutsche Kinder - , das Fehlen an konsequenter Individualisierung ist nicht nur theoretisch ableitbar, sondern bei Unterrichtsbeobachtungen mit Händen zu greifen, wird auch von den Lehrern selbst stark empfunden und ist oft die Quelle von täglicher Unzufriedenheit oder gar Resignation.

Beispiele für die Überforderung des Lehrers aufgrund des Individualisierungsanspruches der Situation lassen sich leicht finden: Wenn man etwa darauf achtet, wie selten sprachliche Fehler oder Ungenauigkeiten, selbst solche, die derselbe Schüler mehrfach wiederholt, korrigiert werden, wie es für den Lehrer faktisch unmöglich ist, Aussprache, Wortschatz, grammatische Details oder syntaktische Grundmuster regelmäßig zu verbessern (geschweige denn die zugehörigen, intensiven Übungen in Gang zu setzen), so kann man selbst den nach heutiger Praxis sehr weitgehend differenzierenden Unterricht, auf den man in Schulen gelegentlich trifft, nur als einen ersten Schritt in Richtung auf das eigentlich notwendige Maß an Individualisierung ansehen. Bei Lehrern, die auf die Schwierigkeiten der Ausländerkinder besonders sensibel reagieren und viel Mühe aufwenden, um ihnen besser gerecht zu werden, beobachtet man überdies häufig eine Vernachlässigung guter Schüler, seien es nun sprachlich und in ihrem Kenntnisstand gut angepaßte Ausländerkinder oder - dies der häufigere Fall - die deutschen Kinder in der Lerngruppe, zumindest einige von ihnen. Nicht, daß dies Verhalten den Lehrern anzulasten wäre, es ist lediglich ein unübersehbares Zeichen ihrer Überforderung durch die Situation, und seien sie auch noch so erfahren, kompetent und gut vorgebildet. Wie soll auch der einzelne Lehrer beispielsweise das in der Fachdidaktik ungelöste Problem bewältigen, einen Teil der Klasse im Fach Deutsch nach Maßgabe einer auf Vermittlung der Muttersprache abstellenden Didaktik und zugleich die übrigen Schüler entsprechend den Vorgehensweisen einer Didaktik der Zweitsprache zu unterrichten? - Als Beleg für die auch von erfahrenen Lehrern wahrgenommene Überforderung in der multinationalen Klasse sei ferner auf die sich verstärkende Tendenz hingewiesen, durch die Zusammenstellung von Klassen mit deutschen Schülern und Ausländerkindern nur einer Nationalität die Komplexität

der Situation zu reduzieren. Auch hier freilich bleiben zahlreiche Schüler, wie die Lehrer selbst bemerken, im Unterricht oft sich selbst überlassen, von der vielfachen, in der Lebendigkeit des Unterrichtsgeschehens unbemerkt bleibenden Unter- bzw. Überforderung der meisten Schüler zu schweigen. - Im Grunde sind diese Feststellungen nicht besonders überraschend, weil auch in binationalen Klassen die Heterogenität so groß ist, daß nur durchgreifende Individualisierungsmaßnahmen sie auffangen könnten. Zudem ist die Realisierung des binationalen Prinzips meistens ausgeschlossen oder allenfalls für eine Ausländernation möglich.

Auch die Reduzierung der Schülerzahl einer Lerngruppe bringt per se noch längst keine Lösung der für "frontalen" Unterricht charakteristischen Probleme mit sich<sup>1</sup>: der vom Lehrer direkt geleitete Unterricht erreicht nur einen Teil der Schüler, verhilft nicht zu gegenseitigem genauem Zuhören, löst nicht das Problem der außerordentlich ungleichen Beteiligung der Gruppenmitglieder und gibt kaum Gelegenheit, Fehlern nachzugehen. Langsam lernende Schüler und Schüler mit sprachlichen Verständnisschwierigkeiten haben darüber hinaus den Nachteil, daß sie, wenn sie - im besten Falle - vielleicht gerade einen bestimmten Unterrichtsinhalt verstanden haben, bereits zum nächsten Thema oder den nächsten Aufgaben übergehen müssen, während ihre sprachgewandteren oder rascher auffassenden Mitschüler zum gleichen Thema in derselben Zeitspanne zahlreiche Übungsmöglichkeiten vorfinden.

Es kommt hinzu, daß man bei den Ausländerkindern, was das individualisierte Lernen betrifft, mit ungünstigen Erfahrungen und Erwartungen aufgrund der Unterrichtssituation im Herkunftsland bzw. im muttersprachlichen Unterricht rechnen muß. So zeigt sich bei der hier als Beispiel untersuchten Nation, daß Schüler, die in Griechenland zur Schule gegangen sind, aus Klassen kommen, die bis zum Ende des 12. Schuljahres kaum äußere und überhaupt keine innere Differenzierung kennen. Ähnlich dürften im allgemeinen die

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu unsere Beobachtungen im Förderunterricht, Hopf, Krappmann, Scheerer, 1980, S. 1134 ff.

Erfahrungen in den muttersprachlichen Klassen in der BRD aussehen: Auch hier lernen die Schüler, mit dem frontalen Unterricht zu leben, lernen demnach unter anderem, Formen der zwangsläufigen Ungleichbehandlung zu akzeptieren, Inaktivität für einen Großteil der Unterrichtszeit als gegeben hinzunehmen und als langsam lernende Schüler nach kurzer Zeit gegenüber den Mitschülern in einen schwer aufholbaren Rückstand zu geraten.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß angesichts des verbreiteten, direkt vom Lehrer angeleiteten Unterrichts und seiner Folgen sowie angesichts des zu geringen Individualisierungsgrades vorfindbarer Formen der inneren Differenzierung in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern die extrem große Heterogenität solcher Klassen bei weitem nicht in einer Weise Berücksichtigung findet, die erwarten läßt, daß das einzelne Kind optimal gefördert wird. Unter den beschriebenen Bedingungen bedarf es vielmehr eines wesentlich höheren Grades an Individualisierung des Lehr-Lern-Prozesses.

### 3. Hochgradig individualisierter Unterricht

Ein Konzept für Unterricht in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern muß realistischerweise vom Normalfall, der Multiethnizität solcher Klassen, ausgehen, muß also geeignet sein für den Gebrauch in extrem heterogenen Lerngruppen, die den Schultag im wesentlichen gemeinsam verbringen. Der bei uns derzeit gebräuchliche Unterricht, in dem das vom Lehrer direkt angeleitete Lernen den größten Teil der Unterrichtszeit ausmacht und die vorfindbaren Formen innerer Differenzierung nicht den erforderlichen Individualisierungsgrad erreichen, löst nicht die Lernprobleme zahlreicher Schüler und führt zu sich kumulierenden Lerndefiziten. Unter den schwierigen Bedingungen der multiethnisch zusammengesetzten Klasse ist eine wirksame Verbesserung der Lehr-Lern-Situation nur von Unterrichtsmodellen zu erwarten, die eine radikale Individualisierung vorsehen und die Verschiedenartigkeit der Schüler voll einzubringen erlauben.

Im folgenden werden die beiden Unterrichtsmodelle, die den beschriebenen Ansprüchen im Prinzip genügen und eine hochgradige Individualisierung des Unterrichts (oder einzelner Phasen des Unterrichts) ermöglichen - flexibel organisierter, offener Unterricht und computerunterstützter Unterricht - unter den für unsere Fragestellung relevanten Gesichtspunkten kurz diskutiert. Im darauf folgenden Kapitel 4 wird auf der Grundlage der beiden Modelle ein Unterrichtsansatz entwickelt, welcher sich für Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern eignet. Überlegungen zur Realisierung des Vorschlags unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht sowie die Diskussion möglicher Folgewirkungen bilden den Inhalt des anschließenden Kapitels 5.

### 3.1 Flexible Unterrichtsorganisation oder offener Unterricht

Die Bezeichnung "Offener Unterricht" wird gegenwärtig in so unscharfer Weise gebraucht, daß eine Klärung dessen, was ich darunter verstehe, vorab notwendig ist. Offener Unterricht in dem hier gebrauchten Sinn findet man nicht in den sogenannten "freien Schulen", beispielsweise also in Summerhill oder in dem Schulversuch Glocksee in Hannover, wohl aber beispielsweise in den 10-15 % der staatlichen Grundschulen in England<sup>1</sup> oder in der Paul-Klee-Grundschule in Berlin-Tempelhof<sup>2</sup>, in welchen der Schulalltag nach den Grundsätzen der "open education" oder des "integrated day" gestaltet wird. Es handelt sich dabei im wesentlichen um eine Umgestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, die verbunden ist mit einer veränderten Form des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern und Schülern untereinander bei prinzipieller Erhaltung der allgemein verbindlichen Unterrichtsinhalte. Offener Unterricht wird von der Schulverwaltung gelegentlich explizit als kompatibel mit den Grundsätzen der Rahmenrichtlinien angesehen, weder also als ein Schulversuch betrachtet noch als eine Organisationsform, die nach den schulrechtlichen Regelungen genehmigungspflichtig wäre.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Bennett, 1976

<sup>2</sup> Vgl. z.B. Buschbeck et al., 1982

<sup>3</sup> So z.B. die Abteilung Volksbildung des Bezirksamts Kreuzberg von Berlin am 17.3.1983.

Über offenen Unterricht bzw. flexible Unterrichtsorganisation ist in den letzten Jahren auch im deutschen Sprachraum viel diskutiert und geschrieben worden, so daß es sich erübrigt, diesen Ansatz erneut ausführlich darzustellen,<sup>1</sup> sondern eine kurze Aufreihung seiner Grundgedanken und Hauptmerkmale genügt.

Theoretiker und Praktiker des offenen Unterrichtes betonen vor allem:

- die Einheitlichkeit des Lernens in der Entwicklung des Kindes (keine Aufspaltung in kognitives, emotionales, soziales, körperliches, ästhetisches Lernen)
- entdeckendes Lernen als die dem Kind adäquate Form (Bruner, 1970). Kinder sind von Natur aus neugierig und sollten Erfahrungen aus erster Hand machen können.
- Kinder sind in der Lage, ihren Lernprozeß zu einem nicht geringen Teil selbst zu steuern. Dabei auftretende Fehler bieten Anlaß zu selbständiger Korrektur und sind somit ein wichtiger und notwendiger Teil des Lernvorganges.
- Kinder arbeiten und lernen oft lieber mit anderen zusammen als allein. Sie lernen dabei auch, Formen und Regeln des miteinander Umgehens zu entwickeln.
- Kinder gehen von komplexen Fragen und Problemen aus, und die Unterscheidung der Zugänge nach Wissenschaften oder Schulfächern entspricht nur selten ihrer Zugangsweise.

---

<sup>1</sup> Vgl. u.a. Ramseger, 1977; Foster, 1974; Hopf, 1975; Calliess, 1976; Kasper & Piechorowski, 1978; Plowden-Report, 1972. Zum offenen Ansatz in der Sekundarstufe finden sich nur wenige Berichte, vgl. zum Beispiel Watts, 1977, S. 75 ff., oder Shapland, 1977, über individualisiertes Lernen in den Naturwissenschaften. Zum selbstgesteuerten Lernen unter allgemeiner Perspektive vgl. u.a. Horak, 1981, Weinert, 1982, Mandl, 1982, Neber, 1973.

Auf die genannten Grundüberzeugungen der Befürworter des offenen Unterrichts bezogen sind vor allem die folgenden Eigenschaften, in denen sich offener Unterricht von herkömmlichem Unterricht unterscheidet:

- Integration der traditionellerweise getrennten Schulfächer. (Aufgrund der Offenheit des Ansatzes sind freilich auch fachspezifische Phasen und Vorgehensweisen möglich. In diesem Falle gewinnt jedoch die Konzentration auf Inhalte, die zu den zentralen Begriffen, Konstrukten und Methoden eines Lernbereiches, Faches oder ihrer Herkunftswissenschaft hinführen, besondere Bedeutung.<sup>1)</sup>)
- Die zeitliche Einteilung des Schultages ist offen und richtet sich nach den Bedürfnissen der Beteiligten. Wenige feststehende Ereignisse (zum Beispiel morgendliche Begrüßung, Besprechung und Planung; feste Zeiten für die Benutzung der Turnhalle) bilden den Rahmen.
- Lernort ist nicht nur das Klassenzimmer, sondern, je nach Grad der Öffnung, den ein Lehrer oder ein Kollegium für sinnvoll und realisierbar hält, Korridore, benachbarte Klassenräume, die ganze Schule, der Pausenhof oder die weitere Umgebung.
- Wiederkehrende architektonische Details, die sich als notwendig herausgestellt haben, bestehen: In einem großen Raum (Versammlungen, Vorführungen, Spiele); in einer abgeteilten Sitzecke in jedem Klassenraum für alle Kinder einer Klasse (klassenweise Vorbesprechungen etc.); in "Funktionsecken" innerhalb jeder Klasse oder auf mehrere Klassenräume verteilt, sofern mehrere Lehrer zusammenarbeiten (für Lesen, Schreiben, Malen, Zählen, Messen, Wiegen etc.); ein "Laut-Leise-Raum" mit Tür (für laute bzw. besondere Stille erfordernde Tätigkeiten einer Lerngruppe).

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Calliess, Edelstein, Hopf et al., 1974, besonders Kap. 3 und 4

- Naturwüchsige Heterogenität der Lerngruppen, oft verstärkt durch Zusammenarbeit von Kindern unterschiedlichen Alters.
- Hohes Maß an Selbstbestimmung der Schüler über Lerninhalte, Lernziele, Lernformen. Dies schließt die Duldung längerer Perioden von "Untätigkeit" ebenso ein wie die freie Wahl der Partner bei der Zusammenarbeit.
- Offenheit auch im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Lehrer und der von ihnen bevorzugten Lehrmethoden. Solange die Grundprinzipien des offenen Unterrichts langfristig gewahrt bleiben, haben Formen strikten sequentiellen Lernens, Lehrervortrag, Drillperioden etc. hier ebenfalls einen Platz.
- Vielfältige, didaktisch "ungereinigte" Arbeitsmaterialien, die entdeckendes Lernen ermöglichen und anregen. Die Materialien werden laufend ergänzt, verändert oder von Lehrern, Schülern und Eltern selbst hergestellt.
- Bewertung der Lernfortschritte nicht im interindividuellen Vergleich, sondern intraindividuell auf die Fortschritte und Lücken des einzelnen Kindes bezogen. Eher häufig, beiläufig und in vielfältigen Formen als punktuell und formell; mit dem Ziel der Identifizierung der sinnvollsten nächsten Lernschritte, nicht als Aufsummierung der Leistungen der Vergangenheit.
- Veränderung der Lehrerrolle im Sinne einer Beratung der Schüler und der Strukturierung der Lernvorgänge durch Auswahl und Präsentation geeigneter Materialien. Zusammenarbeit mit Kollegen als Normalfall des Schultages. Besondere Bedeutung der Vorbereitung des Schultages.
- Einbeziehung von Eltern in den Unterrichtsalltag als Ansprechpartner für die Kinder, als Hilfen bei der Beschaffung von Lernmaterialien etc. Nutzung ihrer besonderen Kompetenzen für die Bereicherung des Lernangebots.

- Wechselnde Rollen beim Lehren und Lernen sowie vielfältige Formen von Zusammenarbeit: Lehrer untereinander (in vielen Schulen arbeiten mehrere Klassen eng zusammen); Eltern und Lehrer; Lehrer und Schüler; Schüler und Schüler (wobei ältere oder partiell fortgeschrittene Schüler Tutorenfunktion übernehmen können).

Die wohl wichtigste Zusatzbemerkung zu der aufgeführten Liste von Grundprinzipien und Merkmalen des offenen Unterrichts betrifft das Maß an Steuerung, durch das er charakterisiert ist. Erwartungsgemäß findet man zwar bei allen Merkmalen eine erhebliche Variation, die teils durch Schule und Kollegium, vor allem aber durch die Möglichkeiten und Grenzen des individuellen Lehrers verursacht wird. Selbst im Extremfall aber, das heißt, wenn ein erfahrener Lehrer das Selbststeuerungsprinzip sehr weitgehend realisiert, findet sich bei genauerem Zusehen eine deutliche Struktur im scheinbar regellosen Geschehen des Unterrichtsalltages. Strukturierend wirkt der Lehrer beispielsweise über die Materialangebote, die zwar sehr reichhaltig, jedoch nicht beliebig sind, sondern nach den jeweiligen Zielvorstellungen des Unterrichts ausgewählt werden; durch seine Wahl des Zeitpunktes und der Art der Intervention in den Lernprozeß eines Schülers oder einer Schülergruppe (die Intervention erfolgt in der Regel zwar sehr viel später und vorsichtiger als im traditionellen Unterricht, wird aber in Form und Zeitpunkt von langfristigen Zielvorstellungen geleitet); durch die Nutzung schulfachbezogener bzw. aus Einzelwissenschaften stammender Zugänge, wenn dies im gegebenen Fall zur Lösung eines Problems beiträgt; durch die gemeinsamen morgendlichen Planungsbesprechungen mit den Schülern. Gemeinsam ist diesen (und vielen weiteren) Strukturierungsaspekten des offenen Unterrichts, daß sie nicht oder nicht in erster Linie bedingt sind durch externe Faktoren (Pausenzeichen, gemeinsames Lehrbuch für alle, sklavische Abhängigkeit von Richtlinien), sondern sich ergeben aus dem zugrunde liegenden Konzept kindlichen Lernens und entwicklungsgerechten Unterrichts.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. zu diesem Thema u.a. Bussis et al., 1976, Kap. 2; Bussis und Chittenden, 1970, S. 28 ff.

### 3.2 Computerunterstützter Unterricht

Der zweite Ansatz, welcher eine hochgradige Individualisierung zumindest von Teilaspekten des Lernprozesses vorsieht, ist der computerunterstützte Unterricht. Zum computerunterstützten Unterricht gibt es nur wenige deutschsprachige Arbeiten, die den Gegenstand umfassend diskutieren und nicht nur für ein Publikum von Spezialisten geschrieben sind. Aufgrund ihres Informationsreichtums und der Sorgfalt sowie Intensität der Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen des computerunterstützten Unterrichts stellt die Studie von Eyferth u.a. (1974) den meines Erachtens wichtigsten Text auf diesem Gebiet dar.<sup>1</sup> In der Zeit nach Erscheinen dieser Arbeit hat es zwar beträchtliche Weiterentwicklungen sowohl der Präsentationsgeräte (hardware) als auch der Programme (software) gegeben (inzwischen gibt es sogar Tischrechner mit problemorientierten Programmiersprachen), die Voraussetzungen für den Einsatz der Computer im Unterricht und die damit verknüpften Probleme sind aber, soweit ich sehe, im Prinzip dieselben geblieben; und nach wie vor ist computerunterstützter Unterricht eine uneinheitliche didaktische Kategorie.

Im Unterschied hierzu ist der konzeptuelle Vorläufer des computerunterstützten Unterrichts, die programmierte Instruktion, auch in unserem Sprachraum breiter diskutiert worden.<sup>2</sup> Allerdings liegt die Abfassungszeit dieser Literatur überwiegend mehr als ein Jahrzehnt zurück: Nach einer Periode intensiver Diskussion des aus den USA übernommenen Modells, nach zahlreichen Versuchen in den sechziger Jahren, programmierte Instruktion in einer ihrer mannigfachen Formen in die Schulen einzuführen, sowie nach einer

---

<sup>1</sup> Umso reicher ist die Literatur über theoretische wie praktische, über technische wie didaktische Aspekte im angelsächsischen Sprachraum, vgl. z.B. Winterburn, R., und Evans, L. (Hg.), Educational technology to the year 2000. Aspects of Educational Technology, Volume XIV, London 1980; European Journal of Education, Volume 17, No. 4, 1982; Computers in education: national policy perspectives; Percival, F., und Ellington, H., Distance learning and evaluation. Aspects of Educational Technology, Volume XV, London 1981; World Yearbook of Education 1982/83: Computers in Education. London 1983 (mit teilweise annotierter Bibliographie). - Nützlich als Einführung in den Bereich sowie in seine kontroversen bildungspolitischen Aspekte ist das Buch von Haefner, 1982. Beachtenswerte Entwicklungen finden derzeit u.a. im Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen statt.

<sup>2</sup> Vgl. u.a. Correll, 1965, Nicklis, 1969, Schiefele, 1966.

Phase der Kritik und Ablehnung bereits ab Mitte der sechziger Jahre ist es inzwischen recht still um die programmierte Instruktion geworden, und man findet Programme heutzutage fast nur noch im Bereich der industriellen und beruflichen Aus- und Fortbildung an Stellen, wo es darum geht, klar begrenztes Sachwissen rasch und wirksam zu vermitteln (und wo sich ihrer Verwendung kein vorgeprägtes Verständnis der Lehrerrolle im Rahmen des öffentlichen Schulwesens entgegenstellt).

Ähnlich wie im vorangehenden Abschnitt über flexible Unterrichtsorganisation können im folgenden ebenfalls nur in wenigen Stichworten einige wichtige Charakteristika des computerunterstützten Unterrichts aufgeführt werden; der interessierte Leser sei auf die weiterführende Literatur verwiesen, in der auch breit über Erfahrungen mit diesem Medium in der Alltagspraxis des Unterrichts berichtet wird.

Computer - in der schulischen Praxis nach dem derzeitigen Stand der Entwicklung aufgrund ihrer Eigenschaften zu Recht überwiegend Microcomputer - sind in der Lage, Texte und Graphiken darzubieten, Fragen zu stellen, Antworten zu analysieren und zur Grundlage neuer, darauf aufbauender Fragen zu machen, über die Lernfortschritte oder die individuell typischen Fehler Buch zu führen und vieles mehr. Aus dem Umstand, daß der Umgang des Schülers mit dem Apparat auch manipulative Elemente enthält, und aus der Möglichkeit einer differenzierten, vom Schüler gesteuerten Interaktion zwischen Schüler und Gerät dürfte sich vor allem die Beobachtung erklären, daß die Arbeit am Computer für die Schüler in der Regel einen hohen Aufforderungscharakter besitzt.<sup>1</sup>

Die im computerunterstützten Unterricht verwendeten Programme<sup>2</sup> lassen sich in drei Gruppen einteilen: in Programme zur Einübung

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Bangert et al., 1983, S. 153

<sup>2</sup> Eine gute und ständig aktualisierte Übersicht über die Software für computerunterstützten Unterricht erhält man durch das Times Educational Supplement, welches fast wöchentlich über neuere Entwicklungen und über Evaluationsergebnisse zu bereits vorliegenden Programmen berichtet.

bereits eingeführter Inhalte, in "tutorielle" Programme zur Einführung neuer Sachverhalte sowie in Programme, die den Dialog zwischen Schüler und Computer in den Mittelpunkt stellen.

Übungsprogramme finden sich für die meisten Schul- und Universitätsfächer und sind in beliebigem Schwierigkeitsgrad zu konstruieren, von einfachen Rechen- und Orthografieübungen bis zu Anwendungsaufgaben in Physiologie für Medizinstudenten. Die Aufgabe oder Übung wird auf dem Bildschirm dargestellt, der Schüler schreibt mit Hilfe der Tastatur seine Antwort und erhält eine sofortige Rückmeldung über die Richtigkeit seiner Antwort sowie gegebenenfalls eine neue Aufgabe, die auf den von ihm gemachten Fehler zugeschnitten ist. Die Fragen können für Leseunkundige auch akustisch gestellt und die Antworten in der Form von anderen als Schriftsymbolen gegeben werden.

Tutorieller computerunterstützter Unterricht führt Sachverhalte - Begriffe beispielsweise oder ein mathematisches oder sachkundliches Problem oder Fertigkeiten wie das Ziehen einer Wurzel oder die Analyse von Satzgliedern in der Muttersprache - neu ein und prüft mittels Fragen und Anwendungsbeispielen, ob das eingeführte Problem verstanden worden ist. Auch hier dient das unmittelbare feedback dazu, dem Schüler zu zeigen, ob er den Inhalt verstanden hat, und ihm gegebenenfalls wie ein persönlicher Tutor Zusatzinformationen zu geben, die ihm aus seinen individuellen Verständnisschwierigkeiten heraushelfen.

