

Universität Trier  
Fachbereich I - Pädagogik  
Diplomarbeit in " Allgemeine Erziehungswissenschaften "  
Sommersemester 1998

**" Die Problematik des Fremden in der  
Schulpädagogik "**

**Die Migrantenkinder an Luxemburgs Grundschulen als  
bildungspolitische Herausforderung**

von  
Jean-Paul WELTER  
Trier, September 1998

Korrektoren:  
Prof. Dr. Horst Dräger  
Dr. Randolph Körzel

<b>1.</b>	<b>Migrationen in Europa im historischen Kontext und Auswirkungen auf die Schulpädagogik</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Theoretische Konzepte zur Assimilation / Segregation / Integration</b>	<b>13</b>
2.1	Segregation	13
2.1.1	Zweisprachige Klassen in Bayern: ein segregationistisches Konzept	14
2.2	Assimilation	16
2.3	Integration	17
2.3.1	Der universalistische Integrationsbegriff	18
2.3.2	Der kulturellrelativistische Integrationsbegriff	19
2.3.3	Vergleich und Schlußfolgerung	19
2.3.4	Die Komplexität des luxemburgischen Schulsystems in Bezug auf den Sprachenunterricht	20
2.4	Begriffsbestimmung des Bilingualismus	21
2.4.1	Formen des bilingualen Spracherwerbs	22
2.5	Zwei Konzepte des schulischen Bilingualismus	22
2.5.1	Das " bilingual education " - Konzept	23
2.5.2	Das " immersion " - Konzept	23
2.5.2.1	" Early total immersion " - Projekte	24
2.5.2.2	" Late immersion " - Projekte	24
2.5.2.3	" Early partial immersion " - Projekte	25
2.5.3	" Bilingual education " und " Immersion " - Konzepte: Vergleich und Bewertung	25
2.6	Bilingualismus und Schulerfolg	27
<b>3.</b>	<b>Förder-, Eingangs- und Aufnahmeklassen, muttersprachlicher Unterricht</b>	<b>31</b>
3.1	Förderklassen	31
3.2	Eingangsklassen	35
3.3	Auffangklassen	39
3.4	Muttersprachlicher Unterricht	46
3.4.1	Das Differdinger Integrationsmodell	49
3.4.2	Abschlußkommentar	52

<b>4.</b>	<b>Ausgewählte Projekte im Bereich der schulischen Integration ausländischer Grundschüler</b>	<b>54</b>
4.1	Das DECOPRIM-Projekt	54
4.1.1	Die wissenschaftlichen Grundlagen der DECOPRIM-Projektes	55
4.1.2	Darstellung des DECOPRIM-Projektes	56
4.1.3	Evaluation	60
4.2	Das sozio-pädagogische Projekt in Luxemburg/Grund	62
4.2.1	Darstellung des Projektes	63
4.2.2	Evaluation	66
<b>5.</b>	<b>Schlußfolgerung</b>	<b>71</b>

# 1. Migrationen in Europa im historischen Kontext und Auswirkungen auf die Schulpädagogik

Die Geschichte vieler großer Industrieregionen insbesondere in Deutschland und Frankreich ist zugleich die Geschichte eines Zuwandererstroms von ausländischen Arbeitskräften.

In Deutschland kommt es im Ruhrgebiet nach dem gewonnenen deutsch-französischen Krieg von 1870 und der Reichsgründung von 1871 zur Notwendigkeit eines Erschließens neuer Arbeitskräftepotentiale durch die Bergbauindustrie, da die Reserven aus den umliegenden Regionen erschöpft sind. <sup>1</sup> Ab 1880 setzt ein starker Zustrom von deutschen und polnischen Arbeitern ins rheinisch-westfälische Industriegebiet ein. Die Zahl der sich in Deutschland befindenden fremdsprachigen Zuwanderer liegt kurz vor Ausbruch des 1. Weltkrieges um 500 000. Ihre Wohnungen sind konzentriert in Werkskolonien, sie besitzen eigene Vereine und Gewerkschaften und es kommt infolgedessen zu einer Ghettoisierung:

" Die starke Konzentration in diesen Kolonien förderte zudem auf Zeit die ethnische Abkapselung, erschwerte bei den Bewohnern das Erlernen der deutschen Sprache und bei den Einheimischen den Abbau von Vorurteilen. " <sup>2</sup>

Die Angst vor einer erstarkenden polnischen Minderheit führt zeitweise zu administrativen Schikanen wie dem Einschränken polnischer Gottesdienste und dem Verbot des polnischsprachigen Unterrichts.

Im historischen Rückblick bleibt festzuhalten: " Dennoch ist die Geschichte der Polen an der Ruhr, die in den Bereich der Binnenwanderungen gehört und doch sozial- und kulturgeschichtlich deutliche Züge eines echten Einwanderungsprozesses trug, ein Beispiel für die Verbindung und die Vereinbarkeit von sozialer Integration und Aufrechterhaltung national-kultureller Identität. " <sup>3</sup>

Die zweite große Periode des Zustroms von Gastarbeitern erstreckt sich von 1955 bis 1973. Sie ist gekennzeichnet durch ein extrem hohes Wirtschaftswachstum. Die Gesamtzahl der Beschäftigten war 1945-46 auf 19 Millionen gesunken, sie stieg bis 1970-72 um 42 % auf 27 Millionen an. <sup>4</sup>

Im Zeitraum von 1960 ( Arbeitslosigkeit unter 1 % ) bis zum

" Anwerbestopp " von 1973 steigt die ausländische Erwerbsbevölkerung von rund 280 000 ( 1960 ) auf 2,6 Millionen ( 1973 ) an. Aufgrund von

<sup>1</sup> vgl. Kleßmann. In: Bade (Hrsg.), S. 303-311.

<sup>2</sup> a.a.O., S. 306.

<sup>3</sup> a.a.O., S. 310.

<sup>4</sup> vgl. Bade, S. 393.

Anwerbevereinbarungen erfolgt zunächst ein starker Zustrom aus Italien, dann ab Ende der 60er Jahre aus der Türkei. Der

" Anwerbestopp " von 1973 verstärkt die Tendenz zum Daueraufenthalt und zum Familiennachzug, sodaß es Ende der 70er Jahre zu einer "echten" Einwanderungssituation kommt. <sup>5</sup>

Am 31.12.1987 beträgt die Aufenthaltsdauer von Ausländern in Deutschland bei 45,8 % 10 bis 20 Jahre

bei 13,9 % mehr als 20 Jahre. <sup>6</sup>

Trotz dem regierungsamtlichen Dementi: " Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland " entsteht die paradoxe Lage einer Einwanderungssituation in einem Nicht - Einwanderungsland. Es handelt sich also um " Einheimische mit fremdem Paß " <sup>7</sup>.

Frankreich kennt ebenfalls ab der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts eine starke Zuwanderung. Schon 1851 halten sich 400 000 Ausländer in Frankreich auf; am Vorabend des ersten Weltkrieges liegt diese Zahl bereits bei über einer Million. <sup>8</sup>

Zu diesem Zeitpunkt ist die Zuwanderung nach Frankreich auf die Nachbarländer als Herkunftsländer begrenzt. 85 % der Ausländer stammen aus Italien, Spanien, Deutschland, der Schweiz und Belgien. Die durch die Mobilmachung des ersten Weltkrieges, durch die Kriegsverluste und durch den Aufschwung der 20er Jahre bedingten zusätzlichen Bedürfnisse an Arbeitskräften führen dazu, daß sich 1931 2 700 000 ausländische Personen auf französischem Staatsgebiet aufhalten. Dies sind 6 % der Gesamtbevölkerung.

Genau wie in Deutschland bewirken die Wirtschaftskrise der 30er Jahre und der 2. Weltkrieg einen Rückgang der Immigration. Der Wiederanstieg der Einwanderung in den 60er Jahren führt dazu, daß 1968 die Anzahl der Einwanderer von 1931 erstmals wieder erreicht wird. <sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Indizien hierfür sind:

- Anstieg des Konsumniveaus der ausländischen Arbeitnehmer auf Kosten der sonst typischen Sparorientierung;
- Verschieben des Verhältnisses von Arbeitskräften und nicht erwerbstätigen Familienangehörigen innerhalb der Ausländerbevölkerung;
- Spannung Herkunftsgesellschaft/Einwanderungsland;
- Einwanderungskolonien sind nicht länger als Ghettos zu verstehen, sondern als Vorstufe einer echten Integration;
- verlängerte Aufenthaltsdauer im Ausland.

a.a.O., S. 396-397.

<sup>6</sup> vgl. a.a.O., S. 397.

<sup>7</sup> a.a.O., S. 398.

<sup>8</sup> vgl. Storoni. In: Mosella, S. 1-90.

<sup>9</sup> vgl. a.a.O., S. 5.

Infolge von wirtschaftlichen Schwierigkeiten wird 1974 ein Einwanderungsstopp verhängt. Folgende Nationalitäten sind bis zu diesem Datum nach Frankreich eingewandert:

- die polnische Einwanderung kommt nach 1964 zum Stillstand;
- nach 1965 schwächt sich die italienische Einwanderung stark ab, um schließlich völlig zum Erliegen zu kommen. Die Anzahl italienischer Gastarbeiter geht bis 1974 sogar um 100 000 zurück;
- ab 1970 gibt es eine starke Zunahme der algerischen Einwanderung mit dem Resultat, daß ab Anfang der 70er Jahre die Algerier die am stärksten vertretene Einwanderungsgruppe sind;
- die Portugiesen stellen nach 1970 die zweitstärkste ausländische Gemeinschaft dar.<sup>10</sup>

Die Darstellung der Migrationen nach Deutschland und Frankreich zeigt mehrere Parallelen auf, die, wie in der Folge deutlich werden wird, auch für Luxemburg Gültigkeit haben:

- die Migrationen sind an die in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts einsetzende Industrialisierung gebunden;
- in Zeiten von Wirtschaftskrisen wird deutlich, daß die Gastarbeiter häufig als Puffer dienen: die entstehende Arbeitslosigkeit in den Industrieländern wird durch die Rückkehr der Gastarbeiter in ihre Heimatländer reduziert;
- die Herkunftsländer der Migranten ändern sich ab Mitte der 60er Jahre. Algerier und Portugiesen treten in Frankreich an die Stelle der Italiener und Polen, wogegen die Türken in Deutschland die Italiener ersetzen.

Eine Analyse der Einwanderung von Fremdarbeitern nach Luxemburg zeigt folgende Besonderheiten auf:

- Luxemburg ist in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts noch in starkem Maße von Auswanderung aufgrund wirtschaftlicher Not der Bevölkerung geprägt. Im Zeitraum von 1841 bis 1891 wandern 50 000 Luxemburger vor allem nach Nord- und Südamerika aus;<sup>11</sup>
- die Industrialisierung setzt später ein als in den umliegenden Nachbarländern. Der entscheidende Industrialisierungsschub beginnt mit der Verhüttung des luxemburgischen Eisenerzes vor Ort ab 1886. Die sich daraus ergebenden wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungen vollziehen sich in kürzester Zeit;
- die ersten Einwanderungswellen setzen erst ab 1893 ein. Aufgrund der mangelnden Bereitschaft der luxemburgischen Landbevölkerung ins Industriegebiet zu ziehen, kommt es zum Zuzug italienischer und

<sup>10</sup> vgl. a.a.O., S. 6.

<sup>11</sup> vgl. Trausch, S. 112.

deutscher Einwanderer. Letztere kommen häufig als Führungskräfte nach Luxemburg, da die luxemburgische Stahlindustrie eng mit der Montanindustrie an der Ruhr verflochten ist.<sup>12</sup>

Somit steigt der Ausländeranteil an der Gesamtbevölkerung Luxemburgs von 3,0 % im Jahre 1871 auf 15,3 % im Jahre 1930 an;<sup>13</sup>

- im Gegensatz zu den umliegenden Nachbarländern setzt sich der Anstieg des ausländischen Bevölkerungsanteils von 18,4 % im Jahre 1970 auf 34,2 % im Jahre 1997 kontinuierlich fort.<sup>14</sup> Diese Situation ist auf eine extrem günstige Wirtschaftsentwicklung zurückzuführen;

- innerhalb der ausländischen Bevölkerung kommt es zwar, wie in den Nachbarländern, zu Verschiebungen zwischen den Nationalitäten, weil die italienische Einwanderung abklingt, es fällt jedoch der schnelle Anstieg der portugiesischen Zuwanderung auf: von 5 783 kommt es innerhalb von etwas weniger als 30 Jahren fast zu einer Verzehnfachung auf 53 100.<sup>15</sup>

Diese Besonderheiten der luxemburgischen Situation werfen die Frage auf, wie ein solch drastischer Anstieg sozial, soziokulturell und politisch zu verkraften ist.

Arbeitsmarktpolitisch scheint diese Situation auf den ersten Blick kein Problem darzustellen, da neben dem Zuzug ausländischer Arbeitskräfte auch ein hoher Anteil an Pendlern aus den Grenzregionen in Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Lothringens, sowie der französischsprachigen belgischen Region Wallonien in Luxemburg Beschäftigung findet.

Insgesamt erreicht die Anzahl der Pendler 1996 mit 166 000 einen neuen Höchststand.<sup>16</sup>

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß es trotz eines ständigen Zuwachses an Arbeitskräften einen merklichen Anteil der Jugendarbeitslosigkeit an der Gesamtarbeitslosigkeit gibt. Dieser Anteil lag 1994 in Luxemburg bei 27,3 %<sup>17</sup> und wurde nur von Lothringen mit 29,1 %<sup>18</sup> übertroffen.

Dieses arbeitsmarktpolitische Problem, das teilweise durch die hohe Mißerfolgsquote der ausländischen Schüler bedingt ist, riskiert in den nächsten Jahren wachsende Spannungen zwischen luxemburgischen und ausländischen Jugendlichen, sowie eine steigende Jugendkriminalität zur

---

<sup>12</sup> vgl. a.a.O., S. 67-72.

<sup>13</sup> vgl. Storoni, a.a.O., S.7.

<sup>14</sup> vgl. MEN, Pour une école d'intégration, S. 61.

<sup>15</sup> vgl. a.a.O., S. 61.

<sup>16</sup> vgl. Elsen, Ries, S. 32.

<sup>17</sup> vgl. Ries, u.a., S. 31.

<sup>18</sup> vgl. a.a.O., S. 23.

Folge zu haben. Als Folgen sind dann steigende Ausländerfeindlichkeit, sowie das Aufkommen rechtsextremistischer Strömungen zu befürchten.<sup>19</sup> Dies zeigt, daß die Ursachen dieser arbeitsmarktpolitischen und mit ihnen einhergehenden sozialen Probleme im schulpolitischen Bereich zu finden sind.

Kinder von Gastarbeitern hatten und haben weitaus mehr Probleme im luxemburgischen Schulwesen zu bestehen als einheimische Kinder.

Um dies zu verdeutlichen, ist ein Rückgriff auf die Statistik unumgänglich. Eine genauere Analyse der Verteilung der ausländischen Schüler an weiterführenden Schulen zeigt, daß parallel mit dem Anstieg ihrer Gesamtzahl ihr Anteil an den Schülerzahlen an Real- und Berufsschulen im Zeitraum von 1973 bis 1997 von 15,7 % auf 36,4 % ansteigt, wogegen es an Gymnasien im gleichen Zeitraum nur einen leichten Anstieg von 7,1 % auf 12,1 % zu verzeichnen gibt.<sup>20</sup>

Im Grundschulbereich gibt es sehr unterschiedliche Verteilungen, was die Konzentration der ausländischen Schüler anbetrifft. Insgesamt gibt es elf Gemeinden, die im Grundschulbereich einen Ausländeranteil von über 40 % zu verzeichnen haben, mit Schwankungen zwischen 41,1 % bis 71,4 %. Hervorzuheben ist auch, daß unter diesen elf Gemeinden die Stadt Luxemburg mit einem Anteil von 51,8 % an zweiter Stelle liegt.<sup>21</sup>

Auch sind die Ausländeranteile im städtischen Bereich höher als auf dem Land.