Der Dialog zwischen Schüler und Computer ist bereits bei den Übungs- und den Tutorprogrammen ein wichtiges Element; bei den Dialogprogrammen steht er im Zentrum und wird in hohem Grade ausdifferenziert. Hierbei werden die Antworten des Schülers eingehend und im Zusammenhang evaluiert und zur Grundlage von komplexen Angeboten und Anforderungen aus dem Programm gemacht; Probleme können nicht nur präsentiert, sondern auch neu generiert werden.

Das Modell, welches im vierten Kapitel für den Unterricht in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern vorgestellt werden soll, bezieht sich aus unten näher bezeichneten Gründen von den

möglichen Formen des computerunterstützten Unterrichts vor allem auf die des "tutoriellen", in der die Einführung neuer Sachverhalte und die Vermittlung von Kenntnissen durch den Computer, nicht durch den Lehrer erfolgt. Diese Form des computerunterstützten Unterrichts steht in engem Zusammenhang mit der programmierten Instruktion beziehungsweise hat sich aus ihr entwickelt<sup>1</sup> - ein Umstand, der leicht über die wichtigen Weiterentwicklungen des computerunterstützten Unterrichts gegenüber der programmierten Instruktion hinwegsehen läßt.

Über die Entstehung des tutoriellen computerunterstützten Unterrichts aus den Prinzipien der programmierten Instruktion<sup>2</sup> soll hier ebenso wenig gehandelt werden wie über seine - seit Pressey behauptete bzw. insbesondere seit den sechziger Jahren bestrittene<sup>3</sup> - direkte Fundierung durch psychologische Lerntheorien. Vielmehr sollen im folgenden, ähnlich wie im vorhergehenden Abschnitt über den offenen Unterricht, Hauptmerkmale und Grundannahmen kurz rekapituliert werden.

Lehrprogramme bauen vor allem auf folgenden Prinzipien auf und sind durch die folgenden Merkmale charakterisiert:

---

<sup>1</sup> "Tatsächlich könnten viele CUU-Programme ohne Schwierigkeiten in Buchprogramme umgeschrieben werden", vermerken Eyferth et al., 1974, S. 14, und Skinner selbst hielt den Computer in dieser Beziehung für ersetzbar durch programmierte Instruktion: "Ein einfacher programmierter Text kann dasselbe wie der Computer, zu einem Zehntel der Kosten" (nach Eyferth, et al., S. 208). Eyferth u.a. halten diesen Zustand freilich eher für historisch bedingt und sehen einen wichtigen Fortschritt des computerunterstützten Unterrichts gegenüber der programmierten Instruktion in der "Möglichkeit, bis zu einem gewissen Grade freie Antworten des Schülers zu 'verstehen' (- wobei verstehen hier heißt: zu verzweigen usw.). Dazu sehen die Autoren Sprachen (speziell für computerunterstützten Unterricht entwickelte höhere Programmiersprachen) besondere Auswerterroutinen vor" (S. 39). Der Befund, daß zahlreiche Programme des tutoriellen computerunterstützten Unterrichts durch programmierte Instruktion ersetzt werden könnten, zeige eher einen Mangel an Ausschöpfung der Möglichkeiten des computerunterstützten Unterrichts durch die Programmierer, die lediglich gelernt hätten, nach den Regeln der programmierten Instruktion zu arbeiten (S. 208). In der Zwischenzeit ist freilich die Entwicklung auch auf der Ebene der software weitergegangen und sind die Unterschiede zwischen der programmierten Instruktion und dem tutoriellen computerunterstützten Unterricht deutlicher geworden.

<sup>2</sup> Vor allem Pressey, 1926, und Skinner, 1954.

<sup>3</sup> Vgl. zum Beispiel Foppa, 1969.

- Ein Programm besteht aus einer Folge von Aufgaben, die der Lerner im Prinzip ohne fremde Hilfe lösen kann.
- Programme können einen beliebig kleinen oder großen Inhaltsbereich abdecken.
- Programme bauen auf der Grundlage genau operationalisierter Lernziele auf und lassen sich bei der Konstruktion empirisch auf die Lösbarkeit jedes Einzelschritts (und damit die Erreichbarkeit des Endziels) prüfen.
- Programme sind in ihrer Schwierigkeit (und natürlich auch in der Auswahl der Lernziele und -inhalte) auf eine definierte Gruppe von Lernern abgestimmt. Dies geschieht, nach der curricularen Vorentscheidung, durch empirische Überprüfung und Korrektur des Programms an der Zielgruppe, bis ein vorab festgelegtes Kriterium (Anzahl Fehler, Prozent der erfolgreichen Schüler an der Lerngruppe) erreicht ist.
- Der Schüler wird bei der Antwort auf jede Frage, die das Programm ihm stellt, selbst aktiv. Beispielsweise kann er aus einer Anzahl vorgegebener Fragen die ihm richtig erscheinende auswählen; oder er kann seine Antwort frei formulieren, erfährt danach vom Computer die vorprogrammierte richtige und kann nach Wunsch sich Zusatzinformationen geben lassen, sofern der Vergleich zwischen seiner und der vorgegebenen Antwort ein Weiterfragen sinnvoll erscheinen läßt.
- Lernen im computerunterstützten Unterricht nutzt die Wirksamkeit unmittelbarer Verstärkung, indem der Schüler bei jedem Lernschritt sofort erfährt, ob seine Lösung richtig war, und auf ihn zugeschnittene Zusatzinformationen erhält. Durch sofortige Verstärkung wird die Wahrscheinlichkeit des Wiederauftretens des verstärkten Verhaltens erhöht.
- Durch lernpsychologische Bearbeitung kann für ein optimales Maß an Übung und Wiederholung sowie an Gelegenheiten zur Anwendung des Gelernten auf neue Problemstellungen gesorgt werden.

- Das Arbeitstempo kann von jedem Schüler selbst bestimmt werden.
- Anders als im traditionellen Unterricht oder bei der programmierten Instruktion kann der Schüler beim computerunterstützten Unterricht partiell in die Abfolge der didaktischen Schritte eingreifen.
- Durch Zuziehung von Fachspezialisten lassen sich Programme auf dem jüngsten Stand der Wissenschaft entwickeln bzw. halten. Außerdem kann im Unterricht Wissen vermittelt werden, über welches der anwesende Lehrer nicht verfügt.

Zahlreiche Untersuchungen über die Wirksamkeit des computerunterstützten Unterrichts im Vergleich zu herkömmlichem Unterricht haben auf die Überlegenheit der Programme hingewiesen. Dies ist freilich keine Fragestellung, die in unserem Zusammenhang relevant wäre. Denn es geht bei dem zu entwickelnden Unterrichtsmodell nicht darum, herkömmlichen Unterricht durch computerunterstützten Unterricht zu ersetzen, sondern den Lehrprogrammen fällt die Aufgabe zu, genau definierte Lerninhalte, die nur einen Teil der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, in einer Weise zu vermitteln, die den anwesenden Lehrer für andere Aufgaben freistellt. Insofern stellt sich hier lediglich die Frage, ob man davon ausgehen kann, daß Schüler überhaupt bestimmte Unterrichtsinhalte durch vom Computer dargebotene Programme erlernen können. Daran aber besteht kein Zweifel.<sup>1</sup>

#### 4. Offene Instruktion

Im folgenden schlage ich vor, eine Unterrichtsform in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern zu erproben, welche die Vorteile der flexiblen Unterrichtsorganisation bzw. des offenen Unterrichts mit denen des computerunterstützten Unterrichts zu vereinigen versucht. Als Beispiel wähle ich, wie bereits im zweiten Kapitel,

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Bangert et al., 1983; Kulik et al., 1983

die Grundschule: Nur in ihr treffen wir, im Unterschied zu den selektiven Sekundarschulen, auf die volle Heterogenität der Lerngruppe und damit auf die extreme Ausprägung derjenigen Schwierigkeiten, die im Unterricht mit deutschen und ausländischen Kindern gelöst werden müssen.

"Offene Instruktion" bezeichnet, dies sei vorweg vermerkt, die Endform eines Unterrichtsansatzes, die erst im Laufe einiger Jahre erreicht werden kann. Allerdings lassen sich schrittweise Annäherungen an seine optimale Gestalt bereits kurz- oder mittelfristig erzielen, die wesentliche Probleme des Unterrichts in multiethnischen Klassen lösen (Kapitel 5). Nach einer Phase der Entwicklung und Erprobung unter wenig veränderten Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht sowie nach der allmählichen Herausbildung der erforderlichen Lehrerkompetenzen dürfte die letzten Endes voll befriedigende Gestalt des Unterrichts für Kinder, die sich in zahlreichen lernrelevanten Aspekten extrem stark voneinander unterscheiden, eine Spielart des offenen Unterrichts sein, der sich jedoch, im Unterschied zur derzeitigen Auffassung der Praxis und oft auch der Theorie im In- und Ausland, gezielt und phasenweise einer wirksamen Unterrichtstechnologie bedient. Unter Lernbedingungen, unter denen der traditionelle Unterricht hoffnungslos überfordert ist, vermag im übrigen auch offener Unterricht seinem eigenen Anspruch (und dem allgemeinen Anspruch von Schule und Unterricht), jedes Kind gemäß seinen Möglichkeiten optimal zu fördern, nur dann zu genügen, wenn er sich Verfahren zum selbstkontrollierten Lernen bedient, die auch unter extremen Bedingungen genutzt werden können.

In der offenen Instruktion arbeiten Schüler und Lehrer ständig zusammen; es gibt keinerlei äußere Differenzierung. In einen Rahmen, der sich schrittweise (vergleiche unten, Abschnitt 5.2) der Lernsituation des offenen Unterrichts annähert, sind für alle Schüler einer Lerngruppe gemeinsame, deutschsprachige Lernperioden von kurzer Dauer eingebettet, auf welche sich die Ausländerkinder, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, mit Hilfe in der Regel muttersprachlicher Programme inhaltlich vorbereitet haben, so daß der anschließende gemeinsame Unterricht für sie vor allem zur schul-

fachspezifischen Sprachlernsituation wird (und nebenbei der Wiederholung und Festigung des Gelernten dient). Neben diesem methodischen Vorgehen ist eine gezielte curriculare Entlastung für die Ausländerkinder vorgesehen. Sie bildet die Voraussetzung dafür, daß diese Schüler die von ihnen bearbeiteten Inhalte wirklich beherrschen (statt, wie derzeit allzu häufig, von der Gesamtheit der Inhalte nur eine blasse Vorstellung zu gewinnen) und daß sie eine fühlbare Erleichterung der für sie insgesamt zu bewältigenden Lernaufgaben<sup>1</sup> erfahren, ohne die sie in der Mehrzahl hoffnungslos überfordert sind.

#### 4.1 Zum Stellenwert der flexiblen Unterrichtsorganisation bzw. des offenen Unterrichts

Die Lehr-Lern-Situation der flexiblen Unterrichtsorganisation bzw. des offenen Unterrichts bildet in der offenen Instruktion, zumindest der Tendenz nach und als Zielvorstellung einer allmählichen Veränderung, den ständig präsenten Hintergrund des Geschehens im normalen Schultag. Denn allein offen organisierter Unterricht ermöglicht es allen Beteiligten, ihre Bedürfnisse beziehungsweise ihre Kompetenzen einzubringen, Lernformen zu finden, die in allen Facetten ihren Voraussetzungen entsprechen, sowie Lern- bzw. Lehrverfahren zu benutzen, die der Situation adäquat sind und den individuellen Möglichkeiten und Grenzen entsprechen. Soziales Lernen - Lernen mit anderen und von anderen - ist für diese Unterrichtsform konstitutiv; es wird nicht, gleichsam als Zugeständnis an sonst unbefriedigt bleibende Bedürfnisse der Kinder, beispielsweise an einen Sozialpädagogen delegiert. Vielmehr wird - umgekehrt - Raum gegeben für begrenzte Perioden sequentiellen Lernens, für Übung, Wiederholung, Drill, etc., wobei aber der Kontext erhalten bleibt und stets Gelegenheit, Anlaß und Anreiz zur Interaktion und Kommunikation mit anderen besteht - Kindern, Eltern und Lehrern; gleicher oder verschiedener Nationalität.

Ein wesentliches Charakteristikum der offenen Instruktion besteht demzufolge in der Erhaltung der Lerngruppe: Kinder und Lehrer - ob nun eine Klasse mit einem Lehrer oder drei oder vier Klassen

---

<sup>1</sup> Vgl. die Ausführungen zum "doppelten Curriculum" oben Abschnitt 1.2.3.

mit drei oder vier Lehrern eng kooperieren - bleiben kontinuierlich zusammen; alle Lernvorgänge bleiben für den zuständigen Lehrer überschaubar und zugänglich, ob es sich nun um Arbeitsphasen eines einzelnen Schülers mit computerunterstütztem Unterricht oder um Gruppenspiele oder um Diskussionen in der Gesamtgruppe, um einen Lehrervortrag oder um sonst eine Form individualisierten oder gemeinsamen Lernens handelt.

Die Schüler können in der offenen Instruktion ähnlich wie im offenen Unterricht<sup>1</sup> entweder weitgehend selbstbestimmt lernen, d.h. ihre Lerngegenstände, -ziele und -wege im Rahmen des Möglichen selbst wählen. Oder sie können, wenn es ihnen mehr entspricht, nach schrittweiser Anleitung suchen, wobei ihnen Lehrprogramme empirisch optimierte Hilfen bieten. Der direkte, manipulative Umgang mit Gegenständen - sei es in Einzelarbeit, in Projekten oder in Partnerarbeit - erleichtert und unterstützt das Sprachlernen. Für die Ausländerkinder ergibt sich unter den Bedingungen der offenen Instruktion meist auch die Möglichkeit, zusätzlich zu den Arbeitsperioden im computerunterstützten Unterricht ihre Muttersprache im Austausch mit Schülern oder mit Eltern und Lehrern ungezwungen und funktional zu benutzen.<sup>2</sup>

Die Offenheit des Ansatzes macht Kooperation zwischen Schülern aller vertretenen Nationen zur Selbstverständlichkeit. Zwischen Ausländerkindern und deutschen Kindern läßt sich zwar auch gegenwärtig Zusammenarbeit beobachten, doch angesichts der knappen Zeit, die im normalen Unterricht für Kooperation ermöglichende oder erfordernde Tätigkeiten zur Verfügung steht, stellt dies eine Ausnahme dar. Die sprachliche und über das Sprachlernen hinausgehende Kommunikation zwischen deutschen und ausländischen Kindern läßt sich in der offenen Instruktion hingegen aktiv in der Weise gestalten, daß neben den naturwüchsigen Formen auch gezielt ganz bestimmte, lernrelevante Kooperationsformen akzentuiert werden. So lassen sich beispielsweise dauerhafte Tutorver-

---

<sup>1</sup> Vgl. auch oben Abschnitt 3.1.

<sup>2</sup> Im Rahmen der vorliegenden Arbeit verzichte ich auf eine detaillierte Diskussion des komplexen Themas muttersprachlicher Unterricht.

hältnisse zwischen je einem ausländischen und einem deutschen Kind herstellen, deren Kontinuität und Entwicklung der Lehrer mitbedenkt; die Erfahrungen hiermit sind außerordentlich positiv<sup>1</sup>. - Ermutigende Erfahrungen werden außerdem berichtet über die Auswirkungen von Kooperation erfordernden Spielen<sup>2</sup> und Lernen in Gruppen<sup>3</sup>.

Wie beim offenen Unterricht gibt es auch bei der offenen Instruktion keine Zugangsbeschränkungen für die Eltern der Schüler. Vielmehr ist ihre Einbeziehung erwünscht, obwohl sie nicht nur eine Entlastung für den Lehrer bedeutet (etwa durch die Vermehrung der Ansprechpartner für die Kinder), sondern auch eine zusätzliche Aufgabe darstellt<sup>4</sup>, weichen die Vorstellungen vom Unterricht (und die familiären Umgangsgewohnheiten) doch teilweise erheblich ab von dem lebhaften und nicht zentral reglementierten Geschehen in einer offenen Lernsituation. Trotz dieser gewiß nicht unerheblichen Zusatzbelastung dürfte der durch die Einbeziehung der Eltern zu erwartende Gewinn für die Ausländerkinder den Einsatz mehr als aufwiegen, kann doch gerade bei ihnen die Diskrepanz zwischen Familie und Schule die Bemühungen der Lehrer zunichte machen.<sup>5</sup>

Die Einbeziehung der ausländischen Eltern in die Schule kann darüber hinaus aber noch eine weitere wichtige Funktion erfüllen. Ich greife hier wieder auf die als Beispiel stehende Nation zurück. Viele griechische Eltern haben großes Interesse daran, nach einer gewissen

---

1 Man vergleiche hierzu De Vries, 1978; Slavin, 1979 und 1980; Sharan, 1980; Cohen et al., 1982. In diesen Arbeiten findet man sowohl eine Fülle anregender Beispiele als auch eine kritische Sichtung der wissenschaftlichen Literatur.

2 Über die Ergebnisse einer experimentellen Untersuchung hierzu vgl. Rogers et al., 1981.

3 Vgl. z.B. Johnson und Johnson, 1981.

4 Dies ist bei Schulbegehungen häufig als Argument für den Ausschluß der ausländischen Eltern aus dem Unterricht zu hören. Vgl. auch oben Abschnitt 1.2.3.

5 Im übrigen ist, wie von Lehrern insbesondere außerhalb von Ballungsgebieten immer wieder berichtet wird, das Interesse der ausländischen Eltern an der deutschen Schule im allgemeinen wesentlich geringer als das der deutschen Eltern, so daß ein neu gestalteter Unterricht eher als ein willkommener Anlaß angesehen werden kann, das defizitäre Verhältnis zwischen Schule und ausländischen Eltern zu verbessern. Im übrigen vgl. z.B. Coscunet al., 1980.

Zeit mit ihren Familien wieder in die Heimat zurückzukehren, und sind aus diesem Grunde sehr darauf bedacht, ihre Kinder auf die schulische Situation, die sich nach der Remigration stellt, vorzubereiten. Unter dieser Perspektive werden die zahlreichen muttersprachlichen Klassen von vielen Eltern gesehen; manche Eltern scheuen sogar nicht einmal den Aufwand, eine private, rein griechische Schule zu finanzieren.<sup>1</sup> Diese Vorsorge für ihre Kinder ist ebenso verständlich wie berechtigt. Sie wird freilich faktisch in eine Benachteiligung der Kinder umschlagen, wenn der muttersprachliche Unterricht auf Kosten der Ausbildung in der deutschen Schule geht (was allein schon durch die Überforderung der Kinder eintreten kann) und die Kinder dann entgegen den Erwartungen der Eltern auf Dauer in der BRD bleiben<sup>2</sup>, aber die für eine anspruchsvollere Berufsausbildung notwendige schulische Vorbildung nicht besitzen. Die Hoffnung, daß die Ausländerkinder beides bewältigen können, sowohl also die Vorbereitung auf eine nahtlose Fortsetzung ihrer Schullaufbahn nach der Remigration<sup>3</sup> als auch die normale Mitarbeit in der deutschen Schule, ist allemal trügerisch und führt vermutlich allzu häufig zu einem Nichterreichen des Hauptschulabschlusses oder zur Hauptschule statt zur sonst möglichen Realschule oder zum Gymnasium. Welche Konsequenzen aus dem Umstand zu ziehen sind, daß die Ausländerkinder, im Normalfall jedenfalls, ein "doppeltes Curriculum" - und sei es auch nur das schulische - bewältigen müssen, wird weiter unten ausführlicher diskutiert werden. Hier ist zunächst festzuhalten, daß die Einbeziehung der Eltern in den Unterricht, die zu den konstituierenden Merkmalen der offenen Instruktion gehört, den ausländischen Eltern ausgiebig Gelegenheit bietet, über die Schullaufbahn ihrer Kinder kontinuierlich und auf der Grundlage von persönlichen Erfahrungen mit dem Unterricht, an dem diese teilnehmen, nachzudenken und darüber Gespräche zu füh-

---

<sup>1</sup> Der griechische Staat unterstützt diese Tendenz, seit Übernahme der Regierung durch die PASOK im Oktober 1981 sogar verstärkt. So werden ab dem Schuljahr 1982/83 weitere 42 griechische Schulen aller Stufen eingerichtet und mit Lehrern versorgt werden (Rundfunkündigung im Juli 1982). Im übrigen vgl. Beratungszentrum, 1982.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu Der Regierende Bürgermeister, Dezember 1980 (b).

<sup>3</sup> Vgl. auch L. Unger, 1982.

ren, so daß sie ihren Entschluß für den einen oder anderen Weg, für die Vorbereitung auf die Remigration oder auf ein Leben in der BRD, schließlich aus einer besser aufgeklärten Position heraus im Sinne der betroffenen Kinder fällen können.

Aufgrund der Offenheit dieses Unterrichtsansatzes schließlich, dies ein nicht gering einzuschätzender Vorzug gerade in Anbetracht der Lage ausländischer Kinder, ergeben sich auch zahlreiche Gelegenheiten, die weitere Umwelt sehr viel stärker, als dies im traditionellen Unterricht möglich ist, einzubeziehen. Einerseits geschieht dies, wie gesagt, über die Öffnung von Schule und Unterricht für die Eltern. Darüber hinaus aber erschließen sich zum Beispiel bei der Durchführung von Unterrichtsprojekten geographische, biologische, soziale Bereiche der näheren Umgebung, eröffnen sich Kontakte zu bislang schulfremden Personen, so daß gerade die ausländischen Kinder Erfahrungen machen können, die ihnen sonst verschlossen bleiben und die ihnen helfen, sich im fremdländischen Alltag besser zurechtzufinden. Wird ein derartiges Unterrichtskonzept zudem noch in Schulen verwirklicht, die im Verbund eines Ansatzes zur "Community Education" stehen, so ergänzen sich schulische und außerschulische Erfahrungen.

Gegen den offenen Unterricht bzw. die flexible Unterrichtsorganisation sind Bedenken laut geworden, von denen ich einige kurz ansprechen möchte, um ihre mögliche Bedeutung für den Ansatz der offenen Instruktion einschätzen zu können.

Den weitaus breitesten Raum in der seit vielen Jahren geführten Diskussion um den offenen Unterricht nehmen die Äußerungen ein, die seine Möglichkeiten, die Kinder zu denselben schulischen Leistungen zu führen wie traditioneller Unterricht, skeptisch beurteilen. Würde diese Befürchtung zutreffen, so müßten die übrigen Vorzüge des offenen Unterrichts so groß sein, daß sie diesen Nachteil aufwögen.

Abgesehen davon, daß ein Vergleich so unterschiedlicher Ansätze, wie traditioneller Unterricht und offener Unterricht es sind, auf große methodische Schwierigkeiten stößt<sup>1</sup>, ist die einzige groß

---

<sup>1</sup> Näheres hierzu zum Beispiel bei Hopf, 1976, S. 76 ff.

angelegte Studie (Bennett, 1976, deutsch 1979) inzwischen hinsichtlich der seinerzeit aufsehenerregenden Befunde über die Minderleistungen der Schüler im offenen Unterricht weitgehend widerlegt<sup>1</sup>; zumindest ist gezeigt worden, daß die von Bennett vorgelegten Daten, soweit sie für eine Nachfolgeauswertung überhaupt noch vorhanden waren, diesen Schluß nicht zulassen.

Abgesehen davon hat Bennett selbst in seiner Studie eine Klasse, in welcher offener Unterricht praktiziert wurde, gefunden, die aufgrund ihrer hohen Schulleistungen unter allen von ihm untersuchten Klassen, traditionellen und offenen, eine Spitzenstellung einnahm. Infolge der neueren Kritik kann auch dies Ergebnis zwar, was die Schulleistungen betrifft, nicht mehr als gesichert gelten. In unserem Zusammenhang von Interesse ist aber Bennetts eingehendere Beschreibung dieser Klasse und der Tätigkeit der Lehrerin<sup>2</sup>. Hier entsteht das Bild eines sichtlich durchstrukturierten offenen Unterrichts,<sup>3</sup> in welchem die auf das Lernen schulischer Inhalte gerichteten Tätigkeiten trotz der Offenheit des Gesamtansatzes besonders sorgfältig vorüberlegt waren. Dies ist insofern von Interesse, als die offene Instruktion sich in eben diesem Aspekt von der üblichen Praxis des offenen Unterrichts unterscheidet bzw. als die offene Instruktion die strukturellen Elemente (die der offene Unterricht ja ebenfalls besitzt, wenn auch in höchst unterschiedlicher Ausprägung) betont.

Nach dem gegenwärtigen Stand unseres Wissens sind Bedenken hinsichtlich der schulischen Leistungen der Kinder für den offenen Unterricht nicht überzeugend begründbar.<sup>4</sup> Nach aller Wahrscheinlichkeit

---

<sup>1</sup> Vgl. zum Beispiel Review Symposium on N. Bennett, 1978. Über die große Zahl meist kleinerer empirischer Untersuchungen über die Auswirkungen der open education im angelsächsischen Raum kann hier nicht berichtet werden. Eine (zusammenfassende) Meta-Analyse aller vorliegenden Befunde steht bislang aus.

<sup>2</sup> Bennett, 1976, S. 97 ff.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu auch oben, Abschnitt 3.1.

<sup>4</sup> In Parenthese sei aber angemerkt, daß der offene Unterricht wichtige Ziele verfolgt, zu denen es im traditionellen Unterricht kein Pendant gibt, welches bei einem Vergleich herangezogen werden könnte. Eine adäquate Evaluation dieses Ansatzes würde daher notwendig in eine Zieldiskussion münden und vermutlich dem offenen Unterricht Überlegenheit in denjenigen Dimensionen bescheinigen, die nur in ihm verfolgt werden.

steht nicht zu befürchten, daß die offene Instruktion in dieser Hinsicht hinter dem offenen Unterricht zurückstehen würde.

Ein weiteres Bedenken gegenüber dem offenen Unterricht richtet sich auf dessen Anspruch, nicht nur den Lernvoraussetzungen und Interessen der Schüler in stärker individueller Weise gerecht werden zu können als traditioneller Unterricht, sondern auch den unterschiedlichen Lernstilen besser zu entsprechen. Diesen Anspruch erheben übrigens auch die programmierte Instruktion und noch deutlicher der computerunterstützte Unterricht: auch hier wird immer wieder behauptet, daß die Programme in einer Weise gestaltet und benutzt werden könnten, die auf den persönlichen Lernstil jedes Kindes Rücksicht nimmt.

Für die Einlösung eines solchen Anspruches, so wird zurecht festgestellt<sup>1</sup>, sind jedoch die wissenschaftlichen Voraussetzungen unzureichend, da über Lernstile oder Lernstrategien, in denen sich Schüler voneinander unterscheiden, keine hinreichenden Kenntnisse vorliegen. Darüber hinaus haben Forschungen zur aptitude-treatment interaction, über den differentiellen Zusammenhang also von Merkmalen der Lerner (zum Beispiel Lernstile, Lernvoraussetzung) und "treatments" (z.B. Lehrmethoden), trotz unbestreitbarer Fortschritte nicht zu Ergebnissen geführt, die als Grundlage für die Entwicklung entsprechender Programme ausreichen.<sup>2</sup>

Es ist hier nicht der Ort, auf die komplexen Befunde in diesem Forschungssektor näher einzugehen - allein schon die Untersuchungen zur "Impulsivität" und "Reflexivität" von Kindern und deren Bedeutung für schulisches Lernen haben eine lange Tradition und sind recht umfangreich - sowie deren Bedeutung für das Lernen in der Schule zu diskutieren. Allgemein läßt sich jedoch festhalten, daß es eine höchst plausible Annahme ist, von der Existenz individueller Lernstile und ihrer Relevanz für die Gestaltung und damit für den Erfolg des Unterrichts auszugehen, daß es jedoch gegenwärtig eine vergebliche Hoffnung wäre, die äußerst kompli-

---

<sup>1</sup> Vgl. zum Beispiel Eyferth et al., 1974.

<sup>2</sup> Vgl. insbesondere Cronbach und Snow, 1969 und 1977.

zierten Zuordnungen zwischen den beiden Variablengruppen unter Kontrolle zu bekommen.

Hier muß man freilich unterscheiden. Computerunterstützter Unterricht ist, wenn er seinem Individualisierungsanspruch in diesem Aspekt genügen will, darauf angewiesen, Lernstile zu identifizieren, Treatments zu entwickeln, die komplexen Zusammenhänge zwischen beiden empirisch zu prüfen und schließlich in Form entsprechend adaptiver Programme anzubieten. Dabei, dies nicht zu vergessen, bedarf es außerdem komplizierter diagnostischer Verfahren, die entweder die lernrelevante Ausgangslage des einzelnen Schülers zum Zwecke der Zuordnung von Treatments zu bestimmen erlauben oder in den Ablauf des Programms selbst integriert sind, so daß sich aus der Diagnose des Verhaltens beim Durchlaufen des Programms der jeweils nächste Schritt unter Berücksichtigung des sichtbar werdenden Lernstils ergibt. Für derartige Anforderungen der Lernsituation an den computerunterstützten Unterricht jedoch, hierin ist Eyferth et al. (1974) zuzustimmen, fehlen die wissenschaftlichen Grundlagen; allenfalls erste, aus der Praxis entwickelte Schritte in dieser Richtung lassen sich bei der Analyse von in ausländischen Schulen gebräuchlichen Microcomputerprogrammen ausmachen.

Anders steht es dagegen mit dem Anspruch der flexiblen Unterrichtsorganisation, vielfältige Möglichkeiten der Individualisierung vorzusehen und u.a. auch für die Entfaltung unterschiedlicher Lernstile Raum zu bieten. Bei diesem Ansatz wird ja nicht nach einer Passung gesucht, bei der alle Parameter bekannt sind und zugeordnet werden. Vielmehr werden hier, soweit irgend möglich, die komplizierten Zuordnungen von Lernstilen, Lernvoraussetzungen, Lerngeschwindigkeit, Lerninhalten, Lernmaterialien etc. der Selbststeuerung des Schülers überlassen, und die Aufgabe des Lehrers besteht darin, Vorsorge zu treffen, daß die Verschiedenartigkeit der Kinder auch ihren Ausdruck finden kann. Offener Unterricht stellt sozusagen die Situation her, in der sich die plausiblen, aus der Erfahrung mit kindlichem Lernen gewonnenen Annahmen über die Multidimensionalität des Lernvorganges zumindest der Möglichkeit nach realisieren, und die unbefriedigende Forschungslage hat hier nicht notwendigerweise Einschränkungen im schulischen Alltag zur Folge. Für den Ansatz

der offenen Instruktion führen diese Überlegungen zu der Einsicht, daß die Berücksichtigung der vollen inter- und intraindividuellen Verschiedenartigkeit des Lernvorgangs - erinnert sei hier insbesondere an die Ausführungen oben im Abschnitt 1.2.3 - nicht von der benutzten Lerntechnologie zu erwarten ist, sondern, wenn überhaupt, von der offenen Basissituation, die das Geschehen des Schultags bestimmt, die, ähnlich wie beim offenen Unterricht, Raum läßt für selbstgesteuertes Lernen. Durch die mögliche und erwünschte Einbeziehung auch von ausländischen Eltern und Lehrern bei diesem Unterrichtsansatz ergibt sich zudem die Chance, bis zu einem gewissen Grade die Interaktions- und Kommunikationsformen zwischen ausländischen Erwachsenen und Kindern einzubringen, gegebenenfalls darauf Einfluß zu nehmen und dadurch lernhemmende Diskrepanzen zu mildern.

Ein weiteres Problem liegt in der Vorbereitung der Lehrer. Hierüber wird unten im fünften Kapitel im Zusammenhang der Darstellung einer schrittweisen Einführung der offenen Instruktion mehr zu sagen sein.

#### 4.2 Zum Stellenwert des computerunterstützten Unterrichts

Was den computerunterstützten Unterricht im Rahmen der offenen Instruktion anbelangt, so ist zunächst der bereits erwähnte (vgl. Abschnitt 3.2) Sachverhalt in Erinnerung zu rufen, daß Schüler jedes Alters mit Hilfe von Programmen weitgehend oder völlig selbständig neue Inhalte erlernen bzw. bereits Gelerntes wiederholen und einüben können. Nach dem Konzept der offenen Instruktion - als einem Ansatz, der zunächst einmal speziell für multiethnisch zusammengesetzte Lerngruppen gedacht ist, obwohl seine Anwendung auch in anderen Zusammenhängen sinnvoll sein kann - , dienen die Lernprogramme vor allem dem zuerst genannten Zweck, der Neueinführung von Sachverhalten, und werden ausschließlich oder doch ganz überwiegend<sup>1</sup> von den Ausländerkindern benutzt, sofern deren Deutsch-

---

<sup>1</sup> Daß auch deutsche Schüler von den Programmen profitieren können, beispielsweise langsam lernenden Schülern durch den Computer gezielte Hilfen geboten werden können, liegt auf der Hand, steht hier aber nicht zur Diskussion.

kenntnisse für eine ungehinderte Mitarbeit im normalen deutschsprachigen Unterricht nicht ausreichen (dies dürfte noch für lange Zeit die Mehrheit der Ausländerkinder sein).

Die in der offenen Instruktion zu verwendenden Programme umfassen zentrale Inhalte der Unterrichtsfächer bzw. Lernbereiche, sind in der Regel in der jeweiligen Muttersprache der Ausländerkinder abgefaßt (möglich ist auch die gleichzeitige Einführung deutscher Fachtermini) und finden im Schultag nur kurzzeitig<sup>1</sup> und in der Absicht Verwendung, die Ausländerkinder in ihrer Muttersprache, in selteneren Fällen auch auf Deutsch, inhaltlich auf eine (ebenfalls kurze) Lehrsequenz vorzubereiten, die der Lehrer wenig später für alle Kinder in deutscher Sprache anbietet, so daß diese Periode für die ausländischen Schüler eine andere Funktion erhält als für die deutschen: sie wird zum schulfachspezifischen Sprachunterricht (und dient zugleich der Festigung des zuvor im Programm gelernten Inhalts). Der wesentliche Gedanke ist hierbei, daß die Ausländerkinder mit den Deutschkenntnissen, die sie im alltäglichen Umgang erworben haben, im Unterricht meist nicht zurechtkommen: selbst einfache Anweisungen des Lehrers wie "beschreibt", "faßt zusammen", "vergleicht", stoßen bei ausländischen Schülern häufig auf Unverständnis. Es kommt hinzu, daß bei vielen Ausländerkindern weder in der Muttersprache noch im Deutschen die mit der Sprachkompetenz einhergehende Begriffsentwicklung bis zu einem Grade fortgeschritten ist, wie es bei einsprachigen Kindern der Fall ist. Durch entsprechend konstruierte Programme für das Lernen am Computer läßt sich einerseits erreichen, daß die unterrichtssprachliche Kompetenz der Ausländerkinder systematisch und präzise vorangetrieben wird - so sorgfältig, wie es ein Lehrer allenfalls im Einzelunterricht mit einem Schüler leisten könnte; insbesondere dürften dabei die auf die Begriffsbildung oder -präzisierung gerichteten Passagen von Bedeutung sein. Andererseits läßt sich annehmen, daß die richtige und systematische Verwendung der Muttersprache in den Programmen - wobei auch hier der Begriffspräzisierung ein wichtiger Stellenwert zukommt - nicht

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu schon Skinner, in: Correll, 1965, S. 47.

nur der Sprachentwicklung und dem inhaltlichen Lernen, sondern auch der allgemeinen kognitiven Entwicklung dient.<sup>1</sup>

Die für die offene Instruktion konstitutive Vorwegnahme wichtiger Inhalte und ihre Vermittlung in einer Weise, die sprachliche Lernbarrieren soweit als möglich abbaut, gibt den Ausländerkindern die Möglichkeit, fachlich kontinuierlich voranzukommen - was insbesondere bei "sequentiellen" Fächern wie der Mathematik, bei denen das Erlernen eines inhaltlichen Elementes häufig die notwendige Voraussetzung für das Lernen des folgenden darstellt<sup>2</sup>, von Bedeutung ist - und zugleich in eine Sprachlernsituation zu kommen, in der die deutsche Sprache eng an begrenzte und bereits bekannte Inhalte gekoppelt ist. Eine solche Vorgehensweise weicht wesentlich von der gewöhnlichen Lernsituation ab, in der die Ausländerkinder gewöhnlich ihre Deutschkenntnisse erwerben. Diese ist charakterisiert durch große Diffusität des alltäglichen Sprachgeschehens (ohne Korrektur und Präzisierung) beim Umgang mit Deutschen außerhalb der Unterrichtsstunde einerseits und durch sprachliche Verlorenheit in der überfordernden Situation des deutschsprachigen Unterrichts andererseits, in dem die angebotenen Inhalte die volle Aufmerksamkeit selbst der deutschen Kinder erfordern, das ausländische Kind aber der Darbietung sprachlich nicht verlässlich folgen kann und daher nach wenigen Minuten den Anschluß verlieren muß.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. u.a. Cummins, 1979; Smolicz, 1979. Soweit die Muttersprachen als Pflichtfremdsprachen anerkannt werden, ergeben sich ebenfalls positive Nebenwirkungen ihrer konzentrierten und richtigen Verwendung in der offenen Instruktion.

<sup>2</sup> Gerade in solchen Fächern klagen Lehrer oft über die Schwierigkeiten, Ausländerkinder zu unterrichten.

<sup>3</sup> Mit demselben Argument der Vorwegnahme von Inhalten in der Muttersprache und der dadurch erleichterten Einarbeitung in die deutsche Sprache werden gelegentlich mancherorts gute Schüler z.B. aus einer zweiten Vorbereitungsklasse zurückgestuft in die erste deutsche Regelklasse. Der Gedanke ist der Praxis demnach nicht völlig fremd, wenn auch die Verwirklichung in der beschriebenen Form unter dem Gesichtspunkt einer wirksamen Steuerung des Lernvorganges eine sehr ungezielte Maßnahme darstellt.

Ein Problem stellen in diesem Zusammenhang diejenigen Kinder dar, die weder ihre Muttersprache hinreichend beherrschen noch über genügend Deutschkenntnisse verfügen, um einer deutschsprachigen Lehrperiode ohne sprachliche Schwierigkeiten folgen zu können. Solche Kinder dürften in der Grundschule zwar in der Minderzahl sein<sup>1</sup>, doch ist dies, wie gesagt, kein akzeptabler Grund (und für offene Instruktion ja auch kein Problem), für sie nicht Vorsorge zu treffen. Ihretwegen müssen die Programme also zugleich auch auf Deutsch entwickelt werden, und es muß im Einzelfall entschieden werden, ob das muttersprachliche oder das deutschsprachige Programm geeigneter ist. Wichtig bleibt, daß sich der Schüler, entsprechend dem hierauf bezogenen Grundgedanken der offenen Instruktion, mit Hilfe von Programmen weitgehend selbständig vorbereiten kann und keine inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten mehr hat, wenn er in die deutschsprachige Unterrichtssituation kommt, sondern sich aufgrund der Bekanntheit der Inhalte auf die sprachliche Lernaufgabe konzentrieren kann.

Die Arbeit mit den Lernprogrammen muß nicht unbedingt Einzelarbeit sein. Berichte über den Einsatz von Microcomputern im Unterricht weisen darauf hin<sup>2</sup>, daß sich beim computerunterstützten Unterricht - ganz im Sinne des Konzepts der offenen Instruktion - in der Regel eine sehr intensive Partner- oder Gruppenarbeit entwickelt. Befürchtungen über die Isolierung der Ausländerkinder bei ihrer Tätigkeit an den Geräten dürften jedenfalls nicht angebracht sein; im Gegenteil wird der Lehrer darauf achten müssen, daß der Lernerfolg der ausländischen Kinder bei der Durcharbeitung der Programme gesichert bleibt und vermieden wird, daß bei einem Schüler zu Unrecht der Eindruck entsteht, einen bestimmten

---

<sup>1</sup> Nach meinen Beobachtungen in den sogenannten Empfangsklassen für Remigrantenkinder in Griechenland verfügten allerdings nur wenige Schüler über eine für schulisches Lernen funktionale Sprachkompetenz, und zwar sowohl im Deutschen als auch im Griechischen. Dies galt in der Primarstufe (Klasse 1 bis 6) wie im Gymnasium (Klasse 7 bis 9). Da die Empfangsklassen nur einen geringen Prozentsatz der Remigrantenkinder betreuen und die Rekrutierung der Schüler nicht recht klar ist, läßt sich diese Beobachtung jedoch kaum verallgemeinern.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. den Vorab-Bericht über die Untersuchungen von Karen Sheingold et al. in: Times Educ. Suppl. vom 12.11.1982, S. 32.

Inhalt verstanden zu haben, wenn die Lösung der Aufgaben tatsächlich eine gemeinsame Leistung der kooperierenden Gruppe gewesen ist. Darüber hinaus gilt es zu beachten, daß die oft beobachtbare Dominanz der Jungen bei der Inanspruchnahme der Apparate<sup>1</sup> die Realisierung des übergeordneten Gesichtspunkts, alle Ausländerkinder auf die gemeinsamen Unterrichtsperioden vorzubereiten, nicht behindert. Möglicherweise tritt dies Verhalten bei ausländischen Kindern und Jugendlichen verstärkt in Erscheinung, weil sie ausgeprägtere Geschlechtsrollen zu erlernen scheinen.

Über die Inhalte, die die Programme abdecken können und sollten, wird unten mehr zu sagen sein. Die Möglichkeiten der Anwendung dieser Lerntechnologie auf unterschiedliche Inhalte und für verschiedene Lernziele sind erstaunlich breit, und die Befürchtung, daß lediglich Faktenwissen (Grundrechenarten, Uhrzeit, Magnet, Rechtschreibung usw.) vermittelt werden kann, ist unbegründet.

An dieser Stelle sei auf eine inhaltlich besonders wichtige Aufgabe aufmerksam gemacht, die Programme erfüllen können und die ihren sonstigen Einsatz in der offenen Instruktion fortsetzt: ihre Verwendung beim Sprachlernen selbst. Dies kann geschehen über Lernprogramme für den computerunterstützten Unterricht<sup>2</sup>; es kann schließlich aber auch durch Programme erfolgen, welche für die Benutzung in Sprachlabors (oder in einzelnen Tonkassettengeräten) entwickelt wurden.<sup>3</sup> Sprachinhaltliche Programme dienen im Rahmen der offenen Instruktion allerdings einem anderen Zweck als die übrigen Programme: Sie nehmen nicht Inhalte vorweg, die wenig später auf Deutsch gelehrt werden, sondern sie entwickeln systematisch und genau<sup>4</sup> die funktionale Sprachkompetenz im Deut-

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Times Educ. Supplement, 22.7.1983, S. 9.

<sup>2</sup> Ein Beispiel ( zur Übung der Konjugation deutscher Verben) findet sich bei Eyferth et al., 1974, S. 32 ff., abgedruckt. Auf dem software-Markt für Microcomputer befinden sich derzeit bereits zahlreiche, gut funktionierende Sprachlernprogramme.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu u.a. Doyé, 1969; Wagner, 1982.

<sup>4</sup> Dies dürfte - so sehen es auch zahlreiche Lehrer - das Hauptproblem im Deutschunterricht für Ausländerkinder sein, stehen doch weder genügend speziell hierfür vorgebildete Lehrer noch hinreichend geeignete Materialien zur Verfügung. Aber selbst wenn beide Voraussetzungen erfüllt wären, ist die gegenwärtige Klassensituation für Sprachlernen nicht besonders gut geeignet.

schen und geben dem Schüler, dies ist noch wichtiger, in dem beim Sprachlernen notwendigen, erheblichen Umfang Gelegenheit zur Übung. Dabei kommt es primär nicht darauf an, die Schüler zu akzentfreiem, flüssigem Sprechen zu bringen, sondern im Mittelpunkt muß die Entwicklung der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz stehen.<sup>1</sup> Sprachlernprogramme können in der offenen Instruktion individuell eingesetzt werden, auch wenn für ihre Bearbeitung Tonkassettengeräte notwendig sind: nicht anders als zu den sonstigen Lernprogrammen, die in der offenen Instruktion Verwendung finden, haben die Schüler freien Zugang und können individuell mit ihnen arbeiten, während die übrigen Kinder der Lerngruppe allein oder gemeinsam mit anderen ebenfalls ihren Interessen und Aufgaben nachgehen.<sup>2</sup>

#### 4.3 Curriculare Prioritäten

Ein konstitutives Merkmal für die offene Instruktion ist die Vorwegnahme von Inhalten: Die ausländischen Kinder, die das Deutsche nicht beherrschen, erarbeiten selbständig mit Hilfe der Computerprogramme in ihrer Muttersprache (oder gegebenenfalls auf Deutsch, sofern sie dies besser als ihre Muttersprache beherrschen) bestimmte Themen, die ihnen wenig später, am besten an demselben

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Cummins, 1980 a.

<sup>2</sup> Insofern besteht auch keine Notwendigkeit, alle Schulen mit Sprachlabors auszustatten, sondern es genügt, wenn die bereits vorhandenen und vielerorts ungenutzten Geräte in für die Arbeit kleiner Gruppen ausreichender Anzahl auf die Schulen verteilt werden. So wie man längst im offenen Unterricht beispielsweise Schreibmaschinen und Tongeräte den Schülern zur Selbstbedienung zur Verfügung gestellt findet, würden auch in der offenen Instruktion solche Geräte und darüber hinaus die für den sonstigen computerunterstützten Unterricht nötigen Apparate - nach dem Stand der heutigen Entwicklung dürften dies Microcomputer sein - vorhanden und zugänglich sein. Allerdings gäbe es hier sowohl für die sprachlabormäßige Verwendung der Tongeräte als auch für die Benutzung der Computer spezifische Programme, deren Auswahl und Bearbeitung der Lehrer entsprechend seinen Unterrichtsplänen betreut. Aufgrund der flexiblen und individualisierten Verwendung der Tongeräte oder Microcomputer dürften auch die oft geäußerten Klagen über Disziplinprobleme bei der Arbeit im fest installierten, von einer ganzen Klasse gleichzeitig benutzten Sprachlabor gegenstandslos werden; auf der anderen Seite wird die Möglichkeit des Lehrers, sich jederzeit korrigierend und helfend in die Arbeit eines seiner Schüler einzuschalten, erschwert.

oder am nächsten Tag, in einer normalen deutschsprachigen Unterrichtsperiode gemeinsam mit allen anderen Schülern vom Lehrer erneut dargeboten werden.

Würde sich ein solches Arrangement auf sämtliche Unterrichtsinhalte erstrecken, so müßte den Ausländerkindern allerdings wesentlich mehr Zeit zur Verfügung stehen als den deutschen Kindern. Denn während sie an den Programmen arbeiten, widmen sich die übrigen Kinder in der offenen Instruktion anderen Dingen, führen zum Beispiel Projekte durch, spielen, arbeiten mit Lehrbüchern, lösen Aufgaben oder wenden sich sonstigen Interessen zu, kurz, nutzen die Möglichkeiten der offenen Lernsituation.