Insgesamt schlüsseln sich die Schüler wie folgt nach Nationalitäten auf:

- 67,41 % Luxemburger,
- 18,33 % Portugiesen,
- 3,04 % Italiener,
- 2,49 % Ex-Yugoslawen,
- 1,97 % Franzosen,
- 1,48 % Belgier,
- 1,13 % Deutsche,
- 0,84 % Kapverdianer,
- 3,35 % andere Nationalitäten.<sup>22</sup>

Eine Betrachtung des schulischen Erfolges im Grundschulbereich zeigt, daß die kapverdianischen Kinder am schlechtesten abschneiden ( 13,76 % der Schüler werden mindestens einmal nicht versetzt ), gefolgt von den

---

<sup>19</sup> vgl. Huster, S. 18-19.

<sup>20</sup> vgl. MEN, Pour une école d'intégration, S. 2.

<sup>21</sup> vgl. a.a.O., S. 3.

<sup>22</sup> vgl. a.a.O. Annexe, S. 8.

portugiesischen Schülern ( 9,59 % ). Die luxemburgischen Schüler hingegen werden nur zu 3,21 % nicht versetzt. <sup>23</sup>

Eine Erklärung hierfür liegt einerseits darin, daß es, wie gezeigt, hohe Konzentrationen von ausländischen Kindern in einzelnen Gemeinden zu verzeichnen gibt, was die Eingliederung schwierig macht, andererseits das Deutsche als Alphabetisierungs- und Bildungssprache an Grundschulen eine herausragende Bedeutung hat. Für Kinder aus dem romanischen Sprachraum - wie die Portugiesen - stellt dies oft eine schwer zu nehmende Hürde dar. Das Erlernen des Französischen ab der 2. Klasse, ( sowohl mündlich als auch später schriftlich ), bringt oft zusätzliche Probleme mit sich.

Über die Grundschule hinaus sind im Leistungsvergleich mit den luxemburgischen Schülern die italienischen und portugiesischen Schüler in allen Schultypen in Mathematik vergleichbar, in Französisch zeigen sie bessere Leistungen, aber deutlich schwächer sind sie in Deutsch und in den Fächern, die Deutsch als Unterrichtssprache verwenden. <sup>24</sup>

Betrachtet man die offiziellen Stellungnahmen zur Immigrationsproblematik an öffentlichen Schulen, so stellt man über die Jahrzehnte einen deutlichen Wandel in den offiziellen Stellungnahmen, insbesondere in denjenigen des Unterrichtsministeriums fest.

Die angesprochene Thematik wird zum ersten Mal zum Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit bei der " Luxemburger Konferenz " von 1929. Es handelt sich um die erste Fachtagung zur bilingualen Erziehung überhaupt. Sie wird vom internationalen Büro für Erziehung organisiert. Da die wissenschaftliche Forschung in diesem Problempunkt noch im Anfangsstadium steckt, geht es hauptsächlich um die Frage, ob der Bilingualismus positive oder negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit hat. In diesem Kontext spricht sich eine Mehrzahl der Teilnehmer gegen eine bilinguale Erziehung vor dem Alter von zwölf Jahren aus, weil sie davon ausgeht, daß diese zu negativen Auswirkungen in der intellektuellen und der Persönlichkeitsentwicklung führe. <sup>25</sup>

Im gleichen Jahr bezieht das Unterrichtsministerium Stellung. In einem Rundschreiben an die Gemeinden wird empfohlen, angesichts des hohen Ausländeranteils an Schulen ( 18% ), spezielle Förderklassen für ausländische Schüler einzuführen. <sup>26</sup>

Eine solche, teilweise segregationistische Maßnahme zeigt, daß die Einwanderung für die politischen Autoritäten jener Zeit ein Problem

---

<sup>23</sup> vgl. a.a.O., S. 10.

<sup>24</sup> vgl. a.a.O., S. 27.

<sup>25</sup> vgl. Goumoëns, S. 9.

<sup>26</sup> vgl. Storoni, S. 46.

darstellt, dem man mit Maßnahmen äußerer Differenzierung begegnen kann, ohne daß sich daraus Fragestellungen ergeben, die die Gesamtheit des Schulsystems betreffen.

Besondere Maßnahmen werden erst 1968 erneut aufgegriffen, als der Ausländeranteil wiederum 18 % erreicht.

In einem Rundschreiben wird mitgeteilt, daß die Einrichtung von Auffangklassen für Migrantenkinder sich " notwendigerweise in allen größeren Ortschaften aufdrängt " <sup>27</sup>.

Es fällt auf, daß im Rundschreiben von 1968 der Gedanke einer besonderen Struktur stärker auf die spätere Eingliederung in die Regelklassen abzielt.

Dies wird durch eine weitere offizielle Stellungnahme aus dem Jahre 1977 verdeutlicht, in der präzisiert wird, daß " die Anzahl der Auffangklassen zurückgehen soll in dem Maße wie der Rückgang der Schülerzahlen in die Regelklassen es dem Lehrern erlaubt, sich stärker um die unangepaßten Schüler zu kümmern, deren mangelhafte Kenntnisse des Deutschen oder des Französischen ihr erfolgreiches Weiterkommen verhindern " <sup>28</sup>.

Der Ausdruck " unangepaßte Schüler " <sup>29</sup>, der schon 1975 im offiziellen Sprachgebrauch auftaucht, zeigt, wie sehr das Problem eines hohen Ausländeranteils an Schulen auf mangelnde Sprachkenntnisse reduziert wird.

Im Verlauf der 80er Jahre setzt sich dann langsam die Erkenntnis durch, daß die angesprochenen Probleme mit den bislang getroffenen Maßnahmen allein nicht zu bewältigen sind.

Eine von der Abgeordnetenkammer eingesetzte Sonderkommission kommt 1983 zu folgenden Schlußfolgerungen:

- die Einheitlichkeit der luxemburgischen Schule darf nicht in Frage gestellt werden; Luxemburger und Ausländer müssen weiterhin die Möglichkeit behalten, durch die Ausbildung in einer luxemburgischen Schule befähigt zu sein, einen Beruf ihrer Wahl ergreifen zu können;
- der Bilingualismus ist Teil der kulturellen Identität Luxemburgs und muß gewahrt bleiben;
- das Einverleiben der Sprache und Kultur der Einwandererkinder in die Schulprogramme soll eine wechselseitige Bereicherung darstellen;
- die audiovisuellen Kommunikationsmittel sollen zum Austausch zwischen Schule und Familie beitragen und sollen im Rahmen des Möglichen den Kontakt mit dem Herkunftsland aufrechterhalten;
- aufgrund der unterschiedlich hohen Ausländeranteile an Schulen können die Probleme nicht mit einem einheitlichen Modell gelöst werden;

---

<sup>27</sup> MEN, Courrier...1968. Zit. n.: a.a.O., S. 46.

<sup>28</sup> MEN, Courrier...1977. Zit. n.: ebd.

<sup>29</sup> MEN, Courrier...1975. Zit. n.: a.a.O., S. 85.

- das Deutsche soll in Zukunft für alle Schüler als Fremdsprache gelehrt werden, die ungenügende Kenntnis einer Sprache soll nicht dazu führen, daß der Erwerb einer Berufsausbildung verhindert wird;
- das Erlernen des Luxemburgischen soll verstärkt in der Vorschule gefördert werden;
- den besonderen Problemen der Einwandererkinder soll während der Grundausbildung der Lehrer Rechnung getragen werden;
- der Kontakt mit den Eltern ausländischer Kinder soll verstärkt gefördert werden.<sup>30</sup>

Der Vergleich dieser Schlußfolgerungen mit der bis 1980 vorherrschenden Auffassung zeigt folgende Neuerungen:

- das Phänomen des hohen Ausländeranteils an Schulen und der daraus resultierenden Probleme läßt sich nicht mehr mit Maßnahmen äußerer Differenzierung allein bewältigen;
- es wird der Sprache und Kultur der ausländischen Kinder eine neue Bedeutung beigemessen;
- mangelnde Sprachkenntnisse in einer Sprache dürfen nicht dazu beitragen, daß einem Schüler der Erwerb einer Berufsausbildung verwehrt bleibt;
- die Methodologie des Deutschunterrichts soll überdacht werden.

Den weitgreifenden Schlußfolgerungen dieses Berichts können nicht binnen kürzester Zeit realisiert werden. Es dauert bis 1991, bis vierzig konkrete Vorschläge zur besseren Integration der Fremdarbeiterkinder vorliegen.

Diese vierzig Maßnahmen werden als Sondernummer des monatlich erscheinenden " Courrier de l'Education nationale " des Unterrichtsministeriums veröffentlicht.

Aufgrund der schon im Abschlußbericht der Abgeordnetenkommission gezogenen Schlußfolgerungen kommt es zu einer Operationalisierung der Maßnahmen in den Bereichen Vor- und Grundschule, Auffangklassen, sowie Ausbildung der Lehrkräfte.

Die wichtigsten seien hier für jeden Bereich aufgezählt:

a) im Vorschulbereich:

- obligatorischer Besuch der Vorschule ab dem 4. Lebensjahr, um die ausländischen Schüler besser mit der luxemburgischen Sprache vertraut zu machen;
- Schüler, deren Sprachkenntnisse im Luxemburgischen vor der Einschulung in die 1. Klasse als ungenügend angesehen werden, sind dem

---

<sup>30</sup> vgl. Analytischer Bericht der Abgeordnetenkommission, S. 2666-67.

zuständigen Schulrat zu melden, um bei Schulbeginn sofort entsprechende Stütz- und Fördermaßnahmen zu ergreifen. <sup>31</sup>

b) im Grundschulbereich:

- es werden zweijährige Eingangsklassen ( classes d' attente ) geschaffen, um Schülern die Möglichkeit zu geben, sich in einem langsameren Rhythmus an die Anforderungen anzupassen;
- in Gemeinden, wo die Anzahl der Schüler die Schaffung von Eingangsklassen nicht ermöglicht, sollen spezielle Förderkurse ( cours d' appui ) eingerichtet werden;
- es wird erwogen, in Klassen mit hohem Ausländeranteil zusätzliche Wochenstunden für den Deutschunterricht zur Verfügung zu stellen. Desweiteren wird der Vorschlag der Sonderkommission der Abgeordnetenkammer aufgegriffen, Deutsch zukünftig eher als Fremdsprache zu unterrichten, um den Bedürfnissen der Immigrantenkinder verstärkt Rechnung zu tragen;
- der Muttersprache der Kinder soll Rechnung getragen werden, indem, je nach Bedürfnislage und auf ausdrücklichen elterlichen Wunsch, zwei Wochenstunden muttersprachlicher Unterricht in die Stundentafel einfügt werden. Die Inhalte sollen in enger Absprache zwischen luxemburgischen und portugiesischen, respektive italienischen Lehrkräften festgelegt werden. <sup>32</sup>

c) im Bereich der Auffangklassen:

- Kinder, die nicht im Vorschulalter oder im Alter der 1. oder 2. Klasse nach Luxemburg kommen, können nicht mehr in bestehende Strukturen eingegliedert werden. In Ortschaften, in denen ihre hohe Konzentration dies zahlenmäßig ermöglicht, wird an eine bereits 1968 zuerst getroffene Maßnahme angeknüpft, nämlich die Schaffung von Auffangklassen (classes d' accueil) mit dem Ziel einer späteren Eingliederung in die Regelklassen. <sup>33</sup>

d) im Hauptschulbereich:

Die Leistungsunterschiede zwischen Schülern treten nirgendwo deutlicher hervor als im Hauptschulbereich, insbesondere was das Rechnen oder den Sprachunterricht anbelangt. Deshalb kommt es zu einem teilweisen Auflösen des Klassenverbandes durch den Modularunterricht: die Schüler besuchen je nach Begabungen und Leistungen in den unterschiedlichen Fächern die entsprechenden Module - den individuellen Fortschritten wird

---

<sup>31</sup> vgl. MEN, Courrier...1991, S. 1.

<sup>32</sup> vgl. a.a.O., S. 2-3.

<sup>33</sup> vgl. a.a.O., S. 3-4.

so Rechnung getragen, mit dem Ziel einer möglichst großen Anzahl von Schülern das Überwecheln an Berufsschulen zu ermöglichen. <sup>34</sup>

e) im Bereich der Lehrerausbildung:

Die dargestellten Maßnahmen sind jedoch nur erfolgversprechend, wenn die betroffenen Lehrer im Laufe ihrer Grundaus- und Weiterbildung für die Komplexität des Themas sensibilisiert werden. Deshalb sind Kurse zur

- interkulturellen Erziehung,
  - Teilnahme an Praktika und Seminaren im In- und Ausland,
  - Austauschprogramme mit ausländischen Lehrkräften,
- fester Bestandteil einer erfolgsorientierten Schulpädagogik im Bereich der Migrantenkinder. <sup>35</sup>

Als aktuelle und richtungsweisende offizielle Stellungnahme in der historischen Entwicklung zum Immigranteproblem in der Schule dürfte das Dokument " Pour une école d'intégration " ( dt: Für eine Schule der Integration ) von 1998 gelten.

Die 1983 in ihren Grundzügen dargestellte Schulpolitik im Immigrationsbereich wird dort noch einmal bestätigt. Neu ist insbesondere, daß die Umsetzung des Maßnahmenkataloges von 1991 anhand konkreter Projekte dargestellt wird.

Nach der Darstellung der historischen Entwicklung der Einwanderung in Luxemburg, der Auswirkungen im schulischen Bereich anhand statistischer Daten, sowie einer Analyse des Wandels in der offiziellen Politik ergeben sich folgende Feststellungen und Fragestellungen, die im Laufe dieser Arbeit besprochen werden sollen:

- Die Diskussion um die " Integration " der Migrantenkinder ins bestehende Schulsystem wird häufig geführt, ohne vorab den Begriff bestimmt zu haben. Dies führt dann dazu, daß von " Integration " gesprochen wird, häufig aber " Assimilation " gemeint wird. Infolgedessen ist es notwendig, durch Rückgriff auf wissenschaftliche Stellungnahmen in der Fachliteratur die Begriffe zu klären, damit Verwirrungen aufgrund unklarer Begrifflichkeit ausgeschlossen bleiben.

- Die öffentliche Schule ist und bleibt für Migrantenkinder der direkte Zugang zur Sprache und Kultur des Aufnahmelandes.

Die Besonderheit der luxemburgischen Situation zeichnet sich dadurch aus, daß ab der 2. Klasse die Zweitsprache mündlich und ab der 3. Klasse

---

<sup>34</sup> vgl. a.a.O., S. 4.

<sup>35</sup> vgl. ebd.

schriftlich gelehrt wird. Diese besondere Sprachensituation ergibt sich aus einer geographischen Notwendigkeit, da Luxemburg am Schnittpunkt zweier großer Nachbarländer und -kulturen nicht auf den Bilingualismus Deutsch/Französisch verzichten kann. Darüber hinaus ist das Erlernen zweier Sprachen ab der Grundschule eine Notwendigkeit, weil vertiefte Fremdsprachenkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt und im internationalen Wettbewerb einen entscheidenden Vorteil darstellen.

Nun ist der Bilingualismus der luxemburgischen Grundschule allerdings ausschließlich auf einheimische Kinder zugeschnitten, wobei die Muttersprache der Migranten außer Acht gelassen wird.

Aus diesen Feststellungen ergeben sich folgende Fragen:

\* Was ist wissenschaftlich unter Bilingualismus zu verstehen und welche Formen der Zweisprachigkeit in der Schule werden unterschieden?

\* Wie ist unter diesen Gesichtspunkten die luxemburgische Situation zu beurteilen?

\* Handelt es sich bei Migrantenkindern um den gleichen Bilingualismus als bei luxemburgischen Kindern?