Abgesehen davon, daß es gerade für die Ausländerkinder wichtig wäre, sich in der interaktions- und kommunikationsintensiven, offenen Situation bewegen zu lernen, würde die Doppelung der Lernanforderungen - Programme und vom Lehrer gestalteter Unterricht über jeweils dasselbe Thema - die Ausländerkinder nach kurzer Zeit überfordern. Zwar bedeutet diese Doppelung nicht notwendig auch eine Verdoppelung des Zeitaufwandes je Lerninhalt - einerseits zeichnen sich Computerprogramme ja dadurch aus, daß der Schüler sein Lerntempo allein bestimmt, andererseits wird die zum Einüben von neu eingeführten Sachverhalten notwendige Zeit für die Ausländerkinder durch die doppelte Präsentation verkürzt - , selbst im besten Falle jedoch ist der Zeitbedarf der Ausländerkinder für jeden auf diese Weise erarbeiteten Lerninhalt wesentlich höher. Die Vorwegnahme von Inhalten durch die Lernprogramme hat daher notwendig zur Folge, daß nicht alle Lerninhalte zweifach (zunächst inhaltlich, dann fachsprachlich) bearbeitet werden können, sondern für die - begrenzte - Zeitspanne, in der die Ausländerkinder noch nicht wie ihre deutschen Mitschüler ohne Sprachprobleme am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können, müssen inhaltliche Prioritäten gesetzt werden, die sich auf den langfristig unverzichtbaren Kern des Curriculums richten.

Dies ist freilich eine Konsequenz, die Selbstverständlichkeiten in Frage stellt und deren Auswirkungen bedacht sein wollen. Aber wenn man sich vor Augen hält, wie extrem ungünstig die Ausgangslage der Ausländerkinder für das Lernen in der deutschen Schule aussieht - ich habe im ersten Kapitel versucht, davon einen Eindruck zu vermitteln - , so kann man es nur als Illusion bezeichnen, von diesen Kindern eine ihren Lernfähigkeiten gemäße Bewältigung des Curriculums der deutschen Schule zu erwarten - auch wenn man davon ausgeht, daß die Ausländerkinder derzeit in unserem Schulwesen wohl die größte Begabungsreserve darstellen, wie ich an anderer Stelle ausgeführt habe (1981, S. 846 und 856). Selbst wenn ausländische Schüler den Hauptschulabschluß erreichen, ist dies kein Zeichen für ein normales - das heißt hier: den individuellen Lernfähigkeiten entsprechendes - Durchlaufen der Schule, sondern ein Ausländerkind mit Hauptschulabschluß hätte, wenn es nicht zugleich sein "zweites Curriculum" (Sprache, kulturelle Normen, muttersprachlichen Unterricht etc.) hätte bewältigen müssen, leicht ein erfolgreicher Realschüler oder Gymnasiast sein können; und selbst ein "Versagen" in der Hauptschule, die Beendigung der Schule nach der 8. Klasse etwa, wird sich in vielen Fällen bei genauerem Zusehen als eine außerordentlich hohe individuelle Leistung entpuppen.

Die Lage der Ausländerkinder erfordert deshalb Maßnahmen, die sich nicht in kleineren Korrekturen des traditionellen Unterrichts erschöpfen, sondern so durchgreifend sind, daß sie die Lernsituation für die Schüler erstmals bewältigbar machen. Langfristig wird dabei an den Zielen und Inhalten des Unterrichts nichts geändert; es ist nicht meine Absicht, in diesem Zusammenhang allgemeine Überlegungen zu curricularen oder didaktischen Problemen im Schulwesen anzustellen. Für einen begrenzten Zeitraum von etwa zwei oder drei

Schuljahren<sup>1</sup> jedoch führt kein Weg an einer entschiedenen Entlastung der Mehrzahl der Ausländerkinder durch die Setzung curricularer Prioritäten vorbei.<sup>2</sup>

---

1 Dies stellt, mangels relevanter Forschungsbefunde, eine Schätzung dar, die sich allerdings auf Hinweise aus empirischen Sprachlernuntersuchungen stützen kann. Besonders sei hier verwiesen auf die internationale Studie über das Erlernen des Französischen als Fremdsprache in acht Ländern (Carroll, 1975). Bei allen Unterschieden, die sich zwischen den Lernfortschritten der Schüler innerhalb und zwischen den Nationen ergaben - die Nähe der Muttersprache zur Fremdsprache dürfte hierbei von Bedeutung sein -, stellt Carroll zusammenfassend fest, "... that learning a foreign language .. to a useful and functional level of competence is inevitably a long and arduous process. For the average student in an academic type program, it may be estimated that something like six or seven years of instruction at the usual pace (e.g., three to five class hours per week during the school year) is required under the conditions of instruction that typically obtain .. Under favorable conditions .. this amount of instructional time can be considerably reduced" (S. 275). Für das Fremdsprachenlernen im üblichen Schulunterricht geben diese Daten - Carroll betont die Generalisierbarkeit seiner Schlußfolgerungen für das Erlernen aller Fremdsprachen, S. 265, - verlässliche Anhaltspunkte für die Abschätzung des Zeitbedarfs. Die Sprachlernsituation für die Ausländerkinder ist freilich, insbesondere wenn die Schulen ihre Möglichkeiten nutzen, um ein Vielfaches intensiver, da die Kinder in dem Land, dessen Sprache sie lernen, leben, und wesentlich stärker motiviert sein dürften, möglichst rasch eine funktionale Sprachkompetenz zu erwerben. Klagen, daß viele Ausländerkinder selbst nach vier Jahren Grundschulunterricht aus sprachlichen Gründen noch nicht in der Lage seien, dem Unterricht zu folgen, dürften aus Schulen kommen, die keine für Sprachlernen günstige Lernsituation geschaffen haben. - Carroll weist im übrigen auch darauf hin, daß der Spätbeginn des Fremdsprachenlernens keinen Nachteil darstellt, sondern im Gegenteil ältere Schüler etwas schneller vorankommen (S. 276). "That is, most of the evidence contradicted the commonly held assumption that students starting early have a special advantage" (S. 29). Vgl. auch Cummins, 1980 a.

2 Es sei hier vermerkt, daß auch heute schon in der schulischen Praxis teilweise ganz erhebliche Reduzierungen im Curriculum für die Ausländerkinder vorgenommen werden, wobei freilich, von Ausnahmefällen abgesehen, die Bedeutung des Verzichts auf bestimmte Inhalte für das weitere Lernen unklar bleibt. Beispiele, die ich gesehen habe, bestehen im Fortfall ganzer Fächer für ein oder zwei Schuljahre für die Ausländerkinder (meist "Nebenfächer" wie Sozialkunde oder Biologie); in der Verkürzung von Fächern um Inhalte, die deutsche Kinder durchnehmen, solange die Ausländerkinder noch die vorhergehenden bearbeiten; in der Reduzierung der Inhalte in Vorbereitungsklassen (so daß zum Beispiel das Ende der 2. Vorbereitungsklasse inhaltlich dem Ende der 1. Regelklasse entspricht).

Es ist hier nicht der Ort, das Vorgehen bei der Setzung der Prioritäten im Detail zu erörtern, sondern es können nur einige allgemeinere Gesichtspunkte zur Diskussion gestellt werden.

Das Problem ist im Prinzip nicht neu. Bei grundsätzlicher Bindung an die deutschen Lehrpläne muß Priorität denjenigen Inhalten zukommen, die entweder zentrale Elemente einer umfangreicheren Lernsequenz<sup>1</sup> darstellen, die also als eine notwendige Voraussetzung für späteres Lernen in demselben Lernbereich gelten, oder unabhängig davon für unentbehrlich gehalten werden.<sup>2</sup> Solche Inhalte sollten

---

<sup>1</sup> In der offenen Instruktion sollen Programme Verwendung finden, die kurze, in sich jeweils abgeschlossene, inhaltliche Einheiten darstellen. Diese können, vorausgesetzt, der Lehrer nimmt sie kurze Zeit später im gemeinsamen Unterricht wieder auf, in unterschiedlicher Reihenfolge verwendet werden, es sei denn, ein bestimmter Inhalt (A) ist die notwendige Voraussetzung für das Erlernen eines anderen Inhalts (B). Dies dürfte seltener der Fall sein, als gemeinhin angenommen wird, da aufgrund der langen Tradition unserer schulischen Curricula deren sequentielle Natur überschätzt zu werden pflegt: Man kann sich eine umgekehrte Reihenfolge als die tradierte einfach nicht vorstellen. Bei näherem Zusehen dürfte sich der Kreis der tatsächlich sequentiell zu lernenden Inhalte beträchtlich reduzieren; insbesondere dann, wenn man schwerpunktmäßig auf die Fähigkeiten des Schülers abstellt, die notwendig sind, um einen bestimmten Inhalt erarbeiten zu können. Im übrigen sind die zahlreichen Fälle von curricularen Umstellungen im Zuge der Veränderung von Rahmenplänen Zeuge der Veränderbarkeit von Abfolgen. Dies gilt sogar von der Mathematik, von sprachlichen oder sozialwissenschaftlich/historischen Fächern zu schweigen. Beispiele zum Mathematikunterricht in der 7. Klasse des Gymnasiums finden sich etwa bei Hopf, 1980, S. 135 ff.. - Selbst wenn man die Skepsis gegenüber vielen Fällen angenommener Linearität von Fächern teilt, ist damit nicht bestritten, daß es notwendige oder Lernerfolg begünstigende Abfolgen inhaltlicher Einheiten gibt. Dies in der offenen Instruktion zu realisieren, steht nichts im Wege. Wichtiger ist an dieser Stelle freilich die Betonung der Flexibilität bei der Anordnung der Programmarbeit in das Gesamtgeschehen, wobei neben dem genannten fachinhaltlichen Aspekt auch die Erfahrung im Auge behalten werden sollte, daß es hier ausgeprägte interindividuelle Unterschiede zu geben scheint, manche Schüler also ohne Schwierigkeiten Lernschritte überspringen beziehungsweise Abfolgen umkehren, ohne davon Nachteile zu haben.

Für eine Bearbeitung dieser Thematik dürfte die Berücksichtigung der Forschungsbefunde über Lernhierarchien (z.B. Gagné, 1969) und über Aufgabenanalysen (z.B. Schott, 1981) sowie die in diesen Traditionen stehenden Entwicklungs- und Forschungsarbeiten hilfreich sein.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch Calliess et al., 1974, insbesondere Kap. 3, 4 und 6.

von den Ausländerkindern von Anfang an, sobald sie lesen können<sup>1</sup> oder sobald sie als Seiteneinsteiger in die deutsche Schule aufgenommen werden, bis zur inhaltlichen und möglichst rasch auch bis zur fachsprachlichen Beherrschung im Deutschen bearbeitet werden; auf sie bezieht sich auch - zunächst ausschließlich, dann je nach Grad der Beteiligung am sonstigen Unterricht - die Notengebung. Alle übrigen Inhalte, die die deutschen Kinder und die sprachlich kompetenten Ausländerkinder lernen, werden ihnen zwar nicht vorenthalten - gerade in der Lernsituation der offenen Instruktion werden sie ohnehin mit den meisten Vorgängen in Berührung kommen - doch das Schwergewicht ihrer Arbeit (und der Beurteilung) liegt auf denjenigen Bereichen, denen Priorität eingeräumt wurde. Auch sprachlich im übrigen: erst in begrenzten Bereichen kann man auf Richtigkeit und Genauigkeit bestehen.

Abgesehen von der Besonderheit im Sprachlichen läßt sich bei der Bestimmung der inhaltlichen Prioritäten zurückgreifen auf die Diskussion und die Verfahren der Abgrenzung von "Fundamentum" und "Additum" oder einer Variante dieser Denkfigur, die in der Gesamtschulentwicklung eine wichtige Rolle gespielt hat und als theoretisch wie praktisch verständlich und handhabbar gelten kann (obwohl sie nicht ganz unproblematisch ist, vergleiche zum Beispiel Hopf, 1976, S. 52 ff.). Allerdings wird man hier wohl ein noch stärker begrenztes "Fundamentum" zu bestimmen haben als im ABC- oder FEAGA-System leistungsdifferenzierten Unterrichts in Gesamtschulen, und die Bestimmung der Prioritäten muß auch für andere Fächer oder Lernbereiche erfolgen, als traditionellerweise für leistungsdifferenzierenden Unterricht vorgesehen sind.

Der Verweis auf gesamtschulerprobte curriculare Vorarbeiten als Beispiel dafür, wie man bei der Setzung curricularer Prioritäten vorgehen könnte, darf hier freilich nicht in der Weise mißverstanden werden, daß nun die in Gesamtschulen damit verbundenen Konsequenzen auch hier gälten: Weder gibt es in der offenen Instruktion Formen äußerer Leistungsdifferenzierung (ABC, FEAGA oder ähnliches)

---

<sup>1</sup> Zum Problem der Lesefähigkeit der Ausländerkinder vgl. unten Abschnitt 4.4

noch ein Zensurensystem, welches vergleichbar wäre etwa der "Integrationsnote" in Berliner Gesamtschulen (vgl. Hopf, 1976, S. 8 ff.). Vielmehr bezieht sich der Hinweis auf die Gesamtschulsituation ausschließlich auf den Vorgang der Bestimmung curricularer Fundamenta.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zur Gesamtschule besteht darin, daß es keinen ständig existierenden "C-Kurs" gibt, der von den fachspezifisch langsam lernenden Schülern besetzt wird. Mein Vorschlag läuft also nicht darauf hinaus, die Ausländerkinder permanent begrenzte Inhalte lernen zu lassen. Vielmehr ist die offene Instruktion für das individuelle Ausländerkind ein Durchgangsstadium von begrenzter Dauer: Sobald alle anwesenden Ausländerkinder nach schätzungsweise spätestens zwei oder drei Jahren ohne Sprachprobleme am normalen deutschsprachigen Unterricht teilnehmen können, verwandelt sich die offene Instruktion in offenen Unterricht (oder in traditionellen Unterricht oder eine Zwischenform; über Vorformen wird im folgenden Kapitel mehr zu sagen sein), wobei freilich die Möglichkeiten zur speziellen Förderung sprachinkompetenter Ausländerkinder erhalten bleiben und beispielsweise bei Ankunft eines Seiteneinsteigers sogleich reaktiviert werden können.

Die Setzung curricularer Prioritäten gilt im übrigen nur für den durchstrukturierten Kern der offenen Instruktion, das heißt also für die Programme und die sich darauf beziehenden, gemeinsamen Unterrichtsperioden. Daß für die übrigen Teile des Schultages neben den allgemeinen Prinzipien und der Praxis des offenen Unterrichts insbesondere die Erfahrungen aufgenommen werden sollten, die speziell im Umgang mit deutschen und ausländischen Kindern gesammelt worden sind, versteht sich von selbst.<sup>1</sup> Beispielsweise habe ich Unterrichtsstunden beobachtet, in welchen durch Betonung und Ausdehnung der experimentellen oder manipulativen Tätigkeiten der

---

<sup>1</sup> Hierzu finden sich eine große Zahl verstreuter Berichte, die allerdings meist schulfachspezifisch sind. Eine systematische Auswertung dieser Einzelerfahrungen dürfte außerordentlich lohnend sein. Auch für die Setzung curricularer Prioritäten finden sich Beispiele in Praxisberichten, vgl. zum Beispiel zum Mathematikunterricht der Hauptschule den Bericht von Ottmann, 1981.

Schüler eine spürbare Reduzierung der Sprachlastigkeit erzielt wurde.<sup>1</sup> Die Offenheit der Lernsituation in der offenen Instruktion bietet auch hierfür die nötigen Voraussetzungen.

Bei der Bestimmung curricularer Prioritäten wird man schulfach- bzw. lernbereichsspezifische Besonderheiten im einzelnen diskutieren und dabei die Spielräume der Rahmenrichtlinien ausloten müssen. Dies kann hier nicht geleistet werden. Allgemein stellt sich jedoch die Frage, ob man dabei den Akzent setzen sollte auf den Fortbestand gerade derjenigen Inhalte, die die deutsche Kulturtradition von der anderer Länder unterscheidet - soll man beispielsweise, wie ich es gesehen habe, Schillers Tell in der 9. Klasse mit den Ausländerkindern wie üblich behandeln? - , oder ob man umgekehrt eine Einengung auf diejenigen Themen erstreben sollte, die ohne weiteres von Angehörigen anderer Nationen verstanden werden können. Diese Frage stellt sich für die sprachlichen und sozialwissenschaftlichen Fächer stärker als etwa für die Naturwissenschaften. Sie ist aber, cum grano salis, selbst im Fall der Mathematik relevant; man erinnere sich nur der verschiedenen Vorgehensweisen bei den Grundrechenarten, von denen oben in Abschnitt 1.2.3 die Rede war, oder an die Mengenlehre, die für sich bereits eine Fachsprache innerhalb des Deutschen darstellt.

Die Beibehaltung kulturtypischer Inhalte (bzw. ihre Betonung durch Einbeziehung in die Prioritätenliste) hat viele Argumente für sich, nicht zuletzt den Gesichtspunkt, daß die ausländischen Kinder auf diese Weise intensiver mit den Traditionen des Landes, in dem sie leben, in Berührung kommen. Aus ähnlichen Erwägungen liegt es freilich nahe, dann auch sämtlichen Kindern Möglichkeiten zum besseren Verständnis der fremden Welten ihrer Mitschüler zu eröffnen, indem in das allgemeine Curriculum Themen einbezogen werden, die an die übrigen in der Klasse vertretenen Kulturen heranzuführen. Nicht nur solche Inhalte sind also zu identifizieren, die bei den sprachin-

---

<sup>1</sup> Auch in den oben (vgl. Abschnitt 1.2.3) erwähnten Empfangsklassen für griechische Remigrantenkinder trifft man, in ganz seltenen Fällen, auf solchen Unterricht. Die positiven Auswirkungen sind dort vor dem Hintergrund einer allgemein stärker formalisierten Vorgehensweise besonders deutlich zu erkennen.

kompetenten Ausländerkindern eine Zeitlang zurücktreten, sondern, in begrenztem Umfang, auch solche, die über das in den Rahmenplänen Vorgegebene hinaus im Unterricht ihren Platz haben sollten. Im übrigen bietet der computerunterstützte Unterricht die Möglichkeit, auch den deutschen Schülern Inhalte zu vermitteln, die der Lehrer nicht zu beherrschen braucht, beispielsweise einen begrenzten Grundwortschatz im Türkischen oder Vietnamesischen, Kenntnisse über Sitten und Bräuche, über die historische Entwicklung oder die wirtschaftliche Situation der Herkunftsländer. Gegen die Einbeziehung kulturtypischer Themen spricht vor allem, daß sich daraus Verständnisprobleme besonderer Art beim Alleinlernen ergeben können, die ein häufiges Rückfragen beim Lehrer verursachen. Insofern sollte man insgesamt bei der Bestimmung der curricularen Prioritäten für die Ausländerkinder wohl doch die relativ kulturunspezifischen Inhalte bevorzugen. Die Alternative - Betonung des Kulturunspezifischen oder Betonung des Kulturspezifischen und Einbeziehung von Aspekten der fremden Kulturen - stellt sich eher als allgemeines curriculares Problem der deutschen Schule. Für die relativ kurze Durchgangszeit, in der das einzelne ausländische Kind im Rahmen der offenen Instruktion lernt, muß der Gesichtspunkt in den Vordergrund treten, alle Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen, die sich der möglichst raschen Einarbeitung in die Schulsprache und in zentrale Inhalte des Curriculums in den Weg stellen.

#### 4.4 Nachbemerkungen zur offenen Instruktion

Die ausentwickelte Form der offenen Instruktion läßt sich zusammenfassend folgendermaßen beschreiben:

- Unterrichtsorganisatorisch ist sie ein Modell, welches die Möglichkeit gibt zu maximaler Individualisierung des Lernvorgangs. Einerseits werden hier die Stärken des computerunterstützten Unterrichts in Hinsicht auf selbstgesteuertes Erarbeiten neuer Sachverhalte genutzt, andererseits ist aufgrund der dem Modell des offenen Unterrichts entlehnten Grundstruktur des Schultages Raum gegeben für die Einbringung individueller Interessen, bevorzugter Vorgehensweisen beim Lernen, für den jederzeit möglichen Kontakt des Schülers zum Lehrer oder Mitschüler, etc.

Die Ausländerkinder, die die deutsche Sprache noch nicht so beherrschen, daß sie ohne Schwierigkeiten am normalen Unterrichtsgeschehen teilnehmen können, bearbeiten ausgewählte Unterrichtsinhalte zunächst selbständig mit Hilfe muttersprachlicher, im gegebenen Fall auch deutschsprachiger Programme. Dadurch wird ihnen die Möglichkeit verschafft, das jeweilige Thema inhaltlich voll zu verstehen. Im Anschluß daran nehmen sie wie alle anderen Kinder an einer Unterrichtsperiode teil, in der derselbe Lerninhalt in deutscher Sprache erarbeitet wird. Für die Ausländerkinder bedeutet dieses Arrangement also eine Vorwegnahme von Inhalten durch Lernen am Computer (inhaltliches Lernen) und die erneute Bearbeitung desselben Themas im gemeinsamen Unterricht (fachsprachliches Lernen).

Für die deutschen Schüler ist die Lernsituation nicht wesentlich anders als in Klassen ohne Ausländerkinder: Sie bearbeiten, freilich in einem veränderten unterrichtsorganisatorischen und unterrichtsmethodischen Kontext, die üblichen Inhalte. In den vom Lehrer stärker angeleiteten Unterrichtsperioden, in welchen es um diejenigen Themen geht, an denen die Ausländerkinder schwerpunktmäßig arbeiten, dürften nur noch selten die Verzögerungen und Verlangsamungen des Lehr- und Lernvorganges auftreten, welche derzeit für den Unterricht in gemischten Klassen, der ohne vorwegnehmendes Lernen verfährt, aufgrund der sprachlichen und inhaltlichen Überforderung der Ausländerkinder charakteristisch sind.

Für die Verwendung des Modells spielt es keine Rolle, ob in einer Klasse nur ein einzelnes Ausländerkind sitzt, ob mehr als zwei Nationen vertreten sind, ob die Mehrheit der Kinder Ausländerkinder sind (bislang ein völlig ungelöstes Problem) oder ob es sich um reine (national homogene oder -heterogene) Ausländerklassen handelt. Besondere räumliche oder stundenplantechnische Vorkehrungen sind nur insoweit erforderlich, wie sie auch für offenen Unterricht als Minimalbedingungen gelten. So könnte beispielsweise die übliche Einteilung des Schultages in Abschnitte von 45 Minuten für die individuelle Platzierung des computerunterstützten Lernens und der darauf bezogenen Unterrichtsperioden hinderlich sein.

- Curricular ist die offene Instruktion dadurch charakterisiert, daß für die Ausländerkinder in den meisten Fächern bzw. Lernbereichen inhaltliche Prioritäten bestimmt werden. Nur die mit Priorität bedachten Themen sind Gegenstand der zweifachen Bearbeitung. Grundsätzlich bleibt die Bindung an die deutschen Rahmenpläne erhalten; die Ausländerkinder bearbeiten für eine Durchgangszeit von schätzungsweise zwei oder drei Schuljahren schwerpunktmäßig nur die ausgewählten Inhalte. Für die deutschen Kinder bleibt curricular alles beim alten, wenn man einmal von der Öffnung des Unterrichts für multikulturelle Inhalte absieht.
  
- In unterrichtsmethodischer Hinsicht ist in der offenen Instruktion Raum gegeben für die Wahl jeglicher Vorgehensweise durch den Lehrer. Entsprechend vielfältig können aufgrund der Offenheit der Situation die Wege aussehen, auf denen sich die Schüler der Lösung ihrer Aufgaben nähern.

Im Unterschied zur allgemeinen Lernsituation in der offenen Instruktion ist die Vorgehensweise im computerunterstützten Unterricht relativ festgelegt, wenn man einmal von den Möglichkeiten des Dialogs und der Darbietung von Optionen absieht. Diese Einschränkung hinsichtlich der Darbietungs- und Bearbeitungsweise wird man wegen der sonstigen Vorzüge des Verfahrens freilich in Kauf nehmen müssen. Möglicherweise empfiehlt es sich in der Praxis in bestimmten Fällen sogar, daß sich der Lehrer für eine gewisse Zeit bei der Unterrichtung der mit Priorität ausgesetzten Inhalte an den Programmen orientiert, so daß für die Ausländerkinder zwischen Programm und anschließender Bearbeitung in der gesamten Lerngruppe deutlich erkennbare Ähnlichkeiten sichtbar werden und sie sich leichter auf das Erlernen der inhaltsspezifischen Sprache konzentrieren können. Derartige Abstimmungen werden aber nur dann sinnvoll sein, wenn sich Ausländerkinder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen in der Lerngruppe befinden.

Über unterrichtsmethodische Übergangsformen vom traditionellen Unterricht zur offenen Instruktion wird im folgenden Kapitel mehr zu sagen sein.

- Als besonderer inhaltlicher Bereich ist in der offenen Instruktion die Arbeit mit Tongeräten (oder auch mit Microcomputern) vorgesehen, die in individualisierter Weise die Funktion des Sprachlabors erfüllen. Hier können Ausländerkinder in ihrem eigenen Tempo und mit Programmen, die auf die muttersprachtypischen Fehler Rücksicht nehmen, ihre Deutschkenntnisse<sup>1</sup> ausbauen.

Aus der Perspektive der Schüler ist die offene Instruktion eine durch große Flexibilität, durch anregendes Material, durch Arbeitsangebote mit hohem Aufforderungscharakter gekennzeichnete Lernsituation; prägend für den Schulalltag ist dabei das Konzept der flexiblen Unterrichtsorganisation bzw. des offenen Unterrichts. Dies bedeutet, daß nicht nur ihr intellektuelles Vorankommen gefördert wird, sondern sie sich auch mit ihren Emotionen und mit ihren vitalen Bedürfnissen einbringen können und daß sich ständig Anlässe zu sozialem Lernen aus der Situation heraus ergeben. Die Kinder sind also als ganze Personen angesprochen und können dauerhafte Beziehungen zueinander und zu ihrem Lehrer aufbauen, zumal es in der offenen Instruktion keinerlei äußere Differenzierung gibt. Dies ist gerade für Schüler mit Lernschwierigkeiten - und hierzu gehören in der Regel die Ausländerkinder - von besonderer Bedeutung, weil solche Schüler mehr noch als die anderen auf persönliche Zuwendung angewiesen sind.

In den so charakterisierten schulischen Alltag sind für die Ausländerkinder kurze Arbeitsperioden mit Lernprogrammen eingelagert, deren Inhalte später vom Lehrer im gemeinsamen Unterricht für deutsche und ausländische Kinder wieder aufgenommen werden. Dadurch geht zwar ein Stück Offenheit und Flexibilität der Unterrichtssituation insgesamt verloren, doch bestimmen die Phasen des computerunterstützten und des darauf antworten-

---

<sup>1</sup> Über dasselbe Medium lassen sich auch die muttersprachlichen Kenntnisse der Ausländerkinder verbessern, wenn dies im Rahmen der deutschen Regelklasse geschehen soll.

den gemeinsamen Unterrichts die Lernsituation nicht so stark, daß dadurch der gesamte Schultag als reglementiert zu charakterisieren wäre: zum einen nehmen die erwähnten Lernperioden nur einen zeitlich geringen Anteil des Vormittags in Anspruch, zum anderen bietet der computerunterstützte Unterricht ebenfalls starke Anreize zu Partner- oder Gruppenarbeit (vgl. oben Abschnitt 4.2). Auch der offene Unterricht zeichnet sich oft, wie ich bereits oben im Abschnitt 3.1 ausgeführt habe, durch eine (wenn auch weniger leicht erkennbare) Strukturierung aus, die den Lernerfolg der Schüler im breitesten Sinne zu begünstigen scheint. Bei älteren Schülern, beispielsweise also in der Hauptschule, wird im übrigen wahrscheinlich - zumindest in der Einführungszeit der offenen Instruktion - ein höheres Maß an Organisation des Unterrichtsablaufes vonnöten sein, damit überhaupt erst einmal eine förderliche Arbeitsatmosphäre entsteht; sofern die Schüler diesen Unterrichtsansatz bereits aus der Grundschule kennen, erübrigt sich freilich eine solche Eingewöhnungszeit.

Die für die meisten Schüler neuartige Unterrichtstechnologie, die im Rahmen der offenen Instruktion Verwendung findet, bringt für den Lehrer neben den erheblichen Hilfen, die sie ihm gibt, auch einige neue Probleme mit sich. Zunächst wird die große (und anhaltende) Attraktion beispielsweise von Microcomputern, über die immer wieder berichtet wird, dazu führen, daß Formen gefunden werden müssen, die den Zugang zu den Geräten so regeln, daß den Ausländerkindern die Priorität erhalten bleibt, ohne daß sich die deutschen Schüler ausgeschlossen fühlen. Während dies ein relativ einfach zu lösendes Problem darstellen dürfte - freilich muß man Vorsorge treffen, daß den deutschen Schülern, sofern sie nicht als langsame Lerner von denselben Programmen profitieren sollen wie die Ausländerkinder, sinnvolle Software zur Verfügung steht -, bringt der Umstand, daß die Ausländerkinder in den gemeinsamen, lehrergeleiteten Unterrichtsperioden durch ihr Vorlernen die Inhalte immer schon verstanden haben, die deutschen Schüler in eine schwierige, neiderregende Situation, die vermutlich nur durch offene Thematisierung des Problems und durch Erklärung der Ziele des Unterrichtskonzepts

durch den Lehrer aufgefangen werden kann: weder sollten die Ausländerkinder ihr Vorwissen auf Kosten der deutschen Kinder einsetzen noch die deutschen Schüler sich benachteiligt fühlen.

Ein Problem eigener Art, welches hier kurz angesprochen werden muß, besteht in der Lesefähigkeit der Ausländerkinder, die für die Bearbeitung der üblichen Programme die Voraussetzung darstellt. Wenn die offene Instruktion in Anfängerklassen eingeführt werden soll (oder wenn Seiteneinsteiger aus Ländern mit anderer Schrift in eine Klasse kommen), stellt sich die Frage, ob man entgegen einem wichtigen Grundsatz des offenen Unterrichts, in den Lernvorgang der Kinder möglichst wenig und wenn, dann spät und zurückhaltend einzugreifen, das Lesenlernen der Ausländerkinder forcieren sollte. Zunächst ist hierzu festzustellen, daß im offenen Unterricht ohnehin ständig gegeneinander abgewogen werden muß, ob eine bestimmte Aufgabe über zeitraubende, fehlerträchtige Umwege von den Kindern bearbeitet werden können soll, weil sie nur so der Weiterentwicklung selbstgesteuerten Lernens dienlich ist, oder ob das schnellere Erlernen eines Inhalts mit Hilfe steuernder Eingriffe von Seiten des Lehrers angezeigt ist, weil damit langfristig größere Fortschritte in Richtung auf selbstbestimmtes Lernen zu erwarten sind. Entscheidungen sind hier immer inhaltspezifisch und gründen sich vor allem auf die Einschätzung, welche Bearbeitungsform der zu erwerbenden Kenntnisse besser zu künftigem selbstbestimmtem Lernen hinführt.

Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die Lesefähigkeit, so zeigt sich, daß diese mehr als irgendeine andere in der Grundschule zu erwerbende Fertigkeit den Kindern hilft, einen sprunghaft höheren Grad an Kontrolle über ihre Umwelt zu erreichen, und eine Verzögerung beim Erwerb dieser Fertigkeit zieht nur dann keine oder nur geringe Nachteile nach sich, wenn sie in einem Kontext auftritt, welcher sich durch andere entwicklungsfördernde Anreize auszeichnet, und wenn andere Gesichtspunkte vor dem Erwerb der Lesefähigkeit Priorität besitzen.

In den Berichten über offenen Unterricht finden sich oft Hinweise darauf, daß die Lehrer nicht nur in weniger sensiblen Inhaltsbereichen, sondern sogar beim Lesenlernen nur zögernd und relativ spät intervenieren, so daß einzelne Kinder durchaus auch noch in der 2. Klasse weit unter den Durchschnittsleistungen traditionell unterrichteter Klassen liegen. Solche Fälle zeugen meist von besonders souveränder Verwirklichung der Prinzipien des offenen Unterrichts durch die Lehrer, und die Lesefähigkeit wird von den betroffenen Kindern dann meist außerordentlich rasch erworben; andererseits haben diese Kinder damit die Erfahrung gemacht, daß die Selbstbestimmtheit des Lernens ein ernstgemeinter Grundsatz dieses Unterrichts ist.

Was in der nationalhomogenen deutschen Lerngruppe eine Stärke sein kann, würde sich in unserem Fall jedoch mit Gewißheit zum Nachteil gerade derjenigen Schüler auswirken, die besonderer Unterstützung bedürfen: wenn sie nicht lesen können, befinden sich die ausländischen Kinder in einer noch schwierigeren Lage als ohnehin, und man würde sie um eines Prinzips willen einer effektiven Möglichkeit zur Beherrschung ihrer Umwelt berauben. Um der Selbständigkeit ihres künftigen Lernens willen muß man daher alles daran setzen, die Ausländerkinder so rasch wie möglich zum Lesen zu befähigen.

Bei der Suche nach geeigneten Methoden zur Entwicklung der Lesefähigkeit wird man solchen den Vorzug geben, die ein gewisses Maß an Selbststeuerung und Selbständigkeit vorsehen. Dies empfiehlt sich auch deshalb, weil das Lesenlernen bei deutschen und ausländischen Kindern aus den genannten Gründen asynchron verlaufen wird und der Lehrer nur in begrenztem zeitlichem Umfang sich intensiv um das Lesenlernen der Ausländerkinder kümmern kann. Daher wird man auch diese Aufgabe nach Möglichkeit den Lernprogrammen überlassen, und in der Tat gibt es inzwischen software und Microcomputer, die diese (und andere) Aufgaben zufriedenstellend erfüllen<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. World Yearbook of Education, 1983, S. 194 ff.

Das in der offenen Instruktion notwendige Vorauslernen ist für eine begrenzte Zeit im übrigen auch mit Analphabeten realisierbar. So gibt es beispielsweise Programme, die mit Bildern arbeiten (hier muß der Lehrer zu Beginn die Vorgehensweise erklären). Oder es lassen sich Verfahren verwenden, die in Montessori-Schulen oder im Unterricht mit altersinhomogenen Lerngruppen (vertical grouping) verwandt werden: ältere oder fortgeschrittene Schüler zeigen den anderen, was man wie machen kann, zeigen und erklären Vorgehensweisen oder Zusammenhänge und teilen Fakten mit. Auf diese oder ähnliche Weise läßt sich erreichen, daß auch des Lesens unkundige Ausländerkinder einen bestimmten Lerninhalt bereits verstanden haben, wenn sie ihn erneut, nun aber in deutscher Sprache, angeboten bekommen. - Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die leseunkundigen Schüler mit Hilfe von Tonbandlektionen die notwendigen Inhalte vorauslernen zu lassen.<sup>1</sup>

Gegenüber dem tutoriellen, computerunterstützten Unterricht ist ebenso wie seinerzeit gegenüber der programmierten Instruktion die Kritik geäußert worden - und empirische Untersuchungen haben ihr Rückhalt verliehen -, daß man bei ihnen versuche, den Lehrer zu ersetzen, und eben dadurch über kurz oder lang nicht die gewünschten Lernerfolge erziele. Die offene Instruktion vermeidet derartige Schwierigkeiten dadurch, daß das selbstgesteuerte Lernen mittels Programmen stets in einen interaktions- und kommunikationsintensiven Kontext eingebettet ist. Es geht hier nicht darum, strikt angeleitetes Lernen in den Mittelpunkt zu stellen und sozusagen zum Ausgleich Phasen "sozialen Lernens" vorzusehen.<sup>2</sup> Vielmehr bildet - umgekehrt - die "offene" Lernsituation den ständig präsenten Hintergrund, von dem sich zeitlich begrenzte Einzelphasen selbstkontrollierten Lernens abheben. Für sämtliche

---

<sup>1</sup> Vgl. Percival und Ellington, 1981

<sup>2</sup> Interessant in dieser Beziehung ist die Entwicklung der "Individually Prescribed Instruction" (IPI), vgl. Lindvall und Bolvin, 1967; Glaser, 1966; Eyferth et al., 1974, S. 80 ff. und S. 300 ff.; Hopf, 1976, S. 62 ff.

Lernaktivitäten, sei es für die Arbeit mit Programmen oder für die individuellen bzw. gruppenweisen Tätigkeiten im übrigen Schultag, ist derselbe Lehrer die Bezugsperson des Schülers; Schüler, Lehrer und eventuell anwesende Eltern wissen um Inhalte und Funktion der Programme, der Schüler kann sich jederzeit Beratung oder Ermutigung verschaffen - oder auch seine Arbeit am Programm unterbrechen und sich anderen Dingen und Personen zuwenden, sofern er nur seine Vorbereitung auf die gemeinsame Unterrichtsperiode rechtzeitig abschließt.

Dies ist ein für die offene Instruktion zentral wichtiges Prinzip, welches man im Auge behalten muß, wenn man nach geeigneten Unterrichtstechnologien Ausschau hält. Die - naheliegende - Verwendung von Microcomputern stellt in dieser Hinsicht kein Problem dar, wohl aber beispielsweise die Verwendung des Bildschirmtextes, der zwar besonders ökonomisch einsetzbar wäre, aber einerseits durch vergleichsweise sehr geringe Flexibilität des Dialogs zwischen Schüler und Gerät gekennzeichnet wäre, andererseits und vor allen Dingen aber dem Lehrer sozusagen das Heft aus der Hand nähme. Gegenüber der Vielfalt der Verwendungsarten und gegenüber der jederzeit möglichen Intervention in den Lernvorgang durch den Schüler oder den Lehrer beim dezentral arbeitenden Microcomputer stellt der Bildschirmtext ein rigides und wegen seiner zentralen Anordnung ungünstiges Medium für individualisiertes Lernen in einem sozialen Kontext dar. Was die unterrichtstechnologische Seite der offenen Instruktion betrifft, müssen also genau durchdachte Entscheidungen unter dem Gesichtspunkt getroffen werden, daß die Grundprinzipien der offenen Instruktion gewahrt bleiben.

Mit Hilfe der Programme, die in der offenen Instruktion Verwendung finden, läßt sich auch eine Gefahr abwenden, die in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern immer deutlicher in Erscheinung tritt: Die Tendenz zum faktisch binationalen Unterricht, selbst wenn einzelne Angehörige einer dritten oder vierten Nation anwesend sind. Betrachtet man nämlich die Entwicklung von Materialien, die Schwerpunktsetzung in Forschung und Entwicklung, die Aufnahme von Elementen der fremden Kulturen ins Curriculum, vor allem aber die Vorgehensweisen im Unterricht in gemischten Klassen, so wird schnell deutlich, daß der Schwerpunkt der Aktivitäten sich

auf die Türken richtet - so als seien im pädagogischen Kontext Mehrheitsverhältnisse ein Argument. Dies führt für die Vertreter der Minderheitennationen unter den Ausländerkindern zu einer im Alltag ständig spürbaren, gleichsam doppelten Diskriminierung und zu erheblichen Beeinträchtigungen beim Lernen. In der offenen Instruktion werden dagegen durch die Arbeit mit Programmen in allen vertretenen Herkunftssprachen gleiche Bedingungen für alle Ausländerkinder geschaffen, unabhängig von ihrer Anzahl in der Lerngruppe.

In den Abschnitten 3.1 und 3.2 hatte ich bereits auf die lernmotivationsfördernden Wirkungen einerseits der flexiblen Unterrichtsorganisation und andererseits des computerunterstützten Unterrichts hingewiesen. Hierbei handelt es sich freilich um verschiedenartige Phänomene: Während im offenen Unterricht einerseits die Hingabe der Schüler an die Sache, das völlige Eintauchen in den Lernvorgang selbst und andererseits die gegenseitige Stimulierung durch gemeinsames Arbeiten, Spielen und Lernen kennzeichnend zu sein scheint, nützen Lernprogramme im computerunterstützten Unterricht empirisch optimierte Verstärkungen zur Aufrechterhaltung oder Steigerung der Anteilnahme des Schülers am Lernprozeß. Für den offenen Unterricht besteht die Schwierigkeit, daß große interindividuelle Unterschiede in der Fähigkeit bestehen, sich an einer Aufgabe oder auch am Arbeiten in der Gruppe ausdauernd zu engagieren, und daß auch stark teilnehmende Kinder ihre Aufmerksamkeit oft für sehr lange Zeit nur einer bestimmten Sache zuwenden und dabei andere Unterrichtsinhalte ausklammern; es erfordert kompetente und erfahrene Lehrer, in dieser Situation für eine langfristige Ausgeglichenheit zu sorgen. Ausgedehntes Arbeiten mit Lernprogrammen läßt andererseits erwarten, daß trotz anfänglichen großen Interesses Sättigungs- und Ermüdungseffekte auftreten, die auch die beste Software um ihre Wirkung bringen kann. Die Kombination der im offenen Unterricht und im computerunterstützten Unterricht vorfindbaren, qualitativ unterschiedli-

chen, lernmotivierenden Momente dürfte eine günstige Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen der in dieser Situation arbeitenden Kinder darstellen.<sup>1</sup>

Ein nicht gering einzuschätzender Nebeneffekt der offenen Instruktion wird aller Wahrscheinlichkeit darin bestehen, daß es den Schülern nach und nach immer selbstverständlicher wird, ihr Lernen selbst zu organisieren. Für die deutschen Kinder geschieht dies durch die Anforderungen, die die relativ offene Lernsituation an sie stellt: Abgesehen von den vom Lehrer geplanten und gestalteten Unterrichtsperioden, die sich auf diejenigen Inhalte erstrecken, welche von den Ausländerkindern mit Priorität verfolgt werden, müssen sie wie im offenen Unterricht allmählich lernen, sich ihre Zeit selbst einzuteilen, sich im gegebenen Falle Hilfe bei Mitschülern, Eltern, Lehrern, in Büchern oder aus einer anderen Quelle zu suchen - eine Aufgabe, die von den meisten Kindern bald bewältigt werden dürfte, sind doch in der offenen Instruktion wesentlich ausgeprägter als im offenen Unterricht Strukturelemente enthalten, die die Orientierung erleichtern. Für diejenigen Kinder, die mit der Selbststeuerung ihrer Aktivitäten weniger Erfahrung mitbringen - und dies dürfte für die Ausländerkinder häufiger zutreffen als für die deutschen Kinder, insbesondere wenn sie bereits Schulerfahrungen im Herkunftsland erworben hatten (vgl. oben Abschnitt 1.2.3) - , dürfte die Existenz von individuellen Arbeitsphasen mit Lernprogrammen und nachfolgender gemeinsamer Erarbeitung in der Gruppe die Möglichkeit bieten, sich allmählich an die Aufgabe zu gewöhnen, über das eigene Lernen selbst zu bestimmen. Aufgrund ihres durchstrukturierten Kerns knüpft die offene Instruktion, grob gesprochen, angemessener an die Lernvoraussetzungen vieler Ausländerkinder an, als die flexible Unterrichtsorganisation oder der offene Unterricht es in seiner üblichen, vergleichsweise wenig strukturierten Form leisten könnte.

---

<sup>1</sup> Vgl. auch die Hinweise bei Bangert et al., 1983, S. 153. Die offene Instruktion berührt sich in diesem Punkt mit dem Unterrichtskonzept von Freinet, zu dem ebenfalls eine Kombination von aktivem, selbstbestimmtem Lernen und moderner Technologie gehört, vgl. z.B. Freinet, 1979.

Die Überlegungen zur offenen Instruktion beziehen sich, wie ich oben begründet habe, exemplarisch auf die Grundschule. Obwohl die Lernsituation in dieser Schulstufe wegen der ausgeprägten Heterogenität der Schüler als besonders schwierig einzuschätzen ist, lassen sich in der Sekundarstufe I und II eine Reihe spezifischer Probleme im Unterricht mit Ausländerkindern feststellen, die für die Lehrer außerordentlich schwer lösbar sind und auf die die offene Instruktion ebenfalls eine Antwort darstellen muß. Andeutungen müssen hier genügen: In der Hauptschule, deren Klassen mancherorts mehrheitlich von ausländischen Schülern besucht werden, dürfte das größte Problem darin bestehen, Elemente des offenen Unterrichts zu bewahren. In Bundesländern, in denen die Hauptschule tendenziell zur "Restschule" geworden ist, scheint eine wichtige Bedingung für das Entstehen einer Interaktion zwischen Lehrer und Schülern darin zu bestehen, daß der Unterricht stark durchstrukturiert ist und daß die verwendeten Medien einen hohen Aufforderungscharakter besitzen. Letzteres ist bei entsprechend sorgfältig abgefaßter Software gegeben<sup>1</sup>; eine zu strikte Durchorganisation birgt jedoch die Gefahr mit sich, daß die im Konzept der offenen Instruktion zentral wichtigen Aspekte des sozialen Lernens in den Hintergrund treten. In den Regionen, in denen der relative Hauptschulbesuch hoch liegt, wird dies Risiko allerdings vermutlich nur eine untergeordnete Rolle spielen. - Die Reduktion der offenen Instruktion auf ihre technischen Elemente, die mir auf keine Weise legitimierbar erscheint, liegt im Bereich des beruflichen Schulwesens noch näher als in der Hauptschule: Microcomputer wird man angesichts der für die Mehrzahl der Schüler geringen Wochenstundenzahl voraussichtlich gern akzeptieren, aber nur ein besonders aufmerksamer Lehrer wird vermutlich die dadurch erzeugte Entlastung zum Anlaß nehmen, die interaktive und kommunikative Seite des Unterrichts, die ein konstitutives Element der offenen Instruktion darstellt, zu stärken und die Gelegenheiten für aktives, selbständiges Lernen zu vermehren.

---

<sup>1</sup> Vgl. die ungewöhnlich positiven Befunde, über die Bangert et al., 1983, berichten.

## 5. Zur Realisierung der offenen Instruktion in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern unter den gegenwärtigen Bedingungen von Schule und Unterricht

Es wäre unrealistisch anzunehmen, daß sich die im vorhergehenden Kapitel beschriebene Form der offenen Instruktion binnen kurzem in die Schulen einführen ließe. Zwar sind ihre wesentlichen Elemente nicht neu, sondern teilweise schon seit längerem bekannt und erprobt, doch gibt es, was den offenen Unterricht betrifft, nur eine geringe Zahl von deutschen Lehrern, und was den computerunterstützten Unterricht angeht, nur sehr wenige, die bereits mit ihnen gearbeitet haben. Darüber hinaus stellt die Vereinigung bisher getrennter Elemente in der offenen Instruktion eine Neuerung dar, mit deren Möglichkeiten und Grenzen erst allmählich Erfahrungen erworben werden können.

Um aber in der gegenwärtigen Situation bereits den in der Praxis alltäglich zu bewältigenden Problemen im Unterricht mit deutschen und ausländischen Kindern besser begegnen zu können, schlage ich eine schrittweise Einführung der offenen Instruktion vor, für die sich dies Modell aufgrund seiner Flexibilität eignet (Abschnitt 5.2). Zuvor bedürfen jedoch die Aufgaben, die sich bei der Entwicklung der für die offene Instruktion bzw. für ihre Vorformen notwendigen Materialien stellen, einer kurzen Betrachtung.

### 5.1 Materialentwicklung für die offene Instruktion

Während der Zeit, in der das Ausländerkind noch nicht ohne Sprachschwierigkeiten am Unterricht teilnehmen kann, bearbeitet es im Kontext der offenen Instruktion täglich für begrenzte Zeit Lehrprogramme zur Vorbereitung auf den gemeinsamen Unterricht über dasselbe Thema (vgl. Kapitel 4). Die Herstellung der hierfür benötigten Programme ist die Voraussetzung für die Realisierung dieses Ansatzes.