- Aus der unterschiedlichen Situation von luxemburgischen und Migrantenkindern in der Grundschule ergibt sich die Notwendigkeit von Maßnahmen äußerer und innerer Differenzierung.

Unter Maßnahmen äußerer Differenzierung sind Auffangklassen, Eingangsklassen, sowie Förderklassen zu verstehen.

Sie entsprechen unterschiedlichen Bedürfnissen, die in der Folge dargestellt und analysiert werden sollen.

Gleichzeitig wird versucht, innerhalb des Klassenverbandes durch eine Anpassung der Methodologie an die unterschiedlichen Ausgangspunkte der Schüler, insbesondere im Deutschunterricht, eine innere Differenzierung herbeizuführen. Es drängt sich in diesem Zusammenhang die Frage auf, inwieweit Deutsch als Fremdsprache gelernt werden soll.

In diesem Zusammenhang muß das " Hokuspokus " - Programm, ein mündliches Sprachlernprogramm mit besonderen Lernmaterialien

( Tonkassette, Handpuppe, Bilder ) als Ergänzung zur üblichen " Sim sala bim " - Fibel dargestellt und besprochen werden.

- Die Tatsache, daß trotz äußerer und innerer Differenzierungsmaßnahmen die Mißerfolgsquote hoch bleibt, führt dazu, daß über den dargestellten Rahmen hinaus Projekte ins Leben gerufen wurden, um das Problem auf andere Art und Weise anzugehen.

Meistens sind Mitarbeiter der pädagogischen Hochschule oder Beauftragte des Unterrichtsministeriums bei solchen Projekten federführend. In einigen

Fällen kommen die Denkanstöße aber auch aus dem Lehrerkollegium selbst.

Aus einer Vielzahl von Projekten lassen sich folgende hervorheben, die insbesondere auf den Grundschulbereich abzielen:

\* das DECOLAP/DECOPRIM-Projekt, das, auf einen lerntheoretischen Ansatz aufbauend, die freie kreative Textproduktion der Kinder fördern soll;

\* das sozio-pädagogische Projekt der Schule aus Luxemburg/Stadtgrund, wo auf Initiative des Lehrerkollegiums ein Modell zur besseren schulischen Eingliederung der Migrantenkinder zustande gekommen ist.

- Schließlich gilt es, die besprochenen Projekte miteinander zu vergleichen, um Schlußfolgerungen zu ziehen, was ihre Effizienz in Bezug auf die Steigerung des Schulerfolgs der Migrantenkinder anbelangt.

Sind solche Projekte zukunftsweisend oder nur ein " Tropfen auf den heißen Stein "?

Die bildungspolitischen Implikationen aus den Schlußfolgerungen sind weitreichend.

Im Falle eines Scheiterns müssen entweder Methodologien und Umfang der Curricula weiter überdacht werden, oder aber es drängt sich erneut die Frage auf, ob nationale Sonderklassen, also eine stärkere Segregation, ein erfolversprechenderer Weg wären.

## 2. Theoretische Konzepte zur Segregation / Assimilation / Integration

Die Frage nach der Eingliederung ausländischer Schüler bringt die Notwendigkeit der begrifflichen Klärung der häufig verwechselten Konzepte Segregation / Assimilation / Integration mit sich.

Den unterschiedlichen Arten und Weisen, mit denen die Schulpädagogik an diese Fragestellung herangeht, liegen verschiedene Konzepte zugrunde. Diese lassen sich am besten mit den Begriffen Segregation / Assimilation / Integration beschreiben.

### 2.1 Segregation

Segregation drückt sich im schulischen Bereich durch eine zeitweise oder vollständig getrennte Beschulung von Minderheitenkindern aus. Sie kann durch den ausdrücklichen Wunsch der Eltern von Migrantenkindern oder durch den unzulänglichen Kenntnisstand dieser Schüler gerechtfertigt werden.<sup>36</sup>

Die Betrachtung schulischer Segregationspraktiken zeigt, daß solchen im historischen Rückblick entweder rassistische oder sozial-diskriminierende Auffassungen zugrunde lagen.

Als Beispiel für rassistische Segregation mag die Stigmatisierung von Kindern von Sinti und Roma durch Sonderschulbesuch oder Sonderbänke angeführt werden. Teilweise wurden diese Kinder sogar völlig vom Schulbesuch ausgeschlossen.<sup>37</sup>

Andererseits wurden im 19. Jahrhundert die Kinder proletarischer oder bäuerlicher Herkunft durch Segregationstendenzen im schulischen Bereich vom Zugang zur bürgerlichen Kultur ausgeschlossen.

Ein Beispiel hierfür ist die Schulpolitik der Restauration nach 1848, wo angehende Volksschullehrer mit Lektüreverböten und -vorschriften belegt wurden.<sup>38</sup>

Solche Segregationsmaßnahmen verfolgen klar den Zweck, durch das Versperren des Zugangs zu höherer Bildung den unteren Bevölkerungsschichten eine verstärkte gesellschaftliche Teilhabe zu verwehren. Durch das Monopolisieren der Bildung wird zu gleicher Zeit die bestehende wirtschaftliche und soziale Ordnung gefestigt.

---

<sup>36</sup> vgl. Auernheimer, S. 279.

<sup>37</sup> vgl. Prengel, S. 71.

<sup>38</sup> vgl. a.a.O., S. 72.

Da es jedoch heutzutage in Westeuropa keine rassistische oder offen sozialdiskriminierende schulische Segregation mehr gibt, stellt sich die Frage, wie verbleibende Segregationsmodelle gerechtfertigt werden. Als Beispiel hierfür wird das Modell zweisprachiger Klassen in Bayern dargestellt.

### 2.1.1 Zweisprachige Klassen in Bayern: ein segregationistisches Konzept

Alle Bundesländer in Deutschland gehen davon aus, daß Kinder von Sprachminderheiten in Regelklassen zu unterrichten und besonders zu fördern sind. Einzige Ausnahme stellt Bayern dar, wo besondere Klassen für jeweils eine Nationalität eingerichtet werden, was längerfristig zu nationalitätsspezifischen Schullaufbahnen führt.

Charakteristika solcher Klassen sind:

- Unterricht in Muttersprache und deutscher Sprache nach besonderen Lehrplanrichtlinien und Stundentafeln;
- die Schüler werden bis zur 6. Klasse vorwiegend von ausländischen Lehrern mit anderen Lehrmaterialien und nach einem anderen Curriculum unterrichtet.<sup>39</sup>

Peter Graf zeigt anhand bayerischer Verordnungen, daß dieses Modell eindeutig segregationistischen Charakter hat:

" Für in Bayern schulpflichtige ausländische Schüler gilt grundsätzlich folgende Regelung:

- Ausländische Schüler, die dem Unterricht in deutscher Sprache nicht zu folgen vermögen oder deren Erziehungsberechtigte sich für einen verstärkten Unterricht in der Muttersprache entscheiden, werden zweisprachigen Klassen an öffentlichen Volksschulen zugewiesen.
- Kann wegen zu geringer Schülerzahl eine zweisprachige Klasse nicht eingerichtet werden, erhalten die ausländischen Schüler Unterricht in Übergangsklassen ( Vorbereitungsklassen ).
- Kommt auch eine solche Klasse nicht zustande, erhalten ausländische Schüler in deutschen Regelklassen Intensivunterricht in deutscher Sprache mit entsprechender Unterrichtsbefreiung in den übrigen Fächern.
- Ausländische Schüler, die dem Deutschunterricht in einer Regelklasse ohne Schwierigkeiten zu folgen vermögen, werden, sofern ihre Eltern nicht Antrag auf Besuch einer zweisprachigen Klasse stellen, in den entsprechenden Regelklassen unterrichtet. "<sup>40</sup>

Auf den ersten Blick weisen solche nationalen Sonderklassen durchaus Vorteile auf. So wird es möglich, der Muttersprache der Schüler stärkeres

---

<sup>39</sup> vgl. Graf, S. 205-206.

<sup>40</sup> a.a.O., S. 206.

Gewicht beizumessen, was sich bei den starren Stundentafeln der meisten Schulen in der Regel als schwieriges Unterfangen erweist.

Darüber hinaus kann sich die Methodologie des Deutschunterrichts an den Bedürfnissen der zugezogenen Schüler orientieren, ohne gleichzeitig dem Vorwurf ausgesetzt zu sein, daß die Anforderungen für die muttersprachlichen Schüler nicht mehr hoch genug gesteckt seien.

Jedoch wird im Lauf einer vertieften Analyse klar, daß die Nachteile überwiegen. Ausländische Schüler kommen kaum in Kontakt mit muttersprachlichen Mitschülern, so daß der Spracherwerb in der jeweiligen Sprache des Aufnahmelandes auf das rein Schulische beschränkt bleibt

Längerfristig bleiben die Kenntnisse in der jeweiligen Landessprache hinter denen von ausländischen Schülern, die schnell in Regelklassen eingliedert wurden, zurück. Dieser Mangel führt zu verschärften Problemen beim Übergang an weiterführende Schulen.

Peter Graf schlußfolgert:

" Tatsächlich führen ' zweisprachige Klassen ' zu nationalen Nischen innerhalb des Schulwesens, denn zu keinem Zeitpunkt müssen Schüler dieser Klassen ihre Zweisprachigkeit unter Beweis stellen, also die Befähigung erreichen, am deutschen Regelunterricht teilzunehmen. " <sup>41</sup>

Dies widerspricht der Aufforderung zur gemeinsamen Teilhabe aller Schüler an einem einheitlichen Bildungswesen, die die Kultusminister aus dem Grundgesetz übernommen haben und ist somit nicht anstrebenswert. <sup>42</sup>

Auf das luxemburgische Schulwesen bezogen kann man festhalten, daß es Segregationsmodelle, wie sie im bayerischen Schulversuch beschrieben sind, nur zeitlich begrenzt in Form von Auffangklassen ( fr: classes d'accueil ) gibt. Sie werden für Schüler eingerichtet, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn nach Luxemburg einwandern. Aufgrund der Zweisprachigkeit des luxemburgischen Schulwesens ist es häufig nicht möglich, diese Schüler in die altersentsprechende Regelklasse einzugliedern. So ist es beispielsweise nicht möglich, einen bosnischen Schüler, der über keine oder unausreichende Deutschkenntnisse verfügt und in völliger Unkenntnis des Französischen ist, im Alter von acht Jahren in eine 3. Klasse zu integrieren. Die Dauer des Aufenthalts in einer Auffangklasse soll auf ein Minimum beschränkt bleiben mit dem Ziel einer schnellstmöglichen Eingliederung in die Regelklasse.

---

<sup>41</sup> a.a.O., S. 207.

<sup>42</sup> vgl. a.a.O., S. 207.

Im allgemeinen sind heute Segregationsmodelle nur noch in Ausnahmefällen zu finden. Wichtiger und auch weitaus verbreiteter sind die Konzepte der Assimilation und der Integration.

## 2.2 Assimilation

Annedore Prengel unterstreicht, daß der Assimilationsbegriff immer mit einem zwanghaften Einbinden einer Minderheit in eine dominante Mehrheitskultur verbunden ist. Assimilation bedeutet einen aufgezwungenen Verzicht auf die eigene Kultur, andererseits aber Zugang zur dominanten Kultur durch Bildung.<sup>43</sup>

Auernheimer teilt den Assimilationsbegriff in drei Kategorien ein:

- die monistische Assimilation, bei der die Eingliederung unter völligem Aufgeben der aufgenommenen Minderheit, unter Aufgabe der angestammten ethnischen Identität erfolgt;
- die pluralistische Assimilation, unter der eine Koexistenz eigenständig bleibender ethnischer Gruppen verstanden wird;
- die interaktionistische Assimilation, bei der sich eine wechselnde Angleichung von aufgenommener Minderheit und aufnehmender Mehrheit in Folge von Interaktionen und Kommunikationen ergibt.<sup>44</sup>

Annedore Prengel kommt in ihrer Analyse der monistischen Assimilationspädagogik zur Schlußfolgerung, daß die Gleichstellung von Minderheiten und Mehrheiten, die von oben herab durch ein einheitliches Bildungssystem verfügt wird, zur Untermauerung ökonomischer Ungleichheiten beiträgt.<sup>45</sup>

Sie räumt allerdings ein, daß indem das Bildungssystem durch Unterricht und Erziehung die Kultur der Mehrheit vermittelt, sich auch auf Dauer Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe ergeben.<sup>46</sup>

Ausländerpädagogik im Sinne einer monistischen Assimilation bleibt dann auch eine " Ausländersonderpädagogik ", die es erlaubt, durch kompensatorische Maßnahmen den Immigrantenkindern die Möglichkeit zu geben, erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen und einen Schulabschluß zu erwerben.<sup>47</sup>

Im Rückblick zeigt sich, daß die Schulpolitik in Luxemburg seit dem Beginn der Einwanderung gegen Ende des 19. Jahrhunderts bis 1990 alle Züge einer monistischen Assimilationspolitik trägt:

---

<sup>43</sup> vgl. Prengel, S.75.

<sup>44</sup> vgl. Auernheimer, S. 180.

<sup>45</sup> vgl. Prengel, S. 75.

<sup>46</sup> vgl. ebd.

<sup>47</sup> vgl. Prengel, S. 76.

- schneller Übergang von Auffangklassen in die Regelklassen;
- Tendenz, die Anzahl der Auffangklassen zu reduzieren;
- Nichtberücksichtigung der Spezifität der Migrantenkinder;
- der muttersprachliche Unterricht der ausländischen Kinder wird als Anliegen der Konsulate der Herkunftsländer angesehen;
- der muttersprachliche Unterricht geht nicht mit einer Reduzierung der Pflichtstunden in der Regelklasse einher;
- kein muttersprachlicher Unterricht in Auffangklassen. <sup>48</sup>

So kann man festhalten, daß die in der Periode von 1890 bis 1990 gesammelten Erfahrungen der luxemburgischen Unterrichtspolitik mit Migrantenkindern die Resultate aus Annedore Prengels Analyse stützen. Die Kinder italienischer Einwanderer waren dadurch, daß die schulische Assimilationspolitik ihren besonderen Sprachproblemen in keiner Weise Rechnung trug, benachteiligt und mußten sich aufgrunddessen mit niedrigeren Schulabschlüssen zufrieden geben. Allerdings konnte bereits die 2. und 3. Generation der Einwanderer durch eben diese Assimilationspolitik höhere Schulabschlüsse erzielen und ihre soziale Situation erheblich verbessern.

Es zeigt sich, daß im Vergleich mit dem Weg der beschriebenen nationalen Sonderklassen in Bayern der monistischen Assimilationspolitik in Luxemburg das Verdienst zukommt, von Anfang an durch Reduzieren der Zahl der Auffangklassen und der Tendenz, Schüler möglichst schnell in Regelklassen zu überweisen, den längerfristigen Irrweg eines segregationistischen Konzeptes nicht zu beschreiten.

Die bereits erwähnten Nachteile, die durch das Ausblenden der sprachlichen und kulturellen Spezifität der Migrantenkinder entstehen, blieben in Luxemburg bis 1990 bestehen.

### **2.3 Integration**

Aus der Kritik an der Assimilationspädagogik entsteht im Lauf der 80er Jahre das Konzept der " interkulturellen Erziehung ", das eng mit dem Integrationsbegriff verbunden ist.

Auernheimer stützt sich in diesem Zusammenhang auf einen von Parsons abgeleiteten Integrationsbegriff :

" Integration ist ein Modus der Beziehungen, der Einheiten des Systems in der Weise, daß die Einheiten im Kollektiv derart handeln, daß ein Zusammenbruch des Systems und eine Gefährdung der Stabilität des Systems vermieden werden einerseits, und der anderen Seite, daß Einheiten so kooperieren, daß das System als eine Einheit funktioniert. " <sup>49</sup>

<sup>48</sup> vgl. Storoni, S. 52-53.

<sup>49</sup> Auernheimer, S. 179.