Ich halte die Entwicklung der Programme allerdings auch für die Vorformen der offenen Instruktion für notwendig. Zwar könnte man in einer Übergangszeit die ausländischen Lehrer mit der Aufgabe be-

trauen, die mit Priorität ausgestatteten Inhalte im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts zu lehren, bevor diese dann im gemeinsamen Unterricht von deutschen und ausländischen Kindern erneut bearbeitet werden. Obwohl in Einzelfällen positive Erfahrungen mit einem solchen Arrangement vorliegen - vgl. insbesondere den interessanten Bericht von Irskens, 1982 - , scheint es mir jedoch aus mehreren Gründen nicht allgemein anwendbar zu sein. Zum einen, darauf deutet bereits eine Bemerkung bei Irskens, 1982, S. 17, hin, bringt eine solche Aufgabe die ausländischen Lehrer in Konflikt mit den Erwartungen, denen sie im muttersprachlichen Unterricht entsprechen sollen. Griechische Lehrer beispielsweise haben die Aufgabe, im muttersprachlichen Unterricht nach dem griechischen Lehrplan vorzugehen; über die geringe Übereinstimmung und Kompatibilität der beiden Curricula habe ich oben im Abschnitt 1.2.3 Näheres ausgeführt. In Einzelfällen mag die Kooperation gelingen, und Abstimmungen zwischen muttersprachlichem und deutschem Rahmenplan sind allemal positiv zu bewerten (wenngleich sie für die Praxis relativ folgenlos sein können, vgl. zum Beispiel Ottmann, 1981). Man kann aber derzeit nicht davon ausgehen, daß dies für alle Nationen gleichermaßen gelingt - und dies wäre die Voraussetzung für die Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen für alle ausländischen Kinder in einer Lerngruppe, wenn sie in die gemeinsame, deutschsprachige Unterrichtsperiode gehen. Zweitens ist ein solches Verfahren allenfalls dort denkbar, wo muttersprachlicher Unterricht für alle vertretenen Nationen angeboten wird. Dies ist für die Mehrheit der gemischten Klassen nicht der Fall: Außerhalb der Ballungszentren, in kleinen Orten oder auf dem Lande, wo fast die Hälfte der Ausländerkinder leben, wird muttersprachlicher Unterricht nicht oder nur für einzelne Nationen angeboten. Aber auch in den Ballungsgebieten ist nicht für ein solches Angebot für alle Nationen gleichermaßen gesorgt. Die Vorwegnahme von Inhalten für die offene Instruktion durch den muttersprachlichen Unterricht mag demnach in Einzelfällen, zum Beispiel wenn nur eine ausländische Nation vertreten ist und bei individuell gelingender Kooperation, möglich sein. Zum allgemeinen Verfahren läßt es sich dagegen nicht machen. Drittens spricht gegen ein solches Arrangement, daß hierfür im Normalfall der multinationalen Klasse komplizierte Abstimmungs- und Planungsaufgaben für die be-

teiligten Lehrer entstehen, da die ausgewählten Inhalte von den ausländischen Lehrern vor der Bearbeitung im deutschen Unterricht gelehrt werden müssen, der zeitliche Abstand zwischen den beiden Lernvorgängen aber nicht zu groß werden darf. Schließlich würde die Delegation des muttersprachlichen, inhaltlichen Vorlernens an die ausländischen Lehrer dazu führen, daß einer der wichtigen Vorzüge der offenen Instruktion in Frage gestellt wird, der darin besteht, daß derselbe Lehrer Zugang hat zu sämtlichen Lernvorgängen des einzelnen Ausländerkindes - sei es, daß es selbständig mit Programmen arbeitet, sich im gemeinsamen Unterricht befindet, mit einem oder mehreren anderen Kindern gemeinsam lernt oder spielt, Sport treibt oder sonstigen Interessen nachgeht -, so daß er seine Interventionen aufeinander abstimmen kann. Der für die offene Instruktion charakteristische, bewußte Verzicht auf jegliche Form äußerer Differenzierung würde durch die Delegation der Vorlernphase in den muttersprachlichen Unterricht wieder aufgehoben.

Der erste notwendige Schritt zur Herstellung der Materialien besteht in der Bestimmung derjenigen Themen, die von den Ausländerkindern im Rahmen der offenen Instruktion mit Priorität bearbeitet werden sollen. Kleine, schulfach- bzw. lernbereichsspezifisch zusammengesetzte Gruppen von Lehrern und Fachdidaktikern, die über Erfahrungen im Unterricht mit ausländischen Kindern verfügen, müßten daher zunächst eine solche Bestimmung vornehmen; sie können dabei auf in der Praxis entstandene Minimalkataloge zurückgreifen. Da es hier nicht um Entscheidungen geht, die für die Ausländerkinder dauerhafte Konsequenzen haben - offene Instruktion ist für das individuelle Ausländerkind jeweils nur ein Durchgangsstadium; Probleme ergeben sich allenfalls bei den Seiteneinsteigern, die kurz vor Ende der Schulpflicht in die Klassen kommen -, braucht die Prioritätenbestimmung nicht mit großem Aufwand betrieben zu werden, und es läßt sich erwarten, daß die curriculare Vorarbeit nach kurzer Zeit beendet sein wird.

Bei der Bestimmung curricularer Prioritäten dürfte es eine große Hilfe für die betroffenen Schüler darstellen, wenn eine Abstimmung mit den Curricula des muttersprachlichen Unterrichts bzw.

mit dem Lehrplan der Herkunftsländer erfolgte. Dazu bedarf es der Diskussion mit den ausländischen Lehrern über die auszuwählenden Inhalte. Dies ist nicht nur deshalb von Bedeutung, weil sich damit die Diskrepanzen zwischen den deutschen Curricula und denen des muttersprachlichen Unterrichts reduzieren lassen, sondern es empfiehlt sich auch um der wirksameren Betreuung der Seiteneinsteiger willen, deren Vorkenntnisse aus der heimatlichen Schule sich auf diese Weise teilweise nutzbar machen lassen; mindestens läßt sich so erreichen, daß Widersprüche zwischen den Lehrplänen hier und dort zurücktreten. So könnten beispielsweise im Zweifelsfall Themen bevorzugt aufgenommen werden, die im muttersprachlichen Unterricht ebenfalls vorgesehen sind oder die zum Curriculum in den Herkunftsländern gehören; oder es können Inhalte ausgeklammert werden, die auf andere Weise gelehrt werden oder widersprüchlichen Lernzielen dienen. Ich vermute allerdings, daß die Schwierigkeiten einer solchen Abstimmung in der Praxis erheblich sein werden, allein schon aufgrund der Bindung der ausländischen Lehrer an ihre Vorgaben.

Nach Festlegung der inhaltlichen Prioritäten muß deren Umsetzung in eine Darbietungsform erfolgen, die für selbständiges, lehrerunabhängiges Lernen am Computer geeignet ist. Die Entwicklung von Lernprogrammen allerdings, beispielsweise für Microcomputer, setzt nicht nur fachdidaktisches Wissen und Unterrichtserfahrung, sondern auch Spezialkenntnisse für die Abfassung von Computerprogrammen voraus. Über solche Kenntnisse dürfte kaum ein Lehrer verfügen; sie zu erwerben, wäre ein aufwendiges Unternehmen.

Zwei Wege bieten sich zur Lösung dieses Problems an: Einerseits die Kooperation von Programmierexperten mit Lehrern und Fachdidaktikern bei der Entwicklung neuer Lernprogramme, andererseits die Adaptation bereits vorliegender, in der Regel ausländischer Software für die hiesigen Zwecke, die ebenfalls durch ein Team von Lehrern und Programmierern geleistet werden müßte. In beiden Fällen wird dabei die unterrichtsinhaltliche Arbeit von den Lehrern bzw. Fachdidaktikern erledigt; Lehrer haben ja immer schon "Software", beispielsweise Lehrbücher, geschrieben,

und nur sie besitzen die nötige Erfahrung und Phantasie, typische Fehler von Schülern vorherzusehen und in Programmoptionen aufzunehmen bzw. bei der Adaptation bereits vorhandener Lernprogramme das darin enthaltene Erfahrungswissen aus der Unterrichtspraxis auf seine Relevanz für die hiesige Situation zu überprüfen.

Beide Formen der Materialentwicklung sind von dezentralen, informellen Arbeitsgruppen, die nicht an einer mit pädagogischer Entwicklungsarbeit befaßten Institution verankert sind, nur schwer zu realisieren. Es liegt deshalb nahe, Arbeitsgruppen zu bilden, deren Projekte von einer Institution, einem erziehungswissenschaftlichen Zentrum beispielsweise, koordiniert und unterstützt werden, und zwar sowohl während der Entwicklungs- bzw. Adaptationsphase als auch während der Erprobung und Revision. Auch wegen der in der Entwicklungszeit erforderlichen technischen Ausstattung und Kompetenz empfiehlt sich eine institutionelle Anbindung. Nur so können auch die außerordentlichen Arbeitserleichterungen genützt werden, die sich im Bereich der Software-Entwicklung herausgebildet haben<sup>1</sup>.

Es wäre wenig sinnvoll, Entwicklungen dieser Art nicht zu koordinieren, sondern beispielsweise in verschiedenen Bundesländern unabhängig voneinander voranzutreiben. Die Abweichungen zwischen den Lehrbüchern und Rahmenrichtlinien werden dabei dann keine Barriere darstellen, wenn bei der Bestimmung der curricularen Prioritäten darauf geachtet wird, nur den allen Ländern gemeinsamen inhaltlichen Kern der Bestimmung der Prioritäten zugrunde zu legen. - Der Vorschlag, ausländische Software zu adaptieren, geht in dieser Beziehung noch weiter. Er rechtfertigt sich aus der Beobachtung, daß bei einer großen Zahl von Themen, die jeweils Inhalt eines Lernprogramms sind - beispielsweise über naturwissenschaftliche, geschichtliche, sprachliche Fragen - so wesentliche Übereinstimmungen mit den in unseren Schulen ver-

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Percival und Ellington, 1981, S. 306 ff.

mittelten Inhalten bestehen, daß die Programme ohne weiteres übernommen werden können oder nur leicht modifiziert werden müssen. Buchstäblich Hunderte solcher Programme liegen aber bereits allein schon in England vor, werden in rasch wachsendem Umfang in den Schulen eingesetzt, auf ihre Stärken und Schwächen geprüft und in der Öffentlichkeit diskutiert<sup>1</sup>. Durch Nutzung der dort investierten Entwicklungsarbeiten und gewonnenen Erfahrungen läßt sich viel dafür tun, die hier erforderlichen Programme nicht nur rasch, sondern auch auf einem hohen qualitativen Niveau zu erarbeiten. Kleinere Abweichungen im Inhalt oder in der Erklärungsweise lassen sich im übrigen durchaus in Kauf nehmen: in der gemäß dem Konzept der offenen Instruktion auf den computerunterstützten Unterricht folgenden gemeinsamen Unterrichtsperiode wird die Gleichheit der Lerninhalte auch im Detail wieder hergestellt.

Die Lernprogramme für die Arbeit der Ausländerkinder in den Phasen des computerunterstützten Unterrichts müssen, wie ich oben begründet habe, sowohl in den Herkunftssprachen wie auch auf Deutsch vorhanden sein. Es liegt nahe, die Programme zunächst in deutscher Sprache abzufassen, zu erproben und danach zu übersetzen. Bei der Übersetzung wird man sich vor Augen halten müssen, daß es in manchen Sprachen, insbesondere im Türkischen, nicht mit der Anwendung der üblichen Übersetzungspraktiken getan ist, sondern vielmehr eine sensible Anpassung an die Semantik der Zielsprache geleistet werden muß: Lücken in der Fachterminologie, andersartige Erklärungsweisen und an-

---

<sup>1</sup> Um einen Einblick in das atemberaubende Tempo von Neuentwicklung der Software und ihrer Erprobung in der täglichen Schulpraxis sowie über den durch die Regierung mit großem finanziellen Aufwand geförderten Einzug der Microcomputer in den Schulalltag zu gewinnen, empfiehlt sich neben der oben in Kap. 3.2 genannten Literatur ein Blick in das wöchentlich erscheinende Times Educational Supplement. Auch in Frankreich und den USA gibt es bedeutsame Entwicklungen in diesem Sektor.

dere Eigentümlichkeiten der fremden Sprachen und kulturspezifischen Gepflogenheiten der Sprachverwendung verlangen Beachtung. Auch die herkunftssprachlichen Versionen bedürfen daher der empirischen Erprobung, die freilich nicht notwendig vor ihrer Verwendung in der Ernstsituation liegen muß.

Unabhängig von der Vorwegnahme von Inhalten für den gemeinsamen Unterricht durch Lernprogramme sollten auch, wie ich oben begründet habe, die Möglichkeiten, die das Sprachlabor bzw. einzelne Tonkassettengeräte oder entsprechende Sprachprogramme am Computer für das präzise, übungsintensive, direkte Fremdsprachenlernen bietet, durch die Ausländerkinder genutzt werden können. Auch hierfür müßten freilich erst die Voraussetzungen in Form von entsprechenden Programmen geschaffen werden. Bevor jedoch Entwicklungsarbeiten in diesem Bereich in Gang gesetzt werden, sollte man die zahlreichen existierenden und seit vielen Jahren erprobten Sprachprogramme auf ihre Verwendbarkeit überprüfen, die zum Beispiel an Universitäten in Deutschkursen für Ausländer, an den Goethe-Instituten im In- und Ausland oder an ausländischen Schulen in Form von Sprachlernprogrammen für Microcomputer längst mit Erfolg eingesetzt werden.

Die Vorstellung, auch nur Teile der deutschen Rahmenrichtlinien in Programme umzusetzen, mag wegen des Umfangs der damit verbundenen Arbeiten erschrecken. In der Tat würde man entweder lange Zeit benötigen, bis Programme für alle Klassenstufen vorlägen, oder man müßte eine große Zahl von Lehrern gleichzeitig für die Arbeit auf allen Stufen bereitstellen. Welche Ressourcen hierfür auch aktiviert werden können - immerhin ist die Situation in den achtziger Jahren angesichts der drastisch gesunkenen Schülerzahlen und des weitgehend behobenen Lehrermangels so günstig wie seit Kriegsende noch nie -, für die Einführung und Erprobung der offenen Instruktion ist es eine unabdingbare Voraussetzung, daß zunächst alle diejenigen Materialien entwickelt werden, die nötig sind, um in mindestens einer Klassenstufe sämtliche dafür in Frage kommenden Fächer beziehungsweise Lernbereiche abzudecken. Man wird also nicht Möglichkeiten und Grenzen der offenen Instruktion abschätzen können, wenn man zum Beispiel in

der zweiten Klasse Programme in Sachkunde, in der dritten Klasse in Mathematik und in der vierten Klasse in Orthographie einsetzt. Erst wenn das einzelne Ausländerkind die Erfahrung macht, daß es allmählich insgesamt "mitkommt", daß es also in allen Fächern wesentliche Inhalte zu beherrschen und zu verstehen lernt und daß es spürbare, fachspezifische sprachliche Fortschritte macht, die ihm die Schule - den Teil des Tages also, in dem es schonungslos mit den Anforderungen konfrontiert ist, sich in einer fremden Sprache und Kultur zurechtzufinden - als einen allmählich bewältigbaren Lebensbereich erscheinen lassen, setzt dieser Unterrichtsansatz diejenigen Kräfte frei, die zur Bewältigung der schulischen Anforderungen erforderlich sind.

## 5.2 Zur schrittweisen Einführung der offenen Instruktion

Unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht liegt es nahe, offene Instruktion allmählich und schrittweise einzuführen. Insbesondere wird man dabei anknüpfen müssen an die vorherrschenden unterrichtsmethodischen Traditionen: Gerade die Veränderung von Lehrerverhalten im Unterricht ist, wie man aus den Schulen weiß, die offenen Unterricht eingeführt haben,<sup>1</sup> ein schwieriger, nachhaltiges Umdenken erfordernder Vorgang.

Die Endgestalt der offenen Instruktion dürfte sich in drei Schritten erreichen lassen: Zunächst bleibt der Unterricht, wie er ist; nur die Ausländerkinder<sup>2</sup> arbeiten zeitweise Programme durch, um sich auf die wenig später folgende gemeinsame Durchnahme desselben Inhalts vorzubereiten (a). Im zweiten Schritt wird eine vorsichtige Öffnung der Lernsituation angestrebt: Fachübergreifende Projekte können hier ebenso ein allmähliches Vertrautwerden mit den Bedingungen schülerzentrierten Lernens und Lehrens bewirken wie das Arbeiten nach dem Vorbild der "open corridors"<sup>3</sup>, versuchsweiser Koopera-

---

<sup>1</sup> Vgl. zum Beispiel die aufschlußreichen Berichte bei Cook und Mack, 1971.

<sup>2</sup> Hier sind selbstverständlich wieder nur diejenigen Ausländerkinder gemeint, die dem Unterricht aus sprachlichen Gründen nicht ohne weiteres folgen können.

<sup>3</sup> Vgl. zum Beispiel Weber, 1973.

tion von zwei oder mehr Lehrern im schulischen Alltag, die Einrichtung von Tutorschaften von Schülern untereinander etc. Selbstverständlich gehören auch in diese Phase die regelmäßige Arbeit der betroffenen Ausländerkinder mit Programmen und die darauf abgestimmten gemeinsamen Unterrichtsperioden für die gesamte Lerngruppe (b). Danach ist es nur noch ein kleiner Schritt zur Realisierung der offenen Instruktion in ihrer endgültigen Form (c); die im übrigen nur so lange ihre Berechtigung hat, wie es Ausländerkinder gibt, die noch nicht ohne jegliche Schwierigkeit am deutschsprachigen Unterrichtsgeschehen teilnehmen können. Wenn dies Ziel erreicht ist, gibt es keinen Grund mehr, die Ausländerkinder Programme bearbeiten und sich auf die mit Priorität ausgestatteten Inhalte im gemeinsamen Unterricht konzentrieren zu lassen. Vielmehr bleibt es dann entweder beim flexiblen Unterricht, und die Schüler arbeiten weiterhin, nun aber alle unter gleichen Bedingungen, in einer Organisationsform, die ohne das Lernen an bestimmten Programmen noch offener sein kann als zuvor, oder der Lehrer kehrt zu den altvertrauten Formen darbietenden Lehrens zurück oder er wählt irgend eine Zwischenform, die ihm erlaubt, seine individuellen unterrichtsmethodischen Stärken am ehesten zu entfalten. (Daß viele gute Gründe dafür sprechen, Unterricht flexibel zu organisieren - auf jeder Alters- und Schulstufe übrigens, nicht nur im Vorschulbereich oder in der reformierten Oberstufe des Gymnasiums - und die Schüler von früh an mit selbstbestimmtem Arbeiten vertraut zu machen, soll hier nicht diskutiert werden.)

Zu a): Es ist hier nicht der Ort, anhand von Stundentafeln im einzelnen zu erörtern, zu welchem Zeitpunkt im Tages- oder Wochenverlauf die Vorbereitung der betroffenen Ausländerkinder durch Lernen mit Hilfe der Programme erfolgen soll, denn die Prinzipien, nach denen diese Lernphasen zu organisieren sind, dürften durchschaubar und leicht handzuhaben sein (wie überhaupt das Modell der offenen Instruktion auch in seiner ausentwickelten Form charakterisiert ist durch relativ geringe Anforderungen hinsichtlich der Organisation des Unterrichtsgeschehens im voraus). So kann man, um ein Beispiel zu nennen, bei vier Wochenstunden Mathematik und bei Beschränkung der mit Priorität zu lernenden Inhalte auf die

Hälfte, die erste Stunde in der Woche zur Arbeit der Ausländerkinder mit Lernprogrammen vorsehen, die zweite zur Durchnahme desselben Inhalts mit allen Kindern usw. Oder, im Falle weniger umfangreicher Themen, kann die Programmarbeit in den ersten 15 Minuten der Unterrichtsstunde und unmittelbar darauf die gemeinsame Bearbeitung stattfinden.

Insbesondere in der ersten Phase der Einführung und Erprobung empfiehlt es sich, den Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, die sich bei der Bearbeitung von Lernprogrammen durch Kinder, die noch nicht lesen können, ergeben. Zwar sind diese Probleme auch in der Praxis gelöst, doch bedeutet es für den mit computerunterstütztem Unterricht nicht vertrauten Lehrer eine zusätzliche Anforderung, sich auf diese Situation einzustellen; außerdem wird die Materialentwicklung aufwendiger. Insofern erscheint es angeraten, zunächst Erfahrungen zu sammeln mit Kindern, die bereits einfache Texte (in ihrer Muttersprache oder gegebenenfalls auf Deutsch) lesen können, d.h. also im zweiten oder dritten Schuljahr, wobei, soweit vorhanden, ausländische Lehrer anfangs helfen können, den Ausländerkindern den Umgang mit dem Programm zu erklären. Sobald die Voraussetzungen gegeben sind, sollte aber auch die Alphabetisierung nach dem Modell der offenen Instruktion erfolgen, damit ein wichtiger Teil der schulischen Lernzeit nicht ungenutzt verstreicht<sup>1</sup>.

Die beschriebene unterrichtsorganisatorische Anordnung bedeutet, daß unterschiedliche Aktivitäten gleichzeitig in demselben Raum stattfinden. Dies gilt zwar auch für die ausentwickelte Form der offenen Instruktion, dort jedoch unter einfacheren Bedingungen, weil der Lehrer als die Aufmerksamkeit erheischende Figur stark zurücktritt. Vielen Ausländerkindern dürfte jedoch eine solche Situation, in der sie einen bestimmten Inhalt nach genauer Anweisung des Lehrers für sich bearbeiten müssen, während der Lehrer mit den anderen Schülern über etwas anderes spricht, vertraut sein. Wie ich oben im Abschnitt 1.2.3 dargelegt habe, stammen, um wieder auf die als Beispiel stehende Gastarbeiternation zurück-

---

<sup>1</sup> Zur Lesefähigkeit vgl. schon oben Abschnitt 4.4.

zugreifen, die meisten griechischen Arbeitsmigranten aus ländlichen Gebieten; in den Dörfern ist die nicht voll gegliederte Schule nicht die Ausnahme, sondern die Regel, und der Unterricht wird, soweit ich habe beobachten können und darüber berichtet wird, in der Weise durchgeführt, daß der Lehrer zum überwiegenden Teil des Schultages eben diese Situation erzeugt: Während die Kinder einer Klassenstufe mit ihm in normaler Lautstärke arbeiten, sind die Schüler der übrigen Klassenstufen mit je verschiedenen Stillarbeiten in demselben Raum beschäftigt, bis ihre Zeit der direkten Arbeit mit dem Lehrer gekommen ist.

Für diese Vorform der offenen Instruktion wie für alle anderen, möglichen Kompromißlösungen und für die offene Instruktion selbst gilt, daß in der Praxis Erfahrungen über die besten Wege gesammelt werden müssen, wie man das Grundprinzip realisiert. Wissenschaftliche Begleitung findet hier ein für die Praxis nützliches Betätigungsfeld. Es darf im übrigen nicht in Vergessenheit geraten, daß die hier beschriebene Phase nur ein Übergangsstadium darstellt, welches so rasch wie möglich durchlaufen werden sollte (vgl. auch unten Abschnitt 6). Denn für das Konzept der offenen Instruktion ist die flexible Organisation des Unterrichtsalltags konstitutiv und keinesfalls weniger wichtig als die Verwendung der neuen Medien.

Zu b): Zwischenformen zwischen traditionellem und offenem Unterricht finden sich bereits gelegentlich in deutschen Grundschulen, auch in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern. Den betroffenen Lehrern wäre daher am meisten damit gedient, wenn sie auf die konkreten Erfahrungen und Entwicklungen derjenigen Kollegen zurückgreifen könnten, die bereits solche Ansätze verwirklichen, und eine Lehrerfortbildung, welche diese Erfahrungen weiterzugeben erlaubte, würde die Einführung der offenen Instruktion wirksam unterstützen. Wichtig ist hierbei freilich vor allem anderen, daß die Auswahl der Praxiserfahrungen und die Zielrichtung, in der sie mobilisiert und disseminiert werden, nach einem übergreifenden Konzept erfolgt, welches die Richtung der unterrichtsmethodischen Weiterentwicklung anzugeben und zu begründen

gestattet. Im Rahmen der offenen Instruktion, dafür sind die Argumente genannt worden, kommt es darauf an, ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität der Lernsituation zu erzielen, damit die extrem große Heterogenität der Lerngruppe, aber auch die individuellen Stärken und Schwächen der Lehrer hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, Unterricht zu gestalten, Berücksichtigung finden können.

Auf die reiche Literatur auch über reduzierte Formen von offenem Unterricht, über Zwischenformen auf dem Weg zu dieser Innovation, über die persönlichen und institutionellen Schwierigkeiten dabei etc., sei hier ausdrücklich verwiesen. Zahlreiche Berichte sind so konkret abgefaßt, daß sie für den einzelnen Lehrer außerordentlich hilfreich sein dürften.

### 5.3 Zur Vorbereitung der Lehrer auf die offene Instruktion

Würde man die offene Instruktion nicht schrittweise, sondern erst dann in die Schulen einführen, wenn sämtliche Voraussetzungen hierfür geschaffen wären, würden die Probleme des Unterrichts in gemischten Klassen nicht nur für die Ausländerkinder, sondern auch für die deutschen Schüler zu lange ungelöst bleiben. Zu einer raschen Realisierung des Modells würde eine entsprechende Vorbereitung der Lehrer wesentlich beitragen, die man jedoch nicht in die erste, sogar nicht einmal in die zweite Phase der Lehrerbildung legen dürfte: Es würde zu viel Zeit vergehen, bis die erworbenen Kenntnisse in die Praxis umgesetzt werden könnten, und zudem würden zu wenige Lehrer und nicht immer diejenigen, deren Arbeit die Betreuung ausländischer Kinder einschließt, davon erreicht. Die Lehrerbildung, die der Einführung der offenen Instruktion dienen soll, müßte daher so organisiert sein, daß sie sich an diejenigen Lehrer richtet, welche derzeit mit dem Problem konfrontiert sind und über so viel Verhaltenssicherheit im täglichen Schulbetrieb verfügen, daß sie Veränderungen der Lernsituation ohne allzu starke Belastungen herbeiführen können. Hilfreich für die Einführung der offenen Instruktion wäre deshalb eine "dritte Phase" der Lehrerbildung.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Weitere, aus einem anderen Zusammenhang stammende Argumente für eine dritte Phase der Lehrerbildung finden sich auch in Hopf, Krappmann und Scheerer, 1980, S. 1138 und 1175 ff.

Inhaltlich muß es in einer solchen Fortbildung darum gehen,

- Erfahrungen vorzustellen und zu verbreiten, die von Lehrern im Unterricht mit deutschen und ausländischen Kindern gemacht worden sind und die als Vorformen zur offenen Instruktion gelten können
- die Lehrer vertraut zu machen mit dem Umgang mit Lernprogrammen im computerunterstützten Unterricht,<sup>1</sup>
- Prinzipien und praktische Vorgehensweisen offenen Unterrichts vorzustellen (dazu gehört auch die Einbeziehung von Eltern in den Unterricht sowie die Kooperation von Lehrern),
- die Lehrer mit dem Modell der offenen Instruktion vertraut zu machen und die praktische Arbeit damit im Unterricht möglichst auch einzuüben. Dabei dürfte erkennbar werden, daß die offene Instruktion Erfahrungen aufnimmt, die in der Unterrichtspraxis von Lehrern gemacht worden sind, und daß sie für die tägliche Arbeit im Unterricht mit deutschen und ausländischen Kindern dadurch eine erhebliche Entlastung darstellen kann, daß sie Hilfsmittel zur Verfügung hält, die vom einzelnen Lehrer oder von informellen Arbeitsgruppen vor Ort auf keine Weise entwickelt werden können,
- mit Lehrern (und Schulleitern) Organisationsformen zu durchdenken, welche die offene Instruktion auch dann realisierbar bleiben lassen, wenn der größere Teil eines Kollegiums Teilzeitdeputate übernommen hat.

Ohne eine Vorbereitung der Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen, die speziell für die Bewältigung der Unterrichtsprobleme in gemischten Klassen vorgesehen sind, dürfte die Einführung der offenen Instruktion schwieriger sein und mehr Zeit erfordern. Lehrer-

---

<sup>1</sup> Speziell zu diesen Fragen vgl. z.B. Percival und Ellington, 1981, S. 251 ff.

arbeitsgemeinschaften, Arbeit in Kollegien, Bereitstellung von Möglichkeiten zur Beobachtung des in der Praxis realisierten Modells, persönlicher Kontakt zu erfahrenen Kollegen, Arrangements dieser Art, koordiniert etwa durch eine regionale Arbeitsstelle, würden für die Implementierung der offenen Instruktion günstige Bedingungen schaffen. Läßt sich eine so organisierte Fortbildung und Begleitung der Innovation nicht realisieren, so könnte die Aufgabe der Einführung in die Vorgehensweisen der offenen Instruktion mit Hilfe sogenannter "Minikurse" erfolgen, audiovisuellen Kurzlehrgängen für die Lehrer also, die sich in den USA in der Lehrerfortbildung außerordentlich gut bewährt haben.<sup>1</sup> Auch sie bedürften freilich zunächst der Entwicklung.

Schließlich sei in diesem Zusammenhang erneut<sup>2</sup> hingewiesen auf die wichtige Rolle, die ein "Schulberater" gerade im Zuge einer Innovierung des Unterrichts spielen könnte. Die positiven Erfahrungen, die beispielsweise in England mit den "Inspectors" unter anderem bei der Einführung und Weiterentwicklung des offenen Unterrichts gemacht worden sind, verdienen auch hierzulande Beachtung. Beides, Lehrerfortbildung in der dritten Phase und Institutionalisierung von Schulberatern, die keine Sanktionsgewalt haben, aber über große Erfahrung durch eigenen Unterricht und aus der regelmäßigen Beobachtung des Unterrichts anderer Lehrer verfügen, käme im übrigen auch den deutschen Schülern zugute, sei es daß Lehrer dadurch zu stärker individualisierendem Unterricht in rein deutschen Klassen befähigt werden, sei es daß sie durch die kompetentere Betreuung der Ausländerkinder wieder mehr Zeit gewinnen, um sich allen Schülern gleichermaßen zuzuwenden, sei es, daß sie die sprachbedingten Verlangsamungen des derzeitigen Unterrichts in gemischten Klassen aufheben können.

#### 5.4 Zur Leistungsbeurteilung in der offenen Instruktion

Während des Zeitraums, in dem das einzelne ausländische Kind im Modell der offenen Instruktion arbeitet, wird die Menge der von

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Gage und Berliner, 1979, S. 707 ff.

<sup>2</sup> Vgl. schon Hopf, Krappmann, Scheerer, 1980, S. 1175 ff.

ihm bearbeiteten und beherrschten Inhalte geringer sein als bei einem deutschen Schüler, der über vergleichbare Lernfähigkeiten verfügt. Dies ist beabsichtigt: Wenn sich die Alternative stellt, dem Schüler von sämtlichen Unterrichtsinhalten allenfalls eine blasse Ahnung zu vermitteln oder ihn ausgewählte Themen mit Priorität bis zur sachlichen und sprachlichen Beherrschung bearbeiten zu lassen, kann die Entscheidung wohl kaum anders als zugunsten derjenigen Vorgehensweise fallen, die langfristig eine Chance zu erfolgreichem Weiterlernen gibt.

Die Festlegung einer Zensur für die Leistungen der Angehörigen derselben Lerngruppe (Klasse) erfolgt in unserem Schulwesen seit jeher anhand eines klassenimmanenten Vergleichsmaßstabes. Je nach Vorliebe des Lehrers, nach Vorschriften des Bundeslandes, nach angenommenem Klassenstandard ("gute" oder "schlechte" Klasse) usw. verteilen sich die Zensuren entweder über die ganze Zensurenkala oder über ihren oberen oder unteren Bereich.<sup>1</sup> Bei Anwendung des Normalverfahrens würden die Ausländerkinder, solange sie in der offenen Instruktion nur die mit Priorität bedachten Inhalte bearbeiten, jeweils dann am unteren Ende der Rangskala stehen und damit über kurz oder lang entmutigt werden, wenn sich die Überprüfung auf die von ihnen nicht schwerpunktmäßig bearbeiteten Themen bezieht. Eine solche Vorgehensweise würde sowohl den Absichten der offenen Instruktion als auch ihren Möglichkeiten, die Kinder durch Erfolg zu weiterem Lernen zu ermutigen, zuwiderlaufen.

Aber die gegenwärtige Praxis der Zensurengebung ist bislang weder durch die Bedenken, die sich aus wissenschaftlichen Untersuchungen herleiten, noch durch die Veränderungen, die von den Schulverwaltungen für die Ausländerkinder eingeführt wurden, so modifiziert worden, daß sie der Lage der Ausländerkinder gerecht werden könnte. So ist von wissenschaftlicher Seite beispielsweise gegen den Vergleich klassenimmanent gewonnener Beurteilungen eingewandt wor-

---

<sup>1</sup> Eine gründliche Erörterung dieser und anderer Fragen und Forschungsbefunde zur Zensurengebung findet sich in dem Reader von Ingenkamp, 1971. Zu den theoretischen und praktischen Problemen der pädagogischen Diagnostik vgl. auch Hopf, 1980.

den, die Zensur eines Schülers hänge davon ab, in welcher Klasse er sich zufällig aufhält; innerhalb derselben Klasse sei die vom Lehrer getroffene Rangordnung der Schüler zwar valide, ein Klassenwechsel könne jedoch zu drastischen Veränderungen der Noten führen. Trotzdem geht man weiterhin von der Illusion aus, Zensuren aus unterschiedlichen Klassen seien miteinander vergleichbar, ja man macht sie sogar zur Grundlage lebensbestimmender Entscheidungen (wie zum Beispiel bei der Zulassung oder Ablehnung von Schülern bei Numerus Clausus Fächern der Universität auf der Grundlage ihres Abiturzeugnisses).

Inzwischen sind in mehreren Bundesländern durch die Schulverwaltungen Möglichkeiten zu einer unterschiedlichen Benotung deutscher und ausländischer Kinder geschaffen worden, die dem Lehrer einen größeren Spielraum als bisher geben. Allerdings ist die darin gegebene Bewegungsfreiheit bei weitem nicht groß genug, um die Abweichungen in den Schulleistungen zwischen deutschen und ausländischen Kindern, die man gegenwärtig beobachtet, auch nur annähernd auffangen zu können. So ist es verständlich, daß in der Alltagspraxis manche Lehrer weit über das angebotene Maß an Flexibilität hinausgehen und beispielsweise die Zensur einer Klassenarbeit eines ausländischen Kindes nur nach einem Teilaspekt der Gesamtleistung ausrichten oder, im Extremfall, Zeugniszensuren für Fächer erteilen, an denen das Ausländerkind überhaupt nicht teilgenommen hat, weil es in der betreffenden Zeit regelmäßig dem Sprachunterricht einer anderen Klasse folgte.

Abgesehen von diesem allgemeinen Problem der Zensurenggebung für Schüler, die sich hinsichtlich der Bedingungen, unter denen ihre Leistungen zustande kommen, extrem stark voneinander unterscheiden, gelten für die Leistungsbeurteilung in der offenen Instruktion Besonderheiten, die sich aus der veränderten Lernsituation herleiten. Selbstgesteuertes Lernen impliziert auch die Kontrolle über die eigene Leistungsbeurteilung; der Schüler muß sich Informationen beschaffen können, die ihm zeigen, welches die nächsten sinnvollen Lernschritte für ihn sind. In flexibel organisiertem Unterricht kommen solche Informationen aus vielerlei Quellen: aus Reaktionen des Lehrers, der Mitschüler, der Eltern, gegebenenfalls auch aus Selbstprüfungsverfahren, die zu einer Aufgabe oder Lerneinheit ge-

hören. Es besteht in der offenen Instruktion keine Notwendigkeit, die Prüfungsaufgaben vor den Schülern zu verbergen. Im Gegenteil sollten sie so abgefaßt sein, daß der Schüler beim Lösen und bei der wiederholten Betrachtung der Aufgabe nicht auf vermeidbare (zum Beispiel sprachliche) Schwierigkeiten trifft, die ihn daran hindern, über seine nächsten Lernschritte möglichst Genaueres zu erfahren. "Kriterienorientierte" Tests<sup>1</sup> können als ein hier geeignetes Hilfsmittel gelten: Sie stellen eine Stichprobe aus den Lernergebnissen bzw. Fähigkeiten dar, die erworben werden sollen, und sie liefern eine Beschreibung der individuellen, hierauf bezogenen Stärken und Schwächen des Schülers, ohne ihn mit anderen Schülern zu vergleichen.

Ein weiteres Problem liegt in der ausgeprägten Sprachlichkeit der bei uns üblichen Aufgaben und Themen, die der Leistungsbeurteilung dienen, und die Aufmerksamkeit der Lehrer wird bei der Benotung durch die sprachlichen Fehler der Ausländerkinder leicht von den sonstigen Qualitäten der schulischen Leistung abgelenkt.<sup>2</sup> Um hier dem ausländischen Kind während der Zeit, in dem es in der offenen Instruktion arbeitet, keine unnötigen Hürden in den Weg zu stellen, könnte man sich solcher Prüfungsaufgaben bedienen, die nur geringe sprachliche Voraussetzungen aufweisen. Informelle Tests, die aus entsprechend konstruierten Multiple-choice Aufgaben bestehen, kön-

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu zum Beispiel Klauer und Fricke, 1977.

<sup>2</sup> So ist es nicht weiter verwunderlich, daß Sekundarschulen, die Aufnahmetests verwenden, bei den Ausländerkindern besonders häufig Abweichungen zwischen Testergebnis und Grundschullehrerempfehlung feststellen, wobei typischerweise von den Grundschullehrern Schüler aus Vorbereitungsklassen über- und aus Regelklassen unterbewertet werden. Im Unterschied zu den Verhältnissen in Klassen mit nur deutschen Schülern dürfte die prognostische Validität der Grundschullehrerempfehlung für die Sekundarschulen bei Schülern aus multiethnisch zusammengesetzten Klassen wesentlich geringer sein: Bei den Ausländerkindern ist der Lehrer mit der Berücksichtigung der Bedingungen, unter denen die Leistungen zustande gekommen sind, überfordert; für die deutschen Schüler ist der klassenimmanente Maßstab durch die Anwesenheit der Ausländerkinder in schwer einschätzbarer Weise verschoben (in der Grundschule in der Regel nach unten). Ich vermute, daß im allgemeinen die deutschen Schüler zu günstige, die Ausländerkinder zu ungünstige Empfehlungen erhalten; den Ausländerkindern entgeht dadurch die Chance, sich unter neuen, oft besonders anregenden Lernbedingungen zu bewähren, die deutschen Schüler dagegen dürften in der Mehrzahl von der Urteilsverschiebung profitieren.

nen hierbei eine große Erleichterung darstellen,<sup>1</sup> erfordern allerdings einen gewissen Aufwand bei der Abfassung.<sup>2</sup> Indes könnten solche Tests zugleich mit den Programmen entwickelt und in die verschiedenen Sprachen übersetzt werden.

Über all diesen gewiß nicht geringen Schwierigkeiten sollte man freilich nicht vergessen, daß noch größere Abweichungen der pädagogischen Diagnostik von den herkömmlichen Verfahrensweisen dort existieren und gelöst werden, wo der Unterricht nicht nur partiell (wie in der offenen Instruktion), sondern überwiegend das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens verwirklicht (wie im offenen Unterricht). Bleiben in der offenen Instruktion auch in ihrer endgültigen Form noch wichtige inhaltliche Bereiche, die von allen Kindern täglich gemeinsam erarbeitet werden, so ergibt sich im offenen Unterricht die Situation, daß die Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler im Laufe der Zeit immer weniger Gemeinsamkeiten aufweisen. Für die pädagogische Diagnostik stellt sich dort das Problem, entweder auf ein immer schmaleres werdendes gemeinsames Fundament zu rekurrieren oder die Gleichwertigkeit verschiedener Inhalte anzuerkennen - oder auf eine intraindividuelle (statt interindividuell-vergleichende) Beurteilung überzugehen.

Alle diese Möglichkeiten sind seit langem bekannt, theoretisch bearbeitet und auch in der Praxis vorzufinden. Auch unser derzeitiges Zensurensystem macht Gebrauch davon, etwa in Form des Ausgleichs einer mangelhaften Zeugniszensur durch gute Noten in anderen Fächern, die inhaltlich dazu in keiner Beziehung stehen; oder in Form der "pädagogischen" Zensur, die motivierende Auswirkungen haben soll, nicht jedoch der Logik der interindividuellen Vergleichbarkeit folgt.

---

<sup>1</sup> Auf die beträchtlichen Unterschiede zwischen dem Abschneiden der Ausländerkinder in herkömmlichen pädagogisch-diagnostischen Verfahren einerseits und in Schulleistungstests andererseits verweist auch Lukesch, 1981, S. 885 ff. (mit weiterer Literatur). Für die Zeit ihres sprachlichen Rückstandes können Tests - trotz aller ihnen sonst anhaftenden Risiken, vgl. zum Beispiel Hopf, 1980 - die Leistungsbeurteilung der Ausländerkinder wesentlich verbessern. Über die große Verbreitung und die Bewährung informeller Tests in der multikulturellen Situation kanadischer Schulen berichtet z.B. Samuda, 1980.

<sup>2</sup> Vgl. zum Beispiel Gronlund, 1974.

Die mannigfachen Abweichungen von einer strikten Einhaltung der Regeln unserer traditionellen Leistungsbeurteilung, die längst anzutreffen sind, sollten es erleichtern, für die Ausländerkinder Beurteilungsweisen zu entwickeln, die ihnen besser gerecht werden; insbesondere solche, die nicht Personen vergleichen, sondern die Lernfortschritte des einzelnen wiedergeben, und die die Bedingungen berücksichtigen, unter denen eine Leistung zustande gekommen ist. Beide Ansätze erlauben auch eine validere Prognose künftiger Lernleistungen, weil sie zeigen, wozu der Einzelne trotz aller Hindernisse in der Lage ist. Eben hierüber gibt die übliche Zensur keine zuverlässige Auskunft.

Im Kontext der offenen Instruktion braucht man sich nicht einmal sehr weit von der vertrauten Beurteilungspraxis zu entfernen, da in diesem Modell ein für alle Schüler einer Lerngruppe gemeinsamer Kanon erhalten bleibt. Auf dieses "Fundament" sollte sich die Beurteilung der Ausländerkinder stützen und, davon ausgehend, den Lernfortschritt zum Ausdruck bringen. Daß dabei nicht das problematische System der "Integrationsnote" (wie im FEGA-Modell der Berliner Gesamtschulen) Verwendung finden sollte, wurde bereits begründet. Bei den deutschen Schülern können sich die Zensuren in der üblichen Weise auf die Lernerfolge in sämtlichen angebotenen Inhaltsbereichen beziehen, wenn man sich nicht im Rahmen der offenen Instruktion auf ein stärker intraindividuelles Vorgehen einlassen will. Auch für die deutschen Kinder gilt natürlich, daß sich schulische Leistungen nur dann sinnvoll interpretieren lassen, wenn man die Bedingungen berücksichtigt, unter denen sie zustande gekommen sind. Bei ihnen ist freilich eine größere Ähnlichkeit der Ausgangsbedingungen gegeben.

Sofern die herkömmlichen Verfahren der Leistungsbeurteilung und Notengebung unverändert beibehalten bleiben, wird man angesichts der Gleichbehandlungsansprüche der deutschen Schüler und Eltern die Grundlage, auf der die Zensuren in der offenen Instruktion vergeben werden, durchschaubar machen und auch im Zeugnis vermerken müssen, beispielsweise durch den Hinweis, daß sich bestimmte Zensuren auf eine reduzierte inhaltliche Basis beziehen. Dies Verfahren ist rela-

tiv unproblematisch, solange es sich nicht um ein Abgangs- oder Abschlußzeugnis einer Sekundarschule handelt, da die Zeugnisse ja nur in einer vorübergehenden Phase auftauchen, danach jedoch die üblichen Maßstäbe angelegt werden, wenn man einmal von der Beurteilung der Ausländerkinder im Deutschen, insbesondere in den schriftlichen Leistungen, absieht. Zeugnisse, mit denen die Schüler die Schule verlassen, sollten dann jedoch mit ausführlichen Bemerkungen und mit einer inhaltlichen Beschreibung der vom einzelnen ausländischen Schüler bewältigten Stoffgebiete versehen sein.

## 6. Schlußbemerkung

Das Ausländerproblem im Schulwesen ist selbst von informierten Kreisen erst spät zur Kenntnis genommen worden. Beispielsweise fand es im Strukturplan für das deutsche Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats (1970) in den Planungen für die Schule bis zum Jahr 1980 keine Beachtung, obwohl damals schon knapp 3 Millionen Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland lebten. Wenig später jedoch erschienen eine von Jahr zu Jahr rasch wachsende Zahl von Publikationen zu diesem Thema, und inzwischen wäre die Literatur kaum mehr überschaubar, wenn sie nicht so gut dokumentiert wäre, wie es in diesem Sektor von Beginn an geleistet worden ist.

Die Literatur über die Schulprobleme der Ausländerkinder bzw. über die Schwierigkeiten des Unterrichts in Klassen mit deutschen und ausländischen Kindern besteht, im Unterschied zu den Publikationen über irgend eine andere Schulfrage in den letzten Jahrzehnten, aus einer großen Fülle von Berichten aus der Praxis, in denen sich zahlreiche erstaunlich kreative Reaktionen auf die neuartigen Probleme der Lehrsituation finden, und es wäre der Mühe wert, die dort enthaltenen Ansätze klassenstufen- und fachspezifisch zusammenzustellen und zu analysieren. Soweit unterrichtsorganisatorische Maßnahmen darin diskutiert werden, gehen sie ganz überwiegend in Richtung auf "innere Differenzierung", handeln also von Versuchen, die extreme Heterogenität der Lerngruppe innerhalb der Klasse bis zu einem gewissen Grad aufzufangen. Vorschläge zur äußeren Differen-

zierung dagegen finden sich in den von Lehrern berichteten Unterrichtsexperimenten nur selten; soweit ich sehe, zielen sie dann meist auf die Bildung binationaler Klassen.

Die Realisierungschancen für die Einführung der offenen Instruktion dürften demnach nicht gering sein, weil dies Modell anknüpfen kann an den von den Lehrern längst wahrgenommenen Bedarf an Individualisierung sowie an zahlreiche naturwüchsige Ansätze zu innerer Differenzierung des Unterrichts, die sich in der Praxis herausgebildet haben. Die Arbeit mit den Lernprogrammen in der offenen Instruktion würde aber auch dann schon zu Verbesserungen der Lernsituation führen, wenn der Lehrer sich nicht zu einer flexibleren Organisation seines Unterrichts insgesamt verstehen kann. Freilich nur für kurze Zeit: Die Realisierung nur des technischen Aspekts, die Einbeziehung computerunterstützten Lernens in den sonst unveränderten Unterricht also, hätte nämlich zur Folge, daß gerade für die Ausländerkinder, zu deren familialen Sozialisationsformen eine offene Lernsituation im allgemeinen stärker in Widerspruch stehen dürfte als zu denen der deutschen Kinder, wichtige Entwicklungsanreize zurückträten. Zwar werden viele ausländische Eltern und Lehrer die Programme wegen ihrer präzisen Definition der Lernziele und Lerninhalte gern akzeptieren, doch darf darüber nicht vergessen werden, daß gerade ausländische Kinder die Fähigkeit erwerben müssen, ihr Lernen selbst zu organisieren; insbesondere wenn sie remigrieren und sich mit einer stark abweichenden Lernsituation in der Heimat arrangieren müssen, sind sie darauf angewiesen, Eigeninitiative zu entfalten, da sie sonst, wie sich immer wieder zeigt, vor kaum lösbaren Problemen stehen.<sup>1</sup> Die Einführung der Lehrprogramme für die Ausländerkinder bei sonst unverändertem Unterricht kann im übrigen auch für die deutschen Schüler mit der Zeit zu einer Abnahme der Qualität des Unterrichts führen: Ich könnte mir vorstellen, daß aus einem normalen, hinsichtlich seiner Lerneffektivität zwar gewiß suboptimalen, ansonsten aber lebendigen Un-

---

<sup>1</sup> Vgl. zum Beispiel L. Unger, 1981, sowie die Erfahrungsberichte aus der täglichen Arbeit mit Remigranten, in: Beratungszentrum, 1982. Vgl. ferner oben Kap. 1.2.3.

terricht zugleich mit der Einführung von Perioden computerunterstützten Lernens eine Reglementierung des Unterrichtsgeschehens einsetzt, welche die persönliche Zuwendung zwischen Schülern und Lehrer und zwischen Schülern untereinander reduziert und auf das fachlich für notwendig Gehaltene beschränkt. Aktives, soziales Lernen in einer offenen, flexibel organisierten Situation ist aber ein ebenso unverzichtbarer Bestandteil der offenen Instruktion wie ihr unterrichtstechnologisches Element, und ich halte im Interesse sowohl der deutschen wie der ausländischen Schüler die Reduzierung dieses Konzepts auf seine medienbezogenen Aspekte allenfalls für eine kurze Übergangszeit für tragbar. Die Arbeit an den Computern mag zwar Anlässe zur Interaktion schaffen und für Entlastung und Freiräume sorgen; deren Nutzung aber, oder, allgemeiner gesagt, die Integration von kognitivem und sozialem Lernen wird aber nur im Rahmen eines Gesamtkonzeptes für den Unterricht in multikulturellen Klassen gelingen, in welchem die Medien eine begrenzte Funktion haben.