Der Integrationsbegriff setzt also keine Assimilation unter Aufgabe kultureller Eigenständigkeit voraus.<sup>50</sup>

Annedore Prengel spricht von zwei Spielarten der " interkulturellen Erziehung ", nämlich der universalistischen und der kulturrelativistischen Variante.<sup>51</sup>

### **2.3.1 Der universalistische Integrationsbegriff**

Vertreter des pädagogischen Universalismus betonen, daß " ... die einzelnen Kulturen nur historische und regionale Besonderheiten der allgemeinen Möglichkeiten der Menschen sind, durch gesellschaftlich produktive Naturaneignung ihr Leben zu erhalten und zu entwickeln " <sup>52</sup>.

Dies bedeutet für den schulpädagogischen Alltag, daß gemeinsame universelle Bildungs- und Erziehungsziele gesucht werden müssen, die über den verschiedenen kulturellen Normen der Schüler stehen, aus denen sich der Klassenverband zusammensetzt. Solche Normen bergen die Gefahr in sich, daß europäische und amerikanische Sichtweisen eines Problems Schülern unter dem Deckmantel der Universalität aufgezwungen werden.

Auf Luxemburg bezogen bedeutet dies, daß es früher aufgrund der Zugehörigkeit aller Schüler zum christlichen Kulturkreis keine großen Schwierigkeiten gab, sich für alle Schüler auf universelle Erziehungsnormen und -ziele zu einigen.

Die jüngere Einwanderung bosnischer und albanischer Flüchtlinge islamischer Konfession wirft in Luxemburg neue Probleme auf. Ähnlich wie bei türkischen Kindern in Deutschland sind patriarchalische Familienstrukturen und unterschiedliche religiöse Vorstellungen nicht ohne Auswirkung auf die kulturellen Normen und Werte, die den Kindern im Laufe ihrer primären Sozialisation vermittelt werden. Dies bringt für die betroffenen Schüler und Lehrkräfte wechselseitige Anpassungsprobleme mit sich. So ist beispielsweise das Frauenbild, das solche SchülerInnen in ihrer Familie kennenlernen, verschieden vom alltäglichen Umgang miteinander in gemischten luxemburgischen Klassen.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> vgl. ebd.

<sup>51</sup> vgl. Prengel, S. 77.

<sup>52</sup> Ebert, Herter, Thomas, S. 277.

<sup>53</sup> vgl. Elschenbroich, Müller, S. 127-146.

### 2.3.2 Der kulturellrelativistische Integrationsbegriff

In der kulturellrelativistischen Variante des Integrationsbegriffs hingegen geht es darum, die Verschiedenartigkeit und Gleichwertigkeit der Kulturen anzuerkennen.<sup>54</sup>

Es wird auch nicht von zwei starren Ausgangskulturen ausgegangen, sondern von Veränderungsprozessen in der Kultur des Aufnahmelandes, der Herkunftskultur, sowie in der Migrantenkultur. Migrantenkulturen werden nicht mehr als defizitäre Kulturen, sondern als kreative Leistungen wandernder Menschen aufgefaßt.<sup>55</sup>

Auf schulischer Ebene bedeutet dies ein Einbeziehen des muttersprachlichen Unterrichts der Migranten, sowie die Eingliederung ins öffentliche Schulwesen entsprechender Lehrkräfte, meistens aus den Herkunftsländern. Von solchen Maßnahmen wird sich eine Stärkung der kulturellen Identität versprochen.<sup>56</sup>

Im luxemburgischen Grundschulwesen wurde die Aufnahme muttersprachlicher Kurse in die Stundentafel mit dem Inkrafttreten des neuen Lehrplans 1989 offiziell empfohlen. Sie beschränken sich allerdings in diesem Fall auf Migrantenkinder aus Italien und Portugal.

Solche Maßnahmen sind und bleiben in der bildungspolitischen Diskussion umstritten. Einige Autoren verneinen die Notwendigkeit solcher Maßnahmen:

" Das staatliche Schulwesen der Bundesrepublik ist kein Ort, an dem Minoritätenkulturen gedeihen können. Die Erhaltung solcher Kulturen sollte nicht als Aufgabe öffentlicher Erziehung angesehen werden. "<sup>57</sup>

Auf die Problematik muttersprachlicher Kurse und ihrer Eingliederung in den Regelunterricht wird im dritten Kapitel eingegangen werden.

### 2.3.3 Vergleich und Schlußfolgerung

Die Analyse von drei Hauptströmungen der Ausländerpädagogik in schulischer Hinsicht zeigt, daß es aus heutiger Sicht keine segregationistischen Schulmodelle mit rassistischer oder sozialdiskriminierender Orientierung mehr gibt.

Bayerische Schulmodelle tragen zwar segregationistische Züge, ohne daß ihnen biologistische Konzepte im geringsten zugrunde lägen, sie haben sich aber über die Landesgrenzen hinaus nicht verbreitet.

---

<sup>54</sup> vgl. a.a.O., S. 82.

<sup>55</sup> vgl. a.a.O., S. 85.

<sup>56</sup> vgl. a.a.O., S. 86.

<sup>57</sup> Glowka / Krüger / Krüger - Potratz, S. 37.

Man kann solchen Modellen im übrigen auch noch vorwerfen, daß es sich hierbei um die einfachste aller Lösungen handelt, da sich keine Probleme für den Alltag der Regelschule ergeben. Solche Modelle laufen jedoch Gefahr, zu einer dauerhaften Ausgrenzung der Migrantenkinder zu führen.

Das Assimilationsmodell ist noch in vielen Ländern bis um 1990 vorherrschend gewesen. Es hat den Vorteil, daß es auf eine schnelle Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft abzielt, dabei allerdings die Kultur des Herkunftslandes zu ignorieren versucht.

Das Integrationsmodell, das eng mit dem Konzept der interkulturellen Erziehung verbunden ist, existiert in zwei Varianten.

Die universalistische Tendenz setzt sich der Kritik aus, dem Ethnozentrismus stark verhaftet zu sein, wogegen das Konzept des Kulturrelativismus von der Gleichwertigkeit der Kulturen ausgeht.

In der Folge soll vor allem untersucht werden, wie sich die Problematik der Assimilation / Integration mit kulturrelativistischer Orientierung in verschiedenen Modellen zur Zweisprachigkeit in der Schule auswirkt.

Welche Modelle führen zur Assimilation, welche zur Integration?

Sind diese Modelle mit ihren Auswirkungen für alle Migrantenkinder gleich?

An welches Modell ist die zweisprachige luxemburgische Schule im besonderen angelehnt?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist zunächst eine genaue Darstellung der Modelle sowie der spezifischen Situation des Sprachenunterrichtes in Luxemburg erforderlich.

#### **2.3.4 Die Komplexität des luxemburgischen Schulsystems in Bezug auf den Sprachenunterricht**

Um die Realität des luxemburgischen Schulwesens anhand wissenschaftlicher Konzepte zur zweisprachigen Schule zu analysieren und zu bewerten, soll zunächst die Komplexität des luxemburgischen Schulwesens in Bezug auf den Sprachenunterricht genauer dargestellt werden:

- luxemburgische Kinder werden im Alter von vier bis sechs Jahren in der Vorschule nur mit ihrer Muttersprache, einer auf einem moselfränkischen Dialekt gründenden Sprache, konfrontiert;
- die Alphabetisierung erfolgt auf Deutsch: Deutsch ist die einzige Sprache, die in der 1. und bis zur Mitte der 2. Klasse unterrichtet wird;
- da Luxemburgisch als moselfränkischer und somit deutscher Dialekt genügend Gemeinsamkeiten mit dem Hochdeutschen hat, stellt das

Deutsche die luxemburgischen Kinder in der Regel nicht vor schwerwiegende Probleme;

- Französisch kommt als 2. Fremdsprache ab der Mitte der 2. Klasse hinzu und nimmt ab der 3. Klasse mit sieben Wochenstunden einen wichtigen Platz ein;

- ab der 8. Klasse kommt an Real-/Berufsschulen oder Gymnasien Englisch als weitere Fremdsprache hinzu;

- verschiedene Schüler können zusätzlich wahlweise Latein oder auch Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch belegen.

Die Position der Wissenschaft zu früher Zweisprachigkeit an Schulen soll in der Folge genau dargestellt werden, um die zweisprachige luxemburgische Grundschule unter diesem Aspekt zu analysieren und zu bewerten.

#### **2.4 Begriffsbestimmung des Bilingualismus**

Von den zahlreichen Definitionen der Zweisprachigkeit läßt sich insbesondere die Definition des " functional bilingualism " von J. Cummins auf den schulischen Bereich anwenden:

" The... program option is termed 'functional bilingual' , because the aim of such programs is to help children develop fluency and literacy in both L1 ( = first language ) and L2 ( = second language ) and to enable them to participate effectively in two cultural groups. " <sup>58</sup>

Unter Erstsprache ( = L1 ) wird in der Fachliteratur die Sprache verstanden, die das Kind " natürlich " erlernt. <sup>59</sup>

Der Begriff der " Zweitsprache " ist jedoch umstrittener. Häufig wird zwischen einer " Zweitsprache ", die wie die Erstsprache natürlich erlernt wird, und einer " Fremdsprache " unterschieden. Das Erlernen der " Fremdsprache " beschränkt sich auf einen schulischen Kontext.

Im luxemburgischen Kontext könnte man diese Unterscheidung an folgendem Beispiel verdeutlichen: Für ein Kind, das zuhause luxemburgisch mit seiner Mutter und italienisch mit seinem Vater spricht, ist Luxemburgisch die Erstsprache - Italienisch die Zweitsprache; es lernt in der Schule Französisch als Fremdsprache.

Jedoch zeigt die Praxis, daß das Aufrechterhalten einer solch strikten Trennung schwierig ist. <sup>60</sup> Französisch nimmt als Amtssprache und aufgrund des hohen Pendleranteils aus Lothringen und Belgien auch als Umgangssprache in Luxemburg eine weitreichendere Stellung als die einer

<sup>58</sup> Cummins, S. 77. Zit. n. Graf, S. 18.

<sup>59</sup> vgl. a.a.O., S. 21.

<sup>60</sup> vgl. a.a.O., S. 22/23.

reinen Fremdsprache ein. So dürfte eher Englisch als reine Fremdsprache zu betrachten sein.

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, daß der Erwerb einer Erstsprache erst mit zehn Jahren abgeschlossen ist.<sup>61</sup>

Dies ist dann auch der Grund dafür, weshalb in den meisten Ländern erst ab diesem Alter mit dem Erlernen einer Zweitsprache begonnen wird.<sup>62</sup>

" Frühe Zweisprachigkeit " mit dem Erlernen einer Zweitsprache vor diesem Alter kommt entweder aufgrund der familiären Situation zustande, in der zwei Sprachen vorhanden sind, oder aufgrund des Erlernens an zweisprachigen Schulen.

Zweisprachige Schulen sind vor allem dort zu finden, wo infolge geographischer und/oder wirtschaftlicher Gegebenheiten eine Notwendigkeit besteht.

Insbesondere Luxemburg dürfte wegen seiner besonderen geographischen Situation und seiner engen Wirtschaftsbeziehungen zu größeren Nachbarstaaten als gutes Beispiel dienen.

In der Folge werden unterschiedliche theoretische Formen des bilingualen Spracherwerbs dargestellt und analysiert.

#### **2.4.1 Formen des bilingualen Spracherwerbs**

Peter Graf unterscheidet zwei Formen des bilingualen Spracherwerbs.

Der simultane Erwerb zweier Sprachen findet, wie schon angedeutet, in der Regel dort statt, wo in Familien zwei unterschiedliche " native speakers " dem Kind gleichzeitig zwei Sprachen beibringen.

Eine solche Situation führt in der Regel dazu, daß die so aufgewachsenen Kinder bei Schulbeginn über einen Kenntnisstand in beiden Sprachen verfügen, der mit dem eines einsprachigen Kindes vergleichbar ist.<sup>63</sup>

Der sequentielle Erwerb besteht darin, daß nach einer monolingualen Entwicklung in der ersten Phase das Kind die Zweitsprache in der sozialen Umwelt erlernt. Es handelt sich um einen Zweitsprachenerwerb, wie er insbesondere bei Kindern von sprachlichen Minderheiten gegeben ist.<sup>64</sup>

Auf die Begriffsbestimmung des Bilingualismus sowie auf die Analysen seiner Formen aufbauend, gilt es Konzepte und Modelle des schulischen Bilingualismus darzustellen und auf seine praktischen Ausprägungen einzugehen.

---

<sup>61</sup> vgl. ebd.

<sup>62</sup> vgl. a.a.O., S. 24.

<sup>63</sup> vgl. a.a.O., S. 29.

<sup>64</sup> vgl. a.a.O., S. 30.

## 2.5 Zwei Konzepte des schulischen Bilingualismus

Peter Graf unterscheidet zwei Konzepte des schulischen Bilingualismus, die als die kanadische Form eines vollständigen Eintauchens der Schüler in die Zweitsprache ( " total immersion " ), sowie als die amerikanische Form eines gleichzeitigen Gebrauchs beider Sprachen schon in den Elementarklassen ( " bilingual education " ) gekennzeichnet werden. <sup>65</sup>

### 2.5.1 Das " bilingual education " - Konzept

Innerhalb des " bilingual education " Konzeptes werden drei Varianten unterschieden:

- a) Schulprogramme, in denen der gesamte Unterricht in der Zweitsprache stattfindet, während die Erstsprache als Fach zusätzlich unterrichtet wird;
- b) Schulprogramme, in denen der Unterricht in der Erstsprache stattfindet, während die Zweitsprache zusätzliches Unterrichtsfach ist;
- c) Schulprogramme, in denen in zwei Sprachen unterrichtet wird. <sup>66</sup>

Aufgrund der Tatsache, daß die drittgenannte Variante eines Unterrichts in zwei Sprachen die größte Verbreitung findet, wird sie vom amerikanischen " Office of Education " als Definition von " bilingual education " zurückbehalten. In der Folge wird sich deshalb auf diese Definition gestützt. <sup>67</sup>

### 2.5.2 Das " immersion " - Konzept

Das " immersion " - Konzept geht von drei grundlegenden Annahmen aus:

- a) In der Schule wird eine neue Sprache eingeführt und es wird in ihr unterrichtet. Die Erstsprache wird in der Regel erst ab der 3. Klasse unterrichtet.
- b) Die zu erlernende Zweitsprache wird von Anfang an als Unterrichtssprache eingeführt.
- c) Um an einem Unterricht nach dem " immersion " - Konzept teilnehmen zu können, muß ein ausdrücklicher Wunsch der Eltern vorliegen. <sup>68</sup>

Man unterscheidet drei Ausprägungen von Schulprojekten, für die das " immersion " - Konzept grundlegend ist:

- " Early total immersion " - Projekte,
- " Late immersion " - Projekte,
- " Early partial immersion " - Projekte. <sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> vgl. a.a.O., S. 38-42.

<sup>66</sup> vgl. a.a.O., S. 39.

<sup>67</sup> vgl. ebd.

<sup>68</sup> vgl. a.a.O., S. 41-42.

### 2.5.2.1 " Early total immersion " - Projekte

Bei " Early total immersion " - Projekten werden einsprachige Schüler vom ersten Schultag an in der Zweitsprache unterrichtet. Dies gilt beispielsweise für französischsprachige Schüler in Kanada, die von Beginn an auf Englisch unterrichtet werden. Aufgrund des Kindergartens verfügen sie bereits über passive Kenntnisse in der Zweitsprache. In der 1. Klasse wird die Erstsprache noch häufig verwendet, in der 2. Klasse drängen die Lehrer auf den ausschließlichen Gebrauch der Zweitsprache.

Die Ergebnisse solcher Projekte lassen folgende Schlußfolgerungen zu:<sup>70</sup>

- durch den konstanten Gebrauch der Zweitsprache ist eine Förderung in dem Maße möglich, daß nach mehreren Jahren das Niveau der Erstsprache erreicht ist;

- die Kenntnis der Zweitsprache ist vor allem im mündlichen Bereich nicht die eines Muttersprachlers, sie ist jedoch größer als die, die durch einen intensiven Fremdsprachenunterricht erreicht wird;

- Erfolge stellen sich erst nach mehreren Schuljahren ein, im günstigsten Fall haben die zunächst in der Zweitsprache unterrichteten Schüler jene der monolingualen Vergleichsgruppe nach vier Jahren eingeholt;

- die an einem " immersion " - Projekt teilnehmenden Schüler zeigen eine lang anhaltende Schwäche beim aktiven Gebrauch eines begrifflich gegliederten Wortschatzes;

- in Fächern wie Mathematik oder Sozialkunde werden zwischen der 5. und 7. Jahrgangsstufe die Leistungen der einsprachig erzogenen Vergleichsgruppe erreicht;

- die Leistungen im Bereich der Erstsprache liegen bei " immersion " - Schülern unter denen der monolingualen Vergleichsgruppe, allerdings werden ab der 4. oder 5. Klasse gleichwertige Leistungen erreicht.

Als Fazit aus diesen Schlußfolgerungen ist festzuhalten, daß es möglich ist, auf diesem Wege einsprachige Schüler zur Zweisprachigkeit zu führen, ohne daß die Leistungen in der Erstsprache deutlich schlechter wären. Es muß allerdings hinzugefügt werden, daß dies erst nach langer und kontinuierlicher Arbeit erreicht wird.

### 2.5.2.2 " Late immersion " - Projekte

Bei " Late immersion " - Projekten werden die Schüler zu einem späteren Zeitpunkt zwei Jahre lang in der Zweitsprache unterrichtet. Dies gilt für französischsprachige Schüler in Kanada, die nach der 4. Klasse zwei Jahre lang ausschließlich auf Englisch unterrichtet werden.

---

<sup>69</sup> vgl. a.a.O., S. 44-48.

<sup>70</sup> vgl. a.a.O., S.44-45.

Aus solchen Projekten sind wiederum folgende Schlußfolgerungen zurückzubehalten: <sup>71</sup>

- Kinder, die an " late immersion " - Projekten teilnehmen, erreichen einen besseren Kenntnisstand in der Zweitsprache als solche, die an einem üblichen Fremdsprachenunterricht teilnehmen;
- die Leistungen der Schüler in Sachfächern erreichen nicht das Niveau derjenigen, die in ihrer Erstsprache unterrichtet wurden;
- vor allem im ersten Jahr des Zweitsprachenerwerbs wird die Entwicklung in der Erstsprache verlangsamt.

### 2.5.2.3 " Early partial immersion " - Projekte

Beim " Early partial immersion " - Programm werden die Kinder von Beginn an zu gleichen Teilen in Erst- und Zweitsprache unterrichtet. Als Beispiel lassen sich Programme zur Beschulung der frankophonen Minderheit in der kanadischen Provinz Manitoba einführen, in denen der Unterricht teilweise auf Französisch, teilweise auf Englisch stattfindet.

Die Analyse solcher Programme läßt folgende Schlußfolgerungen zu:

- in ihrer Erstsprache bleiben die Schüler bis zum 4. Schuljahr hinter der Gruppe, die monolingualen Muttersprachenunterricht erhält, zurück;
- im Gegensatz zu Schülern aus " early total immersion " - Klassen werden Rückstände in der Erstsprache nicht mehr in der 5. oder 6. Klasse wettgemacht.

Da die Ergebnisse von Schülern aus " early partial immersion " - Projekten sowohl was Leistungen in Erst- und Zweitsprache anbelangt hinter denen von " early total immersion " - Klassen oder monolingualen Klassen zurückbleiben, kann auf eine mögliche Überforderung der Schüler geschlossen werden. <sup>72</sup>

### 2.5.3 " Bilingual education " und " Immersion " - Konzepte: Vergleich, Bewertung und ihr Bezug zur luxemburgischen Realität

Das " early total immersion " - Konzept ist, was den gleichzeitigen Gebrauch zweier Sprachen sowie den Schulerfolg anbelangt, das bei weitem erfolgreichste Konzept.

Das " late immersion " - Programm fällt eher unter die Kategorie des verstärkten vorübergehenden Sprachtrainings, insbesondere weil der Zweitsprachenerwerb nicht in den Elementarklassen stattfindet.

---

<sup>71</sup> vgl. a.a.O., S. 46.

<sup>72</sup> vgl. ebd.

Das " early partial immersion " - Programm zeigt viel Ähnlichkeiten mit dem Programm der " bilingual education ", insbesondere was den gleichzeitigen Gebrauch zweier Sprachen anbelangt. <sup>73</sup>

Was Anforderungen an Schüler und Lehrer angeht, stellen " early total immersion " - Konzepte aufgrund der Ähnlichkeit mit einem monolingualen Unterricht weniger hohe Anforderungen. Die Schüler erlernen die Grundfähigkeiten des Lesens und des Schreibens in der Zweitsprache und sie brauchen sie nur noch auf die Muttersprache zu übertragen. Lehrer benötigen zwar besondere Kenntnisse zur Vermittlung der Zweitsprache, im Grunde genommen verfahren sie jedoch in Bezug auf Stundentafel und Curriculum wie beim Unterrichten in der Muttersprache. Im Gegensatz dazu sind " early partial immersion " - und " bilingual education " - Programme für Lehrer und Schüler schwieriger zu bewältigen. <sup>74</sup> In " bilingual education " - und " early partial immersion " - Klassen muß die Zweitsprache als neu zu erlernender Gegenstand betrachtet werden. Dies erhöht den Lernaufwand der Schüler in beträchtlichem Maße.

Bei den beschriebenen Konzepten ist eine Variable von zentraler Bedeutung: die Lernzeit. Je größer die für das Erlernen der Zweitsprache aufgewandte Zeit, um so wahrscheinlicher der Lernerfolg. Dies spricht insbesondere für " early total immersion " - Konzepte, in denen zu Beginn doppelt soviel Zeit auf das Erlernen der Zweitsprache verwendet wird wie in bilingualen Erziehungskonzepten.

Die beschriebenen theoretischen Konzepte zur zweisprachigen Schule sollen in der Folge mit der Komplexität der luxemburgischen Schule verglichen werden.

Hierbei muß sofort zwischen der Situation luxemburgischer und ausländischer Schüler differenziert werden.

Wie schon zu Beginn des 2. Kapitels erwähnt wurde, steht das Luxemburgische als moselfränkischer Dialekt dem Deutschen nahe. Somit lernen luxemburgische Kinder Lesen und Schreiben nicht in ihrer Muttersprache, aber in einer verwandten Hochsprache.

Französisch als erste " richtige " Fremdsprache kommt erst nach einer anderthalbjährigen Alphabetisierung hinzu und wird nach einer auf fremdsprachendidaktischen Erkenntnissen aufbauenden Methode unterrichtet. <sup>75</sup>

Man kann also nach linguistischen Gesichtspunkten behaupten, daß es sich beim Sprachenunterricht in der Grundschule zunächst um einen

---

<sup>73</sup> vgl. a.a.O., S. 55-56.

<sup>74</sup> vgl. a.a.O., S. 57-59.

<sup>75</sup> vgl. MEN, Plan d'études, S. 1-14.

muttersprachlich geprägten Ansatz handelt, der um eine Fremdsprache ergänzt wird: das geläufige Konzept von " bilingual education " taugt also nicht zur Charakterisierung der sprachlichen Realität, der das luxemburgische Kind in der Grundschule begegnet. Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß die unter b) beschriebene Variante eine bessere Annäherung an diese Realität darstellt.

Diese Situation verändert sich jedoch erneut völlig, wenn ein italienisches oder portugiesisches Kind in eine luxemburgische Grundschule kommt.

Die Situation, die es dort vorfindet, ähnelt der einer " early total immersion ". Es lernt Lesen und Schreiben in einer Zweitsprache, wobei im Gegensatz zur " early total immersion " seine Erstsprache keine Berücksichtigung findet.

Hinzu kommt, daß für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache Deutsch eine gute Kenntnis des Luxemburgischen aufgrund der Vorschule vorausgesetzt ist. Ist diese nicht gegeben, so sind Probleme beim Erlernen des Deutschen vorprogrammiert.

Im weiteren Verlauf seiner Grundschulzeit steht das fremdsprachige Kind einer weiteren Zweitsprache in Form des Französischen gegenüber. Über die Grundschule hinaus begegnen sowohl luxemburgische als auch ausländische Kinder noch mindestens einer zusätzlichen Fremdsprache, dem Englischen.

Diese Betrachtungen lassen folgenden Schluß zu: Die Muttersprache ausländischer Kinder wird im luxemburgischen Grundschulsystem nicht berücksichtigt. Sie wird im Gegensatz zu den beschriebenen Modellen nie als Erstsprache angesehen, deren Förderung für den Zweitsprachenerwerb von Bedeutung wäre.

Es bleibt anzumerken, daß es sich bei den von Peter Graf beschriebenen Projekten um lokale oder regionale Ansätze handelt, wogegen im luxemburgischen Kontext Lösungen im nationalen Rahmen gesucht werden müssen, die den unterschiedlichen Ausgangslagen aller Kinder gerecht werden sollen.

## **2.6 Bilingualismus und Schulerfolg**

Wie schon im ersten Kapitel erwähnt, steht die durch die komplexe Situation der zweisprachigen luxemburgischen Schule bedingte hohe Mißerfolgsquote der Immigrantenkinder im Zentrum der Betrachtung.

Wie kann es gelingen, die Vorteile eines solchen Systems aufrechtzuerhalten und dabei die Mißerfolgsquote deutlich zu senken?

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen bilinguaalem Schulsystem und Schulerfolg läßt sich auf den Erkenntnissen von Peter Graf und Claire Goumoëns aufbauend durch die drei Faktoren Lernzeit, sozio-

ökonomisches Milieu der Eltern und die Einstellung von Schule und Lehrern dem Bilingualismus gegenüber erklären.

Graf betont, daß Kinder häufig daran scheitern, daß das Erlernen der Zweitsprache an eine nicht ausreichende Lernzeit gebunden ist.<sup>76</sup> Dies würde im luxemburgischen Kontext bedeuten, daß durch zusätzliche Förderkurse in Deutsch für ausländische Kinder und eine verlängerte Alphabetisierungsdauer die Resultate erheblich verbessert werden könnten. Dies führt zur Einrichtung einer diesen Erfordernissen angepaßten Struktur, den zweijährigen Eingangsklassen ( fr.: classes d'attente ). Auf diese Maßnahme der äußeren Differenzierung soll im Laufe des dritten Kapitels genauer eingegangen werden.

Die beiden neben der Lernzeit erwähnten Faktoren, das sozio-ökonomische Milieu und die Einstellung von Schule und Lehrern dem Bilingualismus gegenüber sind eng miteinander verknüpft.

Lehrer, die im Kanton Genf, also in der französischsprachigen Schweiz mit monolingualen Schulstrukturen zweisprachige Projekte durchführen, machen vor allem den Mangel an Interesse und Zeitaufwand der Eltern angesichts der schulischen Belange ihrer Kinder für das Scheitern vieler Schüler verantwortlich.

Laut Claire Goumoëns ist dieses Desinteresse an die soziale Schicht der Eltern gebunden.<sup>77</sup>

Unter den analysierten Schultypen im Kanton Genf sind sowohl Eltern als auch Lehrer einer privaten zweisprachigen Schule dem Bilingualismus gegenüber am aufgeschlossensten. Es zeigt sich, daß diese Eltern allesamt aus gehobenem sozialem Milieu stammen. Es handelt sich sehr häufig um die Kinder der Beamten internationaler Organisationen, die in Genf ansässig sind.

Lehrer und Eltern von ausländischen Schülern aus sozial schwachem Milieu, die an einer öffentlichen Schule unterrichtet werden, empfinden die Zweisprachigkeit eher als Belastung.

Die Haltung der Lehrer den Migrantenkindern gegenüber ist eher auf Assimilation ausgerichtet und steht der Muttersprache ablehnend gegenüber.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage der Übertragbarkeit der Resultate auf die luxemburgische Situation. Dabei ergeben sich erstaunliche Parallelen.

Migrantenkinder von Europabeamten werden in Luxemburg normalerweise an eigens dafür eingerichteten nationalen Sektionen der Europaschule unterrichtet, also außerhalb des öffentlichen Schulsystems.

---

<sup>76</sup> vgl. Graf, S. 33.

<sup>77</sup> vgl. Goumoëns, S. 165-169.

Sie erlernen zuerst ihre eigene Sprache, danach Fremdsprachen mit einer ihren Bedürfnissen angepaßten Methodologie.

Die portugiesischen oder italienischen Migrantenkinder jedoch stammen in der Regel aus sozial benachteiligten Familien und besuchen die öffentliche luxemburgische Schule. Ihre Eltern sind kaum in der Lage, ihren Kindern bei Schulproblemen Hilfestellung zu leisten, dies aufgrund eines niedrigen eigenen Ausbildungsstandes und mangelnder Zeit. Es kommt häufig verschärfend hinzu, daß sich die hohe Mißerfolgsquote ausländischer Schüler demotivierend auf die Haltung der Lehrer auswirkt.

Claire Goumoëns folgert, daß es in solchen Situationen häufig zu einem " subtraktiven Bilingualismus " <sup>78</sup> kommt, wo sich infolge ungenügender Kenntnisse in Erst- und Zweitsprache schulischer Mißerfolg einstellt.

Genau dies ist in Luxemburg bei portugiesischen Schülern aus sozial benachteiligtem Milieu der Fall. Da ihre Muttersprache keinerlei Betrachtung findet und sie im Laufe der ersten drei Grundschuljahre zwei Fremdsprachen erlernen, stellt sich häufig " subtraktiver Bilingualismus " ein.

Angesichtes dieser Betrachtungen könnte man sich dazu verleiten lassen, zu schlußfolgern, daß erfolgreiche schulische Zweisprachigkeit bei Migrantenkindern ausschließlich ein sozio-ökonomisches Problem sei, das sich nicht durch Reformen in Bezug auf Schulstrukturen und Methodologien der Fremdsprachendidaktik lösen läßt. Nur eine kontinuierliche Verbesserung der sozialen Lage der Eltern ausländischer Kinder würde ihren Schulerfolg auf Dauer erhöhen. Dem muß aus zwei Gründen widersprochen werden.

Eine solche Betrachtung könnte leicht dazu verführen, das Problem auszublenden und sich darauf zu verlassen, daß sich im Laufe der Zeit die sozio-ökonomische Situation der Eltern verbessert und sich dadurch auch ihre Einstellung zur Schule aufgeschlossener und positiver gestalte.

Außerdem hat die Schule den Auftrag, allen Kindern wenigstens annähernd vergleichbare Bildungschancen zu bieten. Dies betrifft insbesondere die Migrantenkinder. Es besteht daher die Notwendigkeit, die Verknüpfung Schulerfolg im bilingualen System und sozio-ökonomischer Status der Eltern aufzubrechen.

Auf bildungspolitischer Ebene bedeutet dies, daß eine Abkehr von der bis 1990 betriebenen monistischen Assimilationspolitik unumgänglich geworden ist, da es ihr nicht gelang, die schulischen Erfolgsmöglichkeiten der Migrantenkinder dauerhaft zu verbessern.

Als Alternative bietet sich eine Integrationspolitik an, die insbesondere der Muttersprache der ausländischen Schüler einen festen Platz im

---

<sup>78</sup> a.a.O., S. 10.

Stundenplan einräumt und Aspekte des Deutschen als Fremdsprache mit einbezieht.

Jedoch kommt auch keine Integrationspolitik an Maßnahmen der externen Differenzierung, wie Auffangklassen, Eingangsklassen und Förderklassen vorbei. Es soll sich im 3. Kapitel zunächst mit der Effizienz dieser Maßnahmen beschäftigt werden. Darüber hinaus soll erfaßt werden, ob die Methodologie des Deutschen als Fremdsprache erfolversprechend ist. Abschließend wird die Praxis der muttersprachlichen Kurse beleuchtet.