Die programmierte Instruktion hat trotz allen Engagements pädagogischer und sonstiger Kreise in den sechziger Jahren keinen Eingang in das Schulwesen der BRD gefunden. Ähnliches galt für den computerunterstützten Unterricht in den USA, obwohl dort mächtige Industriebetriebe alles getan haben, um die Einführung der Computer in die Schulen zu fördern. Erst seit der Entwicklung der Microcomputer und der zugehörigen Programme auf einem für den Unterricht funktionalen Niveau setzt sich dies Medium in einzelnen Ländern in der Schule durch. Abgesehen von den pädagogischen Argumenten gegen die programmierte Instruktion, die seinerzeit eine Rolle spielten - Begrenzung des Unterrichts auf Faktenvermittlung, Unersetzbarkeit des Lehrers usw. - , und abgesehen von den Befürchtungen hinsichtlich der Überlastung des Schuletats, der technischen Anfälligkeit der Hardware, der Mangelhaftigkeit der Software und der Isoliertheit der Schüler bei computerunterstütztem Unterricht dürfte ein wesentlicher Grund für die bis vor kurzem sehr zögernde Verbreitung des computerunterstützten Unterrichts darin zu suchen sein, daß versäumt wurde und noch immer vernachlässigt wird, seinen Stellenwert im Gesamtzusammenhang von Schule und Unterricht von

Anfang an zu durchdenken. Gelegentlich wurde sogar der Versuch unternommen, die Vermittlung aller (oder doch fast aller) Lerninhalte den Programmen zu übertragen und den Bedürfnissen der Kinder auf Zusammensein und Zusammenarbeit mit anderen Kindern dadurch zu entsprechen, daß eigens hierzu rekrutierte Erwachsene Spiel- und Diskussionspausen organisierten.

In dem Modell der offenen Instruktion wird im Unterschied hierzu versucht, die Arbeit mit den Programmen auf kurze Zeitspannen zu begrenzen, vor allem aber sie in einen Kontext zu integrieren, in welchem soziales Lernen die Normalform darstellt. Voraussichtlich werden sich bei der Erprobung des Modells und bei der Beschreibung und Analyse der dort ablaufenden Vorgänge durch wissenschaftliche Begleitung Anstöße zu Modifikationen im Detail ergeben. Es kommt dann darauf an, insbesondere diejenigen Randbedingungen zu beachten und nach Möglichkeit zu verändern, die einer Öffnung des Unterrichts in gemischten Klassen im Wege stehen.

Die Probleme der Ausländerkinder werden freilich auch mit Hilfe dieses Modells nicht sämtlich gelöst. Gewiß aber werden sie im Unterricht und als Folge im Schulleben insgesamt spürbar geringer, so daß die Kinder leichter und besser durch die Schule kommen und sich ihre Chance erhöht, eine adäquate Ausbildung nach der Schule und einen angemessenen Beruf zu finden. Dadurch daß die Herkunftssprachen in der offenen Instruktion einen wichtigen Stellenwert erhalten, werden darüber hinaus günstigere Voraussetzungen dafür geschaffen, daß den ausländischen Kindern auch die Wahl bleibt, in ihre Heimat zurückzukehren.

## 7. Im Text zitierte Literatur

- BANGERT, R.L., KULIK, J.A., und KULIK, C.C. Individualized systems of instruction in secondary schools. In: *Review of Educational Research*, 53, 1983, 2, S. 143-158.
- BAYER, W., GÄRTNER-HARNACH, V., KROLAGE, J., PAUL, B.R., RÖHRIG, A., SCHULTE, W., und TRÄUMER, E.: Psychologische Untersuchung der Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Abschlußbericht der Forschungsgruppe "Kinder ausländischer Arbeitnehmer" an der Fachhochschule für Sozialwesen Mannheim. Mannheim o.J. (1977).
- BEERMANN, A.: Wege zur Integration ausländischer Kinder - Grundzüge des Krefelder Modellversuchs. In: *Grundschulprojekt Krefeld. Innere und äußere Differenzierung im Primarbereich bei hohem Ausländeranteil. Projektstudie III, Teil 1.* Krefeld 1980, S. 31-244.
- BENNETT, N.: *Teaching styles and pupil progress.* London 1976.
- Review Symposium on: N. BENNETT: *Teaching styles and pupil progress.* In: *American Educational Research Journal*, 15, 1978, 1. Mit Beiträgen von BOSSERT, S.T. (S. 160-163), CHOPPIN, B. (S. 158-160), ROSENSHINE, B.V. (S. 163-169).
- Beratungszentrum für griechische Rückkehrer des Ausschusses für zwischenkirchliche Hilfe und auswärtige Beziehungen der orthodoxen Kirche Griechenlands: *Die griechische Rückwanderung. Emigrerosi 5.* Athen/Thessaloniki/Kavala, April 1982 (mimeo).
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT. *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen,* Stuttgart 1970.
- BOOS-NÜNNING, U., und HOHMANN, M.: *Zur Situation deutscher Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung.* In: *Bildung und Erziehung*, 28, 1975, S. 43-52.
- BRUNER, J.: *Der Prozeß der Erziehung.* Düsseldorf 1970.
- Der Regierende Bürgermeister von Berlin (Hrsg.): *Untersuchung der Determinanten der beruflichen Ausbildungsbeteiligung von ausländischen Jugendlichen in Berlin (West).* Vorgelegt von der PROGNOSE AG, Basel. Berlin, Dezember 1980, 2 Bände (a).
- Der Regierende Bürgermeister von Berlin (Hrsg.): *Befragung deutscher und ausländischer Haushalte zur Ausländerintegration in Berlin.* Vorgelegt von Socialdata, Institut für empirische Sozialforschung (Werner BRÖG et al.). Berlin, Dezember 1980, 2 Bände (b).
- BÜSE, K.: *Die Darstellung des griechisch-türkischen Konflikts in griechischen Schulbüchern.* In: *Münchener Zeitschrift für Balkankunde*, 3. Band, 1980, S. 1-23.

- BUSCHBECK, H., ERNST, K., und REBITZKI, M.: (K)eine Schule wie jede andere. Weinheim: Beltz 1982.
- BUSSIS, A.M., und CHITTENDEN, E.A.: Analysis of an approach to open education. ETS, Princeton, N.J., 1970.
- BUSSIS, A.M., CHITTENDEN, E.A., und AMAREL, M.: Beyond surface curriculum. An interview study of teachers' understandings. Boulder, Colorado, 1976.
- CALLIESS, E., EDELSTEIN, W., HOPF, D., KELLER, M., KRAPPMANN, L., PETRY, Ch., RASCHERT, J., und REINDEL, H.: Sozialwissenschaft in der Schule. Umriss eines Struktur- und Prozeßcurriculum. Stuttgart 1974.
- CALLIESS, E.: Open education - die radikale Alternative? Was man von der englischen Primarschule lernen kann. In: Gesamtschule, 2, 1976, S. 12-15.
- CARROLL, J.B.: The teaching of French as a foreign language in eight countries. Stockholm 1975.
- COHEN, P.A., KULIK, J.A., und KULIK, C.C.: Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. In: Amer. Educ. Res. J., 19, 1982, 2, S. 237-248.
- COMBER, L.C., und KEEVES, J.P.: Science education in nineteen countries. Stockholm 1973.
- COOK, A., und MACK, H.: The teacher's role. New York 1971.
- CORRELL, W. (Hrsg.): Programmieretes Lernen und Lehrmaschinen. Eine Quellensammlung zur Theorie und Praxis des programmierten Lernens. Braunschweig 1965.
- COSCUN, H., DAHME, G., und HOLLE, D.: Türkische Familie und deutsche Schule. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß türkischer Eltern auf die Eingliederung ihrer Kinder in Klasse und Unterricht. In: Psychologie und Praxis, 1980, 24, S. 57-69.
- CRONBACH, L.J., und SNOW, R.E.: Individual differences in learning ability as a function of instructional variables. Stanford 1969.
- CRONBACH, L.J., und SNOW, R.E.: Aptitudes and instructional methods. A Handbook of Research on Interactions. New York 1977.
- CUMMINS, J.: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research, 49, 1979, 2, S. 222-251.
- CUMMINS, J.: The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. In: TESOL-Quarterly, 14, 1980, 2, S. 175-187. (1980 a)

- CUMMINS, J.: Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition. In: Journal of multilingual and multicultural development, 1, 1980, 2, S. 97-111. (1980 b)
- DERENBACH, R.: Notwendigkeit und Probleme einer flächendeckenden Schulpolitik für ausländische Kinder und Jugendliche. In: Information zur Raumentwicklung, 1980, 11, S. 543-568.
- DeVRIES, D.L., EDWARDS, K.J., und SLAVIN, R.E.: Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using teams-games-tournament. In: Journal of Educational Psychology, 70, 1978, S. 356-362.
- DIMOU, G.: Verhaltensauffälligkeiten von griechischen Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer. Dissertation. Universität Düsseldorf, 1979.
- DOYÉ, P.: Fremdsprachenunterricht mit Sprachlehranlagen. In: NICKLIS, W.S. (Hrsg.): Programmieretes Lernen. Bad Heilbrunn 1969, S. 84-95.
- EIDENEIER, H.: Zum Problem der Schulbildung für griechische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hellenika, Bochum 1975, S. 88-95.
- EYFERTH, K., FISCHER, K., KLING, U., u.a.: Computer im Unterricht. Formen, Erfolge und Grenzen einer Lerntechnologie im Unterricht. Stuttgart 1974.
- FOPPA, K.: Der Beitrag verschiedener lerntheoretischer Konzeptionen zur angewandten Psychologie des Lernens. In: IRLE, M. (Hrsg.): Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Tübingen 1968, Göttingen 1969, S. 58-60.
- FORSCHUNGSVERBUND "Probleme der Ausländerbeschäftigung": Integrierter Endbericht. Rheda, Juli 1979.
- FOSTER, J.: Aktives Lernen - Konzeption des entdeckenden Lernens im Primarbereich. Ravensburg 1974.
- FRANKUDAKI, A.: Die Lesebücher der Volksschule (griechisch). Athen 1978.
- FREINET, C.: Die moderne französische Schule. Paderborn 1979.
- GÄRTNER, H.: Zum Leistungsverhalten ausländischer Schüler. In: Bildung und Erziehung, 33, 1980, 6, S. 578-593.
- GAGE, N.L., und BERLINER, D.C.: Pädagogische Psychologie. Band 1: Grundlagen, Konzepte, Ergebnisse. Band 2: Lehrmethoden, Bewertung des Lernerfolges. München 1979.
- GAGNÉ, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1969.
- GECK, H.-M.: Die griechische Arbeitsmigration. Eine Analyse ihrer Ursache und Wirkung. Königstein 1979.

GEHLEN, N., ROTH, W.K., und SCHMITT, G.: Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, 1981, S. 941-954.

GLASER, R.: Adaptive education: Individual diversity and learning. New York 1977.

GOTOWOS, A.: Sprache und Interaktion griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland bzw. Berlin (West). Phil.Diss., Berlin 1979.

GRONLUND, N.E.: Die Anlage von Leistungstests. Herausgegeben von D. Hopf. Frankfurt 1974.

HAEFNER, K.: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Birkhäuser Verlag, Basel 1982.

HARDER, E.: Rückkehr oder Verbleib. Eine Befragung griechischer Arbeiter in Nordrhein-Westfalen. Institut für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Melle 1980.

HAUSSER, K. (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München 1981.

HELLBRÜGGE, T. (Hrsg.): Die Kinder ausländischer Arbeitnehmer. München 1980.

HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J.: Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart 1973.

HOHMANN, M. (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf 1976.

HOPF, D.: Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung. Eine Untersuchung am Beispiel der Grammar und Comprehensive Schools in England. Frankfurt 1970.

HOPF, D.: Flexible Unterrichtsorganisation: Möglichkeiten und Grenzen. In: Neue Sammlung, 6, 1975, S. 520-537.

HOPF, D.: Differenzierung in der Schule. 2., veränderte Auflage. Stuttgart 1976.

HOPF, D.: Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums. Stuttgart 1980.

HOPF, D., KRAPPMANN, L., und SCHEERER, H.-J.: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Band 2. Stuttgart und Reinbek 1980, S. 1113-1176.

HOPF, D.: Pädagogische Diagnostik. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band XI. Zürich 1980, S. 896-919.

HOPF, D.: Schulprobleme der Ausländerkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, 1981, S. 839-861.

HORAK, V.M.: A meta-analysis of research findings on individualized instruction in mathematics. In: Journal of Educational Research, 74, 1981, 4.

HOTAMANAIDIS, S.: Sozialpädagogische Probleme griechischer Gastarbeiterfamilien in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung an 200 Familien. Dissertation, Kiel 1974.

INFORMAL SCHOOLS IN BRITAIN TODAY. Vol. 1: Curriculum. Vol. 2: Administration and organisation. Vol. 3: Teachers and classrooms. New York 1971/72.

INGENKAMP, K.H. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim 1971.

INSTITUT FÜR ZUKUNFTSFORSCHUNG (Hrsg.): Ausländer oder Deutsche. Integrationsprobleme griechischer, jugoslawischer und türkischer Bevölkerungsgruppen. Köln 1981.

IRSKENS, R.: Von der Grundschule ins Gymnasium. Erfahrungen aus einem Grundschulprojekt mit griechischen Kindern. In: Ausländerkinder, 3, 1982, 1, S. 15-17.

JACKSON, P.W.: Die Welt des Schülers. In: EDELSTEIN, W.; und HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart 1973, S. 13-29.

JOHNSON, R.T., und JOHNSON, D.W.: Building friendship between handicapped and nonhandicapped students: Effects of cooperative and individualistic instruction. In: American Educational Research Journal, 18, 1981, S. 415-423.

KASPER, H., und PIECHOROWSKI, A. (Hrsg.): Offener Unterricht an Grundschulen. Berichte englischer Lehrer. Ulm 1978.

KATSARAKIS, N.: Probleme kultureller und gesellschaftlicher Integration griechischer Arbeitnehmer in der BRD. Exemplare Untersuchung im Bereich des Freizeitverhaltens. Dissertation, Aachen 1974.

KELPANIDES, M.: Die Reform des griechischen Bildungswesens. Dargestellt an der Entwicklung im Sekundarbereich 1957-1977. In: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung, 88-89, 1977, S. 30-81.

KLAUER, K.J., FRICKE, R., und HERBIG, M.: Lehrzielorientierte Tests. Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung. Düsseldorf 1972.

KODRAN, H., u.a.: Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, 1981, S. 925-940.

KÜNNE, W.: Die Außenwanderung jugoslawischer Arbeitskräfte. Ein Beitrag zur Analyse internationaler Arbeitskräftewanderungen. Königstein 1979.

KULIK, C.C., SCHWALB, B.J., und KULIK, J.A.: Programmed instruction in secondary education: A meta-analysis of evaluation findings. In: Journal of Educational Research, 75, 1982, S. 133-138.

KULIK, J.A., BANGERT, R.L., WILLIAMS, G.W.: Effects of computer-based teaching on secondary school students. In: Journal of Educational Psychology, 75, 1983, 1, S. 19-26.

LANDESSTELLE FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT: Untersuchung von Schulbesuch und Schulverlauf ausländischer Schüler in Baden-Württemberg. Zwischenbericht. Teil 2: Ergebnisse im Überblick. Stuttgart 1981.

LEE, E.S.: A theory of migration. In: Demography, 3, 1966, S. 47-57.

LECKEBUSCH, U., und WALTER, K.-H.: Zur Organisation des Unterrichts für ausländische Schüler in Nordrhein-Westfalen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 30, 1982, 1, S. 67-75.

LINDVALL, C.M., und BOLVIN, J.O.: Programmed instruction in the schools. An application of programming principles in individually prescribed instruction. In: LANGE, P.C. (Hrsg.): Programmed instruction. 66th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago 1967, S. 156-188.

LLUCH-ORDINAGA, J., u.a.: Soziale Eingliederungshilfen für ausländische Kinder. Institut für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung, Studien zur Kommunalpolitik, Band 17, Bonn 1979.

LUKESCH, H.: Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, 1981, S. 879-892.

MANDL, H., und FISCHER, P.M.: Wissenschaftliche Ansätze zum Aufbau und zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 1982, 2, S. 111-128.

MARKOU, G.: Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland bzw. Berlin (West). Dissertation, Berlin 1980.

NATIONALER STATISTISCHER DIENST GRIECHENLANDS: Statistik des Bildungswesens 1977-78. Athen 1981. (Griechisch)

NATIONAL STATISTICAL SERVICE OF GREECE. Statistical Yearbook of Greece 1980. Athen 1981.

NEBER, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim 1981.

NICKLIS, W.S. (Hrsg.): Programmieretes Lernen. Bad Heilbrunn 1969.

OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 297-355.

OTTMANN, A.: Probleme beim Mathematikunterricht in sprachhomogenen - hier griechischen - Hauptschulklassen und Hinweise zu deren Lösungen. In: Lehren und Lernen, 7, 1981, S. 40-56.

PAULSEN, S.: Lernstörungen bei Kindern. Sozial- und lebensgeschichtliche Ursache. Frankfurt/New York 1977.

PERCIVAL, F., und ELLINGTON, H. (Hrsg.): Distance learning and evaluation. Aspects of educational technology, Vol. XV. London und New York 1981.

PIANOS, K.C.: Einstellungen griechischer Volksschullehrer zu Kind und Unterricht. Dissertation, Tübingen 1977.

PLOWDEN, Lady B., u.a.: Children and their Primary Schools: A report of the Central Advisory Council for Education. London: Her Majesty's Stationary Office 1967. Deutsch: BELSER, H., ROEDER, P.M., und THOMAS, H. (Hrsg.): Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen. Frankfurt 1972.

PRESSEY, S.L.: A simple apparatus which gives tests and scores - and teaches (1926). In: LUMSDAINE, A.A., und GLASER, R. (Hrsg.): Teaching machines and programmed learning. Washington 1960.

PRESSEY, S.L.: Eine Maschine zum automatischen Lehren von Übungsstoffen (1927). In: CORRELL, W. (Hrsg.): Programmieretes Lernen und Lehrmaschinen. Braunschweig 1965, S. 32-36.

RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977.

RODAX, K., und SPITZ, N.: Soziale Umwelt und Schulerfolg. Eine empirisch-soziologische Untersuchung der ökologisch und sozialstrukturell variierenden Determinanten des Schulerfolgs. Weinheim 1982.

ROEDER, P.M.: Dimensionen der Schulleistung. Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer. Stuttgart 1974.

ROGERS, M., MILLER, N., und HENNIGAN, K.: Cooperative games as an intervention to promote cross-racial acceptance. In: American Educational Research Journal, 18, 1981, S. 513-516.

SAMUDA, R.J., und CRAWFORD, D.H.: Testing, assessment, counselling and placement of ethnic minority students. Current methods in Ontario. Toronto, Ontario: Ministry of Education, 1980.

SANDER, A.: Entgegnung zu SCHMIDTKE: Ausländerkinder und Sonderschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1977, 3, S. 176-180.

SCHIEFELE, H. (Hrsg.): Lehrprogramme in der Schule. Grundlagen - Versuche - Erfahrungen. München 1966.

SCHOTT, F., NEEB, K.-E., und WIEBERG, H.-J. W.: Lehrstoffanalyse und Unterrichtsplanung. Eine praktische Anleitung zur Analyse von Lehrstoffen, Präzisierung von Lehrzielen, Konstruktion von Lehrmaterialien, Überprüfung des Lehrerfolgs. Braunschweig 1981.

SCHRADER, A., NIKLES, B.W., und GRIESE, H.M.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. 2. Auflage, Kronberg 1979.

SHAPLAND, J.: Individualised learning in science. In: WATTS, J. (Hrsg.): The Countesthorpe experience. London 1977, S. 75-83.

SHARAN, S.: Cooperative learning in small groups. Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. In: Review of Educational Research, 50, 1980, S. 241-271.

SILBERMAN, C.E. (Hrsg.): The open classroom reader. New York 1973.

SKINNER, B.F.: The science of learning and the art of teaching. In: Harvard Educational Review, 24, 1954, S. 86-97.

SLAVIN, R.E., und MADDEN, N.A.: School practices that improve race relations. In: American Educational Research Journal, 16, 1979, S. 169-180.

SLAVIN, R.E.: Cooperative learning. In: Review of Educational Research, 50, 1980, S. 315-342.

SMOLICZ, J.J.: Culture and education in a plural society. Canberra, Australien 1979.

STAVROU, S.K.: Probleme und Perspektiven der Berufsbildung in der sozioökonomischen Umwälzung Griechenlands. Berlin 1980. (Dissertation am Fachbereich Philosophie der Technischen Universität Berlin)

STEINHAUSEN, H.-Ch.: Migration und psychosoziale Adaption. Untersuchungen in Gastarbeiterfamilien. Berlin 1983.

TREUMANN, K.: Dimensionen der Schulleistung. Leistungsdimensionen im Mathematikunterricht. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Band 21, Teil 2, Stuttgart 1974.

TSOLAKIS, C.: The educational system of Greece. Educational and psychological interactions No. 73, Department of Educational and Psychological Research. Malmö School of Education, Lund University. Malmö, April 1981.

UNGER, L.: Die Rückkehr der zweiten Generation. Eine empirische Untersuchung zur Remigration griechischer Jugendlicher. Bielefeld 1982 (Mimeo).

WAGNER, E.: Deutschunterricht im Sprachlabor. In: Die Unterrichtspraxis, 15, 1982, 7, S. 49-56.

WATTS, J. (Hrsg.): The Countesthorpe experience. The first five years. London 1977.

WEBER, L.: Dealing with reality: The open corridor approach. In: SILBERMAN, C.E. (Hrsg.): The open classroom reader. New York 1973, S. 467-480.

WEINERT, F.E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 1982, 2, S. 99-110.

WORLD YEARBOOK OF EDUCATION 1982/83: Computers and Education. London und New York 1983.

XOCHELLIS, P.: Das moderne griechische Elementarschulwesen. Die griechische Elementarschule der Gegenwart in Gegenüberstellung zur bayerischen Volksschule. München 1960. (Phil. Dissertation)

XOCHELLIS, P., und TERZIS, N.: Curriculumforschung in Griechenland. In: HAMEYER, U., FREY, K., und HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1982, S. 773-776.

ZOGRAFOU, A.: Die Lesebücher der Vorbereitungsklassen und der muttersprachlichen Kurse für griechische Kinder in Deutschland. Offenbach, 1979.

ISBN 3 407 54150 3