### **3. Förder-, Eingangs- und Aufnahmeklassen, muttersprachlicher Unterricht**

Wie die Zahlen des 1. Kapitels unterstreichen, steht die Integrationspolitik ausländischer Kinder im Bereich der luxemburgischen Grundschule dem Problem des dauerhaft hohen Mißerfolgs gegenüber. Es zeigt sich, daß Schulschwierigkeiten, dort wo sie gehäuft auftauchen, nicht allein mit Maßnahmen innerer Differenzierung wie abgestuften Programmen oder veränderten Bewertungsmaßstäben zu bewältigen sind.

Aus diesem Grunde reagierte das Unterrichtsministerium in Luxemburg mit dem Einrichten von Förder-, Eingangs- und Auffangklassen.

Förderklassen sowie Eingangsklassen richten sich nicht nur an ausländische, sondern auch an luxemburgische Schüler mit verstärkten Schulschwierigkeiten.

Der Hauptunterschied zwischen beiden Strukturen liegt darin, daß die Schüler nur stundenweise Förderklassen besuchen, wogegen zweijährige Eingangsklassen ( fr: classes d'attente ) die lernschwachen Schüler ganz aufnehmen.

Die Auffangklassen nehmen innerhalb der äußeren Differenzierungsmaßnahmen eine Sonderstellung ein, da sie sich ausschließlich an Schüler wenden, die neu ins Land eingereist sind und aus Mangel an sprachlichen Vorkenntnissen nicht mehr in die ihrem Alter entsprechende Regelklasse integriert werden können.

Die schon im 2. Kapitel angesprochene Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts für den Erwerb einer Zweit- und Drittsprache findet ihren Niederschlag in der Organisation entsprechender Kurse.

Erfahrungen mit diesen Kursen zeigen eine gewisse Bandbreite an Möglichkeiten und Zielen, auf deren Umsetzung und Evaluation eingegangen werden soll.

#### **3.1 Förderklassen**

Von den angesprochenen Maßnahmen sind die Förderkurse ( fr: cours d'appui ) die äußere Differenzierungsmöglichkeit, die an den luxemburgischen Grundschulen am weitesten verbreitet ist.

Ein ministerielles Rundschreiben von 1977 betont, daß die Anwesenheit einer großen Anzahl von Kindern mit erheblichen Schulrückständen wie beispielsweise Migrantenkinder, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten,

sowie Kinder aus sozial randständigen Gruppen während eines gewissen Zeitraums besonderer individueller Förderung bedürfen.<sup>79</sup>

Es ist nun von Bedeutung, die Organisation dieser Förderkurse darzustellen.

Solche Stützkurse werden eingerichtet, wenn sich gegen Ende des Schuljahres zeigt, daß aufgrund vermehrter Schulschwierigkeiten der normale Ablauf des Unterrichts für einige Schüler in der folgenden Klasse zusehends schwieriger wird. Die Einrichtung einer Förderklasse wird von der Gemeinde in Abstimmung mit dem zuständigen Schulrat entschieden. Es wird Wert darauf gelegt, daß was die aufzuarbeitenden Schwächen der einzelnen Schüler betrifft, eine enge Koordination zwischen den Lehrern zu Beginn des Schuljahres stattfindet. Darüber hinaus sollen Förderkurse, wenn möglich, nur am Morgen stattfinden, um es den Schülern am Nachmittag zu ermöglichen, an Sachunterricht und künstlerischen Fächern in ihrer Klasse teilzunehmen.<sup>80</sup>

Der Unterricht wird vom Lehrer der Förderklasse für verschiedene Lerngruppen organisiert; hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Anzahl der Schüler pro Fach sowie die Anzahl der zu bildenden Gruppen zu begrenzen.

Dies bedeutet, daß je nach Bedarf beispielsweise Lerngruppen ab der 2. Klasse in Deutsch und Rechnen, ab der 3. zusätzlich in Französisch eingerichtet werden.

Im Idealfall handelt es sich um eine einzige Lerngruppe pro Unterrichtseinheit; anstrebenswert ist es, nicht über zwei Gruppen hinauszugehen.

Die Einweisung in eine Förderklasse erfolgt nach diagnostischen Tests. Aufgrund der Ergebnisse formuliert eine Kommission eine Empfehlung an die Eltern, bei welchen die endgültige Entscheidung liegt. Diese Kommission setzt sich aus dem Klassenlehrer, dem Schulrat, einem Arzt, einem Psychologen, einem für das Durchführen der Tests zuständigen Lehrer/Pädagogen, sowie einem Sozialarbeiter zusammen.

Aufgrund einer Studie von Breitenbach stellt sich die Frage, ob es nicht zusätzlicher diagnostischer Hilfsmittel bedarf als einer rein quantitativen Auswertung von Tests. Darunter ist laut Breitenbach eine umfassende Verhaltensbeobachtung zu verstehen, die den Vorteil hätte, das Verhalten des benachteiligten Schülers in der Klasse und die darauf einwirkenden Faktoren wie Unterrichtsform und -stil zu analysieren.<sup>81</sup>

Was die Versetzung der Schüler anbelangt, die in einem oder mehreren Fächern in Förderklassen unterrichtet werden, ist zu bemerken, daß

---

<sup>79</sup> vgl. MEN, Courrier...1977, S. 48.

<sup>80</sup> vgl. Berend u.a., S. 9.

<sup>81</sup> vgl. Breitenbach, S. 80-81.

jegliche Note einer Förderklasse, sei sie noch so gut, im Regelunterricht als ungenügend betrachtet wird und deswegen keine Versetzung erfolgen kann. Ausnahmen bilden die Noten von Schülern, die zwar stunden- und/oder zeitweise den Förderunterricht besuchen, ihre Klassenarbeiten aber immer noch in der Regelklasse mitschreiben. Die Benotungen aus den Förderklassen werden in die Zeugnisse eingeschrieben und mit einem entsprechenden Vermerk gekennzeichnet.<sup>82</sup>

Über den beschriebenen Rahmen hinaus gibt es in Luxemburg nur einen Modellversuch, in dem ein Förderunterricht konsequent ausgebaut wurde, um auf die besonderen Probleme ausländischer Schüler im luxemburgischen Grundschulwesen hinzuwirken, nämlich das Schulmodell aus Larochette. Larochette ist eine Gemeinde mit bis zu 70 % Schülern ausländischer Nationalität.

Im Rahmen dieses Schulmodells ist ein besonderer Förderkurs für den Deutschunterricht von der 2. bis zur 6. Klasse geschaffen worden. Er wird von 20 bis 40 % der Schüler besucht, die aufgrund ihrer Schulschwierigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch den Anforderungen nicht gewachsen sind. Jeder Schüler verbringt vier bis fünf Stunden pro Woche in diesem Stützkurs.<sup>83</sup>

Aus der Praxis des Larochetter Modellversuchs ergeben sich folgende Schlußfolgerungen:

- es findet keine Isolierung ausländischer Kinder in einer Ghetto-Klasse statt. Bis auf das Fach, in dem die Schüler Probleme haben, verbleiben sie in ihrer Klasse;
- Förderkurse sind flexible Strukturen, die zu jeder Zeit neue Schüler aufnehmen können. Zu jedem Zeitpunkt im Laufe des Jahres kann beispielsweise ein Schüler der zweiten Klasse im Förderkurs Deutsch unterrichtet werden, bis sein Kenntnisstand seine Rückkehr in den normalen Deutschkurs seiner Klasse rechtfertigt;
- da auf der Verständnisebene eines jeden Schülers angesetzt wird, kann jeder Schüler im Unterrichtsfach Deutsch Erfolgserlebnisse haben;
- die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht ein häufigeres Lesen, Aufsagen, Antworten. Sie wird deshalb intensiver, Fortschritte treten schneller ein und werden schneller sichtbar.

Man sollte sich andererseits, trotz Vorteilen und Erfolgen nicht zuviel von Förderkursen versprechen. Bei vier bis fünf Wochenstunden sprachlicher Förderung in Deutsch ist es schwer vorstellbar, daß ausländische Schüler der Progression luxemburgischer Kinder im Unterrichtsfach Deutsch dauerhaft folgen können. Somit bleibt der Förderunterricht auf das Aufarbeiten punktueller Defizite beschränkt. Auch kann diese Form der

---

<sup>82</sup> vgl. Berend u.a., S. 10-11.

<sup>83</sup> vgl. Theis, S. 1-3.

Förderung sehr oft dazu führen, daß Lehrer, anstatt nach Formen innerer Differenzierung zu suchen, die Förderkurse als Möglichkeit sehen, sich der Schüler, die dem Lernrhythmus der Klasse nicht folgen können, zu entledigen.

An dieser Stelle drängt sich ein Vergleich mit dem von Dickopp beschriebenen Krefelder Integrationsmodell auf.<sup>84</sup>

In Dickopps Integrationsmodell wird von der 1. bis zur 3. Klasse kein gemeinsamer Deutschunterricht für deutsche und ausländische Kinder erteilt. Dieser findet getrennt als Sprach- und Förderunterricht statt. Erst in der 4. Klasse wird der Sprachunterricht gemeinsam erteilt.

Ein weiterer Unterschied zum luxemburgischen System der Förderklassen besteht darin, daß in Krefeld deutsche und ausländische Lehrer den Förderunterricht gemeinsam durchführten.<sup>85</sup>

Desweiteren sollte in den Förderstunden Deutsch als Fremdsprache unterrichtet werden. Allerdings muß dazu bemerkt werden, daß im Krefelder Modell Deutsch als Fremdsprache nicht als paralleler Deutschkurs ab der 4. Klasse verstanden wird, sondern sich dann hauptsächlich auf grammatikalische Sprachdifferenzierung sowie eine Nachbereitung der im integrierten Unterricht behandelten Sachverhalte konzentriert. Dies läßt die Feststellung zu, daß sich ab der 4. Klasse Förderunterricht im Krefelder Modell und im luxemburgischen System in ihrer Vorgehensweise aneinander annähern. In beiden Fällen beschränkt man sich nun mit der Vertiefung des im gemeinsamen Unterricht behandelten Stoffes. Der separate Deutschunterricht bis zur 4. Klasse ist deshalb diskutabel, weil die Testergebnisse einen Umschwung nach der 3. Klasse als problematisch ausweisen. Schüler, die nach einem eigens für sie ausgearbeiteten Programm unterrichtet werden, sollen nun zusammen mit viel leistungsstärkeren muttersprachlichen Schülern gemeinsam unterrichtet werden.<sup>86</sup>

Daraus ergibt sich die Schlußfolgerung, daß Förderklassen entweder Einzelfallhilfe, die sich auf Vor- oder Nachbereitung eines gemeinsamen Deutschkurses beschränkt, zu leisten haben oder, daß in gesonderten Lerngruppen, aber während der gesamten Grundschulzeit Deutsch als Fremdsprache unterrichtet werden soll.

Es ist also von Bedeutung, über eine Struktur zu verfügen, die es ermöglicht, Defizite im Spracherwerb durch einen höheren Zeitaufwand und eine angepaßtere Methodologie zu beheben. Breitenbach betont in diesem Zusammenhang anhand der Erfahrungen eines Schulversuchs zur Integration teilleistungsgestörter Kinder die Bedeutung individualisierten

---

<sup>84</sup> vgl. Dickopp, S. 78-84.

<sup>85</sup> vgl. a.a.O., S. 78-79.

<sup>86</sup> vgl. a.a.O., S. 89.

Arbeitens, der Abkehr vom Frontalunterricht und die größere Bedeutung der Gruppenarbeit zur Steigerung des Schulerfolgs. Die Betrachtung des Alltags in Förderklassen läßt den Schluß zu, daß insbesondere was die letztgenannten Faktoren anbelangt, das Umdenken noch nicht völlig stattgefunden hat.<sup>87</sup>

Diesen Zielsetzungen werden Eingangsklassen, in Luxemburg " classes d'attente " genannt, eher gerecht als das traditionelle Instrument der Förderklassen.

### 3.2 Eingangsklassen

Im folgenden soll der Aufbau sowie das pädagogische Konzept solcher Eingangsklassen in Luxemburg dargestellt werden.

An Schulen, in denen eine genügend große Anzahl von Kindern nach dem Besuch der Vorschule als noch nicht schulreif eingestuft wird, empfiehlt sich das Einrichten einer solchen Klasse.

Es muß in diesem Kontext bemerkt werden, daß das Schaffen einer solchen Struktur in Luxemburg notwendig wurde, weil keine Schulkindergärten bestehen, die solche Kinder aufnehmen könnten. Im Gegensatz zum Schulkindergarten handelt es sich bei der Eingangsklasse um einen integralen Bestandteil des Grundschulbereichs. Seine Besonderheit besteht darin, das Programm der 1. Klasse in zwei Jahren zu bewältigen und somit Freiräume für eine diversifizierte Methodologie zu schaffen, die über das Beheben punktueller Schwierigkeiten hinausgeht. Gearbeitet wird in zwei Lerngruppen, die jeweils einem 1. und 2. Jahrgang in der Eingangsklasse entsprechen. Nach zwei Jahren wechseln die Schüler in die zweite Klasse über. Bei ungenügenden Leistungen oder nicht erreichtem Wissensstand kann der Aufenthalt in der Eingangsklasse um ein Jahr verlängert werden. Da die Kenntnisse der Schüler dieser Klassen denjenigen der 2. Klasse bei Schulbeginn entsprechen sollen, ist es notwendig, daß Lehrer von Eingangsklassen und normalen Jahrgangsklassen sich über die Progression ihrer Schüler gegenseitig unterrichten und ihre Programme aufeinander abstimmen.

Die Stundentafel einer Eingangsklasse entspricht derjenigen einer normalen Jahrgangsklasse. Die Schülerzahl ist nicht genau festgelegt, sie sollte aber in der Regel zehn Schüler insgesamt nicht überschreiten, um den Lerneffekt durch verstärkte individuelle Betreuung in der Kleingruppe nicht abzuschwächen.

---

<sup>87</sup> vgl. Breitenbach, S. 83-87.

Desweiteren wird in einem Rundschreiben von April 1991 empfohlen, das Hokuspokus-Programm, in dem Deutsch als Fremdsprache behandelt wird, anzuwenden. Dieses Programm richtet sich an Schüler, die

" Verständnisschwierigkeiten der deutschen Sprache haben, insbesondere ausländische Schüler " <sup>88</sup>.

Das Programm orientiert sich strikt an der Progression der üblichen Simalabim-Fibel. Es bietet zur Verbesserung der mündlichen Kompetenz kommunikative Situationen in Form von Mini-Dialogen an sowie verkürzte und vereinfachte Texte um ausländischen Schülern zu ermöglichen, systematisch die grundlegenden Strukturen des Deutschen zu erlernen und beinhaltet:

- ein methodologisches Dossier,
- zwei Kassetten, auf denen Texte und Lieder aufgezeichnet sind
- Bildkärtchen der benutzten Wörter <sup>89</sup>.

Es ist nun von Bedeutung, sich näher mit diesem Programm und seiner Vorgehensweise zu befassen.

Es erstreckt sich über zwei Jahre, wodurch insbesondere der 1. Teil in Eingangsklassen zur Verwendung kommt.

Der 2. Teil kann dann als Maßnahme der inneren Differenzierung im Laufe einer regulären 2. Klasse eingesetzt werden. Gegebenenfalls kann der Lehrer einer Eingangsklasse mit fortgeschrittenen Schülern schon den Beginn des 2. Teils bearbeiten, um diesen bei ihrem Eintritt in die 2. Klasse einen gewissen Kenntnisvorsprung zu sichern.

Der Wortschatz des Hokuspokus-Programmes umfaßt für das 1. Schuljahr etwa 500 Wörter. Dies sind im Durchschnitt weniger als zwanzig Wörter pro Woche. Es muß allerdings beachtet werden, daß aufgrund der engen Anlehnung an die Fibel diese neu eingeführten Wörter ungleichmäßig verteilt sind. Es werden die Fibelwörter ins Hokuspokus-Programm aufgenommen, die den Kriterien der Einfachheit und der Häufigkeit entsprechen. Hinzu kommen noch Verben die für die Alltagskommunikation unentbehrlich sind.

Der gebrauchte Wortschatz stellt einen Kompromiß zwischen den Zwängen der Fibel und den Notwendigkeiten eines kommunikativ orientierten Sprachgebrauchs dar. Um einer Überforderung der Schüler bei Rückkehr in die Regelklasse vorzubeugen, empfiehlt es sich, auch im Unterricht mit der Fibel die im Hokuspokus-Programm weggelassenen Fibelwörter beiseite zu lassen. <sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> MEN, Courrier...avril 1991, S. 3380.

<sup>89</sup> vgl. a.a.O., S. 3381.

<sup>90</sup> vgl. MEN, Hokuspokus 1997, S. 2.

Dies ist am besten in einer Eingangsklasse möglich, da der Lehrer sich nicht mit einer zweiten Lehrperson absprechen muß. Wird das Hokusfokus-Programm als Maßnahme der inneren Differenzierung in einer 2. Klasse benutzt, so bedeutet ein reduzierter Wortschatz für einen Teil der Schüler ein Abkoppeln vom Lernrhythmus der übrigen Klasse, dem dann auch bei der Bewertung Rechnung getragen werden sollte.

Die Frage der Bewertung wird im weiteren Verlauf der Darstellung erneut aufgegriffen.

Was die Grammatik anbelangt, ist es das Ziel des Programms, die wichtigsten grammatikalischen Strukturen ohne Drill zu üben. Sie sollen ausschließlich im kommunikativen Zusammenhang eingeübt werden. In den folgenden Jahren sollen diese Strukturen dann immer wieder aufgegriffen und systematisch geübt werden.<sup>91</sup>

Kernstück sind die Minidialoge. Es sind Vorschläge zu kommunikativen Situationen, die es den Kindern ermöglichen sollen, korrekt Deutsch zu sprechen. Als ein unentbehrliches Hilfsmittel empfiehlt sich der Gebrauch einer Handpuppe. Die Erfahrungen zeigen, daß eine Handpuppe eine sehr motivierende Wirkung hat und es vielen Schülern erlaubt, Hemmschwellen zu überwinden.<sup>92</sup>

Da es sich um eine mündliche Methode handelt, spielen neben den Minidialogen einfache Hörtexte eine wichtige Rolle. Sie beziehen sich thematisch meistens auf die jeweilige Fibelseite, bzw. auf den entsprechenden Minidialog. Sie sind in Dialogform geschrieben und sollen zum Nachspielen anregen.

Darüber hinaus enthält das Programm zur Auflockerung eine Liederkassette mit zu den einzelnen Fibelseiten passenden Liedern.

Erste Erfahrungen mit dem Hokusfokus-Programm zeigen Probleme in folgenden Bereichen auf: das Zeitproblem, Probleme bei der Leistungsbewertung und praktische Probleme, die die Gruppengröße und die Länge der Übungsphasen betreffen.

Da bereits viele Zusatzmaterialien zur Fibel bestehen, drängt sich bei der Einführung eines neuen Programmes die Frage auf, woher die Zeit kommen soll, um dieses zusätzlich zu bewältigen. Man muß allerdings feststellen, daß der mündliche Sprachunterricht ohnehin häufig zu kurz kommt. Deshalb sollte die Fragestellung eher lauten: Wie kann der Deutschunterricht so organisiert werden, daß noch genügend Zeit für mündlichen Sprachunterricht, insbesondere mit ausländischen Kindern anhand des Hokusfokus-Programmes bleibt.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> vgl. a.a.O., S. 3.

<sup>92</sup> vgl. ebd.

<sup>93</sup> vgl. a.a.O., S. 7.

Als ideale Gruppengröße wird von den Autoren des Hokusfokus-Programmes die Arbeit in Kleingruppen von nicht mehr als sechs bis acht Kindern, die relativ homogen in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse sind, vorgeschlagen. Erfahrungen mit dem mündlichen Förderprogramm zeigen, daß auch bei sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler einer Eingangsklasse die Arbeit in zwei Lerngruppen, die den jeweiligen Jahrgängen entsprechen durchaus Früchte tragen. Auch wenn innerhalb einer Lerngruppe die Leistungsunterschiede groß sind, werden auch sehr schwache Schüler von der Arbeitsform der Kleingruppe begünstigt.<sup>94</sup>

Was den Übungsrhythmus anbelangt, haben sich häufige, kurze Übungsphasen von fünf bis zehn Minuten für die Wiederholung von Minidialogen und Sprachspielen als effizient erwiesen. Bei der Einführung eines neuen Minidialogs oder Hörtextes sollen fünfzehn bis zwanzig Minuten intensiver Aufmerksamkeit als ein Maximum betrachtet werden, das diesen Kindern zugemutet werden kann. Insgesamt ist es am einfachsten, jeden Tag innerhalb des Deutschunterrichts zwanzig bis dreißig Minuten für den Sprachunterricht mit dem Hokusfokus-Programm vorzusehen.<sup>95</sup>

Die gängige Praxis von Bewertung und Versetzung in Eingangsklassen unterscheidet sich nicht von derjenigen der regulären Jahrgangsklassen. Allerdings werfen bestehende Unterschiede zwischen den Schülern einer Eingangsklasse die Frage nach der Leistungsbewertung und der Versetzung wieder auf. Eine Möglichkeit bestünde darin, in Eingangsklassen auf die traditionelle Notengebung zu verzichten und anstatt Zeugnissen mit Punkten nur noch Noten mit entsprechenden Kommentaren zum individuellen Leistungsfortschritt zu geben. Diese Möglichkeit wird zum ersten Mal in einem ministeriellen Rundschreiben von 1978 erwähnt und in einem weiteren Rundschreiben von 1983 ausdrücklich bestätigt.<sup>96</sup>

Es stellt sich allerdings die Frage, ob es nicht ratsam wäre, wenigstens im Laufe des 2. Jahres der Eingangsklasse die Schüler nach und nach an eine Notengebung mit Punkten zu gewöhnen, um den bei einer Integration in eine 2. Klasse einsetzenden Umschwung abzuschwächen.

---

<sup>94</sup> vgl. a.a.O., S. 9.

<sup>95</sup> vgl. ebd.

<sup>96</sup> vgl. MEN, Courier...1978, S. 24-26; 1983, S. 58-60.

### 3.3 Auffangklassen

Neben den Schülern, die Förderkurse und Eingangsklassen besuchen, stellt sich das Problem der Schüler, die ohne Sprachkenntnisse ins Land kommen, aufgrund ihres Alters aber nicht mehr im Kindergarten oder einer ersten und zweiten Klasse eingeschult werden können.

Ihrer Situation wird zum ersten Mal in einem Rundschreiben vom Mai 1968 Rechnung getragen. Die Einrichtung solcher Klassen wird überall dort vorgeschlagen, wo viele Schüler im schulpflichtigen Alter mit den oben angesprochenen Problemen vom luxemburgischen Grundschulwesen aufgenommen werden müssen.

Folgende Bedingungen müssen erfüllt werden:

- die Schülerzahl soll fünfzehn Schüler auf keinen Fall übersteigen,
- der Unterricht soll so weit wie möglich individualisiert werden,
- die Aufenthaltsdauer in der Auffangklasse soll sich auf ein Jahr beschränken,
- in der Auffangklasse soll nur eine der gängigen Sprachen unterrichtet werden ( Deutsch oder Französisch, je nach Herkunftsland der Neuankömmlinge ).<sup>97</sup>

Ein weiteres Rundschreiben präzisiert im Jahre 1969, daß:

- Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren in Regelklassen einzuweisen sind und keiner besonderen Betreuung bedürfen,
- Kinder von acht bis zwölf Jahren die Hilfe in Auffangklassen benötigen,
- Kinder im Alter von zwölf bis fünfzehn eine gesonderte Berufsausbildung erhalten müssen.

1974 empfiehlt das Ministerium die Schaffung von Übergangsklassen ( fr. classes de transition ) für Schüler, die im Alter von zwölf Jahren, also im letzten Grundschuljahr neu ankommen und über eine genügende Kenntnis des Deutschen oder des Französischen verfügen.

Eine besonders intensive Förderung während eines Jahres in der 2. Umgangssprache soll es ihnen ermöglichen, den Übergang zu weiterführenden Schulen ohne größere Probleme zu schaffen.<sup>98</sup>

Der dargestellte rechtliche Rahmen wird im Laufe der nächsten dreißig Jahre in weiteren Rundschreiben bestätigt; nennenswerte Abänderungen werden keine vorgenommen.

Es soll nun die Arbeitsweise in Auffangklassen dargestellt werden, dann sollen Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge genannt werden.

Da die meisten Schüler in Auffangklassen aus dem romanischen Sprachraum stammen, liegt es nahe, Französisch als Umgangs- und

<sup>97</sup> vgl. MEN, Courier...1968, S.16-17.

<sup>98</sup> vgl. MEN, Courier...1973, S.29.

Bildungssprache zu benutzen. Auch zeigt schon die Praxis eines Modellversuchs im Luxemburg/Bonnevoie in den Jahren 1978/79, daß mit solchen Schülern ein schnelles Vorankommen im mündlichen Französischen möglich ist. Allerdings wird in luxemburgischen Regelklassen dem Französischen als Schriftsprache ein hoher Stellenwert beigemessen, so daß dadurch ein schnelles Überwecheln in Regelklassen erschwert wird.<sup>99</sup> Lehrer in Auffangklassen sind dadurch gezwungen, dem Französischen als Schriftsprache den nötigen Stellenwert weiterhin zukommen zu lassen.

Rechnen wird ebenfalls auf französisch unterrichtet. Deutsch wird erst im 3. Trimester eingeführt und im Laufe des zweiten Jahres in der Auffangklasse vertieft. Es versteht sich von selbst, daß wenn eine Mehrheit der Schüler am schnellsten Deutsch beherrschen würde, die Gewichtung zwischen den Sprachen sich automatisch verschieben würde.<sup>100</sup>

Wie schon in der Darstellung des Modellversuchs erkennbar wird und es sich im Alltag der Auffangklassen bis heute bestätigt hat, ist die ursprüngliche Absicht des Gesetzgebers, Schüler spätestens nach einem Jahr an Regelklassen zu überweisen, in der Praxis nicht realisierbar. Schüler aus Auffangklassen verbringen in der Regel zwei Jahre in solchen Strukturen. Die Möglichkeit einer Nichtversetzung wird nicht erwogen.

Beim Überwecheln in die Regelklasse sind folgende Bedingungen zu beachten:

- die Schüler werden in der Regel eine Jahrgangsstufe tiefer eingestuft als es ihrem Alter entspricht; bei besonders gravierenden Fällen kann eine Rückstufung um zwei Jahre erfolgen;
- sie müssen über ausreichende Kenntnisse in Rechnen und Französisch verfügen, um dem Klassenrhythmus in diesen Fächern folgen zu können;
- sie müssen über Grundkenntnisse in Deutsch und/oder Luxemburgisch verfügen, um die alltägliche schulische Kommunikation zu meistern;
- Kinder, die das Alter von zwölf Jahren überschritten haben, können in eigens zu diesem Zweck geschaffene französischsprachige Züge der Hauptschule überwecheln.<sup>101</sup>

Hier wird schon eine Schwäche von Auffangklassen deutlich: dadurch, daß diese Schüler während zwei Jahren von ihren luxemburgischen Mitschülern weitgehend abgekapselt sind, erhalten sie kaum Gelegenheit zum Erlernen des Luxemburgischen. Ein Rundschreiben vom Mai 1975 präzisiert lediglich, daß luxemburgische und Schüler aus Auffangklassen

<sup>99</sup> vgl. Arbeitsgruppe Modellversuch Lux./Bonnevoie, S. 14-15.

<sup>100</sup> vgl. a.a.O., S. 16.

<sup>101</sup> vgl. ebd.

gemeinsam an Aktivitäten wie Sport, Zeichen- und Musikunterricht teilnehmen sollen.<sup>102</sup>

Desweiteren müssen Schüler, die im Rechnen bislang auf französisch unterrichtet wurden, sich nach und nach auf den Gebrauch des Deutschen als Vermittlungssprache einstellen. Dies bedeutet für die betroffenen Schüler einen längeren Anpassungsprozeß, insbesondere was Sachaufgaben anbelangt.

Darüber hinaus stellt sich auch das Problem der Evaluation. Es steht den Lehrern frei, Evaluationsinstrumente zu wählen oder selber auszuarbeiten. Im Bonneweger Modellversuch wird auf diesen Tatbestand hingewiesen und wegen der Notwendigkeit einer Einheitlichkeit in den Bewertungsinstrumenten empfohlen, Standardmodelle von Prüfungen auszuarbeiten.<sup>103</sup>

Desweiteren ist den Lehrern anzuraten, die Lernfortschritte eines jeden Schülers auf Karteikarten festzuhalten. Dies ergibt beim Überwechseln in die Regelklasse die Möglichkeit, ein differenzierteres Bild über den Leistungsstand der Schüler zu erhalten.<sup>104</sup>

Schließlich drängt sich die Frage auf, ob die Anforderung von Kenntnissen in zwei Sprachen, wenn auch eine davon Hauptbildungssprache ist, nicht schon zu hoch gegriffen ist. Ein portugiesischer Schüler der im Alter von zehn Jahren in eine Auffangklasse kommt, hat wenig Chancen, nach zwei Jahren Förderung in der Auffangklasse in beiden Sprachen genügend Kenntnisse zu erwerben, so daß ein Übergang ans Gymnasium möglich wäre. Somit ist er möglicherweise trotz guter kognitiver Voraussetzungen entscheidend benachteiligt.

Anstatt Deutsch anzubieten, stellt sich die Frage, ob Luxemburgisch ( mündlich ) in Auffangklassen nicht angebrachter wäre. Es müßte dann allerdings auch von seiten des Unterrichtsministeriums dafür gesorgt werden, eine Berufsausbildung mit der Bildungssprache Französisch in Aussicht zu stellen, um diese Schüler nicht vollends zu isolieren. Auf den möglichen Einwand, daß Deutschkenntnisse auf dem luxemburgischen Arbeitsmarkt von großer Bedeutung sind, muß im Falle der Auffangklassen angemerkt werden, daß es bei den Voraussetzungen dieser Schüler illusorisch ist, zu glauben, ein gleichzeitiges Erlernen von Deutsch und Französisch ohne häufige Mißerfolgserlebnisse sei denkbar.

Es ist nun von Interesse, die luxemburgische Praxis der Auffangklassen mit Modellen aus anderen Ländern zu vergleichen.

---

<sup>102</sup> vgl. MEN, Courrier...1975, S. 16.

<sup>103</sup> vgl. Arbeitsgruppe Modellversuch Lux./Bonnevoie, S. 19.

<sup>104</sup> vgl. a.a.O., S. 6-8.

In Deutschland findet man mehrere Modelle vor. Auffangklassen können einjährig sein ( Saarland ), im Regelfall sind sie zweijährig, in Ausnahmefällen können sie sogar vier- oder sechsjährig sein ( Rheinland-Pfalz und Bayern ).<sup>105</sup> Die letztgenannte Variante verdient aufgrund ihrer besonders langen Dauer, daß sie kurz dargestellt wird.

Auffangklassen mit einem Zyklus von vier bis sechs Jahren können dort eingerichtet werden, wo mindestens 25 Schüler einer Nationalität zusammenkommen und diese von einem Lehrer unterrichtet werden, der Deutsch und die Sprache des Herkunftslandes beherrscht. Zunächst wird der Unterricht noch weitgehend in der Muttersprache abgehalten, dann gewinnt das Deutsche zunehmend an Bedeutung in der Studentafel. In Bayern sind dies fünf Stunden Deutsch in der 1. und 2. Klasse, acht Stunden in der 3. und 4. Klasse. Davon wird sich ein fließenderer Übergang in die Regelklassen versprochen. Ziel bleibt ein Überwechsel nach normalerweise vier, spätestens aber sechs Jahren.

In Frankreich wurden Modellversuche 1970 durch ein ministerielles Rundschreiben unter der Form von " classes d'initiation " generalisiert mit dem Ziel, nicht frankophonen Schülern den Erwerb von ausreichenden Französischkenntnissen zu garantieren. Die Auffangklassen konnten drei Formen annehmen:

- ein Schuljahr umfassend,
- ein Semester oder Trimester umfassend,
- ein " integrierter Liftkurs ": sieben bis acht Wochenstunden gesonderten Sprachunterrichts, vergleichbar mit dem System des Förderunterrichts in Luxemburg.

Die meisten Schulen haben sich für die Form einer einjährigen " classe d'initiation " entschieden. Sie soll mindestens fünf, maximal aber zwanzig Kinder aufnehmen.<sup>106</sup>

Besondere Aufmerksamkeit wird den Auffangklassen in den Niederlanden gewidmet. Da die meisten Kinder private Schulen besuchen, finanziert zwar die Regierung besondere Maßnahmen für ausländische Kinder, die aber im einzelnen von den Schulen autonom umgesetzt werden. Es handelt sich dabei um zunächst einjährige Auffangklassen mit dem Ziel, in die niederländische Regelklasse überzuwechseln. Die Schüler sind zwischen sechs und zwölf Jahren alt und die Klassenstärke soll zwischen zehn und zwanzig Schülern schwanken. Alters- oder nationalitätenhomogene Klassenbildung ist im Rahmen des Möglichen wünschenswert. Solche Strukturen werden je nach Bedarfslage in den Wohngebietschulen

<sup>105</sup> vgl. Storoni, S. 50.

<sup>106</sup> vgl. Storoni, S. 44-45.

eingrichtet oder die Schüler werden zentral in einer Schule zusammengefaßt. Vorrangiges Ziel bleibt das schnelle Erlernen des Niederländischen.

Da im Gegensatz zu Deutschland oder Luxemburg die niederländischen Schulen über eine hohe Eigenständigkeit verfügen, kann es zu unterschiedlichen lokalen Problemlösungsansätzen kommen. Um solche gut in die Praxis umsetzen zu können, ist eine regionale Hilfestellung von Schulbegleitungsdiensten, von denen es zirka achtzig in den Niederlanden gibt, unerlässlich.<sup>107</sup>

Auf dieser Schulautonomie aufbauend richtete man an einer Schule in Leiden Anfang der 80er Jahre einen weitreichenden Modellversuch mit türkischen und marokkanischen Schülern ein. Die Auffangklassen wurden auf zwei Jahre ausgedehnt, die Schüler wurden in drei Lerngruppen unterteilt:

- 6- bis 7jährige, die ihre Anfänge in Lesen und Schreiben in ihrer jeweiligen Muttersprache machen;
- 8- bis 9jährige, mit Lese- und Schreibkenntnissen in der Muttersprache;
- 10- bis 11jährige, die nach den Auffangklassen eine weiterführende Schule besuchen.

Als Ziele für Auffangklassen werden im ersten Auffangjahr die Sicherung des normalen Fortschritts im Unterricht durch Gebrauch der Muttersprache bei gleichzeitigem Erlernen des Niederländischen als Fremdsprache genannt. 80 % des Unterrichts finden im ersten Jahr in der Muttersprache statt, das Niederländische wird nur mündlich eingesetzt. Bildungssprache im Rechnen ist die jeweilige Muttersprache.

Als Ziele für das zweiten Auffangjahr werden der Übergang auf die Wohnbezirksschulen oder an weiterführende Schulen mit Hilfe von individueller Lehrstoffplanung für jedes einzelne Kind genannt. 50 % des Lernstoffes werden im zweiten Jahr muttersprachlich vermittelt, dies gilt auch weiterhin für den Rechenunterricht. Die Kinder lernen im zweiten Auffangjahr auch Lesen und Schreiben in Niederländisch.

Nach einer 3- bis 4wöchigen Anlaufphase in der Auffangklasse wird bereits im ersten Jahr versucht, einen Integrationsunterricht zu gestalten.

Außerhalb ihrer Auffangklasse werden ausländische Kinder in Fünfergruppen von Lehrern des Aufnahme- und des Herkunftslandes gemeinsam in einer niederländischen Regelklasse in Fächern wie Sport, Zeichnen, Musik unterrichtet.

Dies leitet über zu einem zentralen Punkt des Modellprojektes, nämlich der Kooperation zwischen Lehrern des Aufnahmelandes und ausländischen Lehrern. Sie funktioniert dann gut, wenn wie im Modellversuch die Lehrer

---

<sup>107</sup> vgl. Boos-Nünning u.a., S. 229-234.

Gelegenheit erhalten, in einer Klasse zeitweise zusammenzuarbeiten und sie im voraus in Fortbildungsmaßnahmen auf die neue Situation vorbereitet werden. So nahmen die am Modellversuch beteiligten niederländischen Lehrer an einem Fortbildungskurs an der Pädagogischen Akademie Amsterdam teil, wogegen sich türkische und marokkanische Lehrer an einem ähnlichen Kurs in Uetrecht beteiligten.<sup>108</sup>

Auch zeigt sich, daß ein Modellversuch, der Integrationsunterricht mit zwei Lehrern unterschiedlicher Nationalität in einer Klasse vorsieht, nicht ohne die Akzeptanz der Eltern der Schüler aus der Regelklasse erfolgreich funktionieren kann. Deshalb ist es wie im Leidener Projekt notwendig, sich die Zustimmung der Eltern vorab durch eine breite Information zu sichern.

Es kommt dem Leidener Modellversuch das große Verdienst zu, sich eingehend mit der Evaluation befaßt zu haben.<sup>109</sup> Es handelt sich dabei um einen Vergleich der Schüler des Modellversuchs mit Schülern aus der Regelklasse. Desweiteren wird das Projekt mit anderen Modellen des Unterrichts ausländischer Kinder verglichen. Aus Gründen der Objektivität wird darauf geachtet, daß die Gruppen, was sozioökonomisches Bildungsniveau der Familien, Wanderungsgeschichte und mit einem Raven-Matrizenest ermittelte Intelligenzleistungen miteinander vergleichbar sind.

Man geht bei der Evaluation von zwei Hypothesen aus:

- ausländische Schüler haben durch muttersprachlichen Unterricht Vorteile in der Sprachentwicklung und beim Erwerb der Zweitsprache;
- Auffangklassen wirken sich positiv auf Sozialverhalten und kulturelle Orientierung aus.

Allerdings erfüllt sich die ursprüngliche Hoffnung, daß sich die Leistungen bei einem Anfangsunterricht in der Muttersprache verbessern würden, nicht. Insbesondere im Rechnen ist ein starker Abfall gegenüber den niederländischen Schülern zu beobachten. Dabei ist es allerdings nicht möglich zu unterscheiden, ob der Mißerfolg auf Probleme mit Lernmaterialien, einer neuen Methode oder an den Schwierigkeiten der ausländischen Lehrkräfte mit dem Unterrichten nach dieser Methode liegt. Bei der zweiten Hypothese geht man davon aus, daß bei allmählichen Überleitungen und hohem Anteil muttersprachlichen Unterrichts es zu weniger Verhaltensstörungen und Identitätsproblemen kommt. Desweiteren besteht die Möglichkeit zum Aufbau einer stärkeren bikulturellen Persönlichkeit. Als Evaluationsinstrumente werden Beobachtungsmethoden wie halbstandardisierte Interviews und

---

<sup>108</sup> vgl. a.a.O., S. 249.

<sup>109</sup> vgl. a.a.O., S. 251-255.

Beobachtungen, sowie ein Soziogramm eingesetzt. Das Resultat ist ernüchternd: ausländische Schüler in Auffangklassen bleiben isoliert.

Die Praxis des Auffangunterrichts zeigt Gemeinsamkeiten, aber auch Divergenzen in seiner Konzeption und Umsetzung.

In allen beschriebenen Modellen wird empfohlen, nicht mehr als fünfzehn, maximal zwanzig Schüler in einer Auffangklasse aufzunehmen. Dort wo es möglich ist, sollen Auffangklassen die Schüler nach Alter und Nationalitäten aufteilen. Dies kann aber nur bei hohen Schülerzahlen in Auffangstrukturen in Erwägung gezogen werden.

Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, daß der Erfolg eines Auffangunterrichts von der Bereitschaft zur Kooperation zwischen einheimischen und ausländischen Lehrkräften abhängt. Wie im niederländischen Modellversuch beschrieben, genügt es aber nicht, die Lehrkräfte hierzu anzuregen, sondern sie müssen durch Fortbildungsmaßnahmen auf die neue Situation vorbereitet werden. Im Vergleich zum Leidener Modellversuch gibt es in Luxemburg keine Fächer in der Regelklasse in denen die Schüler der Auffangklassen von luxemburgischen und ausländischen Lehrern während ein paar Stunden gemeinsam unterrichtet würden. In Luxemburg beschränkt man sich darauf, Schüler aus Auffangklassen an Aktivitäten wie Sport, Zeichen- und Musikunterricht in einer Regelklasse ihrer Altersstufe teilnehmen zu lassen.

Die verschiedenen Länder unterscheiden sich in Bezug auf die Einweisungsbedingungen in eine Auffangklasse. Während im niederländischen Modellversuch auch der Erstlese- und Schreibunterricht als Teil der Auffangstrukturen angesehen wird, werden diese Aufgaben in Luxemburg von Förderklassen oder Eingangsklassen übernommen. Hierbei wäre aufgrund der positiven Erfahrungen, die in Luxemburg mit Schülern von Eingangsklassen gemacht wurden, für jüngere Schüler eine solche Struktur der der Auffangklasse in jedem Fall vorzuziehen.

Die beschriebenen Modelle unterscheiden sich vor allem durch einen abrupten oder allmählichen Übergang vom muttersprachlichen zum Unterricht in der Zweitsprache. Während die Niederländer dies in einer Übergangszeit von zwei Jahren anstreben, wird in luxemburgischen Auffangklassen der Muttersprache entweder keine oder nur eine auf zwei bis vier Wochenstunden begrenzte Unterrichtszeit zugestanden. Dies hängt in Luxemburg von der Bereitschaft der jeweiligen Gemeindeverwaltungen ab.

Zudem steht der ausländische Schüler in luxemburgischen Auffangklassen einer weitaus komplexeren Situation gegenüber als in Luxemburgs Nachbarländern. Wie schon die Analyse der luxemburgischen

Auffangstrukturen zeigte, ist ein ausländischer Schüler vor weit höhere sprachliche Anforderungen gestellt als beispielsweise in den Niederlanden. Allerdings zeigen auch die Resultate des Leidener Modellversuchs, daß eine starke Betonung der Muttersprache weder in Hinsicht auf schulische Leistungen, noch in Hinsicht auf soziale Integration entscheidende Fortschritte bringt.

Deshalb sollte das Ziel der Auffangklassen ein schnellstmöglicher Übergang in Regelklassen und also in die Schulstrukturen des Aufnahmelandes sein. Ein 4- bis 6jähriger Unterricht in solchen Strukturen, wie er in verschiedenen deutschen Bundesländern praktiziert wird, führt auf Dauer zu verschärfter Isolation und ist deshalb nicht anstrebenswert.

### **3.4 Muttersprachlicher Unterricht**

Die Analyse von Migrationspolitiken im Bildungsbereich zeigt, daß in den meisten Ländern lange ein Konzept der monistischen Assimilation vorherrschte, die ein vollständiges Ignorieren der Muttersprache der ausländischen Kinder beinhaltete.<sup>110</sup>

Muttersprachlicher Unterricht fand außerhalb der üblichen Schulstunden statt und wurde unter voller Verantwortung der jeweiligen Botschaften und Konsulate organisiert. Diese übernahmen die Ernennung, Entlohnung, soziale und rechtliche Absicherung der Lehrer, die aus dem Herkunftsland für diese Aufgabe verpflichtet wurden.<sup>111</sup>

Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht hängt von der Einwilligung und dem ausdrücklichen Wunsch der Eltern ab.

Der europäische Vergleich zeigt vier Formen der Einbindung von muttersprachlichem Unterricht:

- Das additive Modell: es war lange dominierend und ist heute noch in verschiedenen Gemeinden Luxemburgs aufzufinden. Wie oben erwähnt, findet muttersprachlicher Unterricht außerhalb der Schulstunden statt. Dies hat für die Regelschule den Vorteil, daß es zu keinen organisatorischen Problemen in Bezug auf die Raumvergabe kommt. Bei vier bis sechs Wochenstunden zusätzlich zum Schulpensum bringt der muttersprachliche Unterricht jedoch schnell eine Überforderung und Überbelastung der Schüler mit sich.<sup>112</sup>

- Der muttersprachliche Unterricht in Auffangklassen ist vom Modell abhängig. Im beschriebenen Leidener Modellversuch stellt er ohnehin das Kernstück dar, in Luxemburg hingegen wird der Muttersprache in

---

<sup>110</sup> vgl. Storoni, S. 52-53.

<sup>111</sup> vgl. Boos-Nünning u.a., S. 85.

<sup>112</sup> vgl. Sadler, S. 38.

Auffangklassen wenig Bedeutung beigemessen. Es stellt sich hier wiederum die Frage, ob der muttersprachliche Unterricht additiv oder integrativ stattfinden soll. Angesichts der ohnehin schon hohen Belastung von Kindern solcher Klassen und der Abwesenheit von Problemen mit der Stundentafel ist es einfacher, sich für die integrative Form auszusprechen.

- Bei der Integration des muttersprachlichen Unterrichts in die normale Stundentafel stellen sich vor allem stundenplantechnische Probleme. Bei zwei bis vier Wochenstunden muttersprachlichen Unterrichts stellt sich die Frage, in welchen Fächern die Schüler getrennt werden sollen. Da diese Trennung nicht in Hauptfächern stattfinden kann, wird sie in Fächern wie beispielsweise Sachunterricht vorgenommen, die gerade von Schülern als angenehmste Stunden des Schultages wahrgenommen werden. Außerdem drängt sich die Frage auf, ob man durch diese Trennung nicht den Zusammenhalt der Klasse stört, der ja insbesondere für die Integration ausländischer Schüler von besonderer Bedeutung ist. Zu befürchten ist, daß es gerade durch das Betonen der muttersprachlichen Komponente zur Stigmatisierung dieser Schüler kommen kann.

- Am einfachsten ist der muttersprachliche Unterricht dort einzuführen, wo es wie in den skandinavischen Ländern schon ein weitgefächertes Angebot von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen gibt. Er ist dann Teil dieser Maßnahmen und sorgt nicht mehr für stundenplantechnische Probleme. <sup>113</sup>

Die Einführung muttersprachlichen Unterrichts sorgt häufig für Irritationen, weil einheimische und ausländische Lehrer sich nicht kennen und von Vorurteilen geleitet sind. Deshalb wären gegenseitige Hospitationen das geeignete Mittel, um letztere abzubauen. Allerdings soll dies auf freiwilliger Basis erfolgen, da ansonsten eher gegenteilige Effekte zu erwarten sind. <sup>114</sup>

Lehrer, die muttersprachlichen Unterricht übernehmen, werden vielfach von der jeweiligen Botschaft ausgewählt und angestellt. Häufig kommen sie zu diesem Zweck direkt aus dem Herkunftsland, wie dies auch in Luxemburg der Fall ist. Dieses Modell zeigt die meisten Schwächen auf. Wünschenswert wären Lehrer, die die Muttersprache und die Sprache des Gastlandes perfekt beherrschen, weil sie dessen Schulsystem durchlaufen haben. Sie wären mit den Problemen vertraut, die sich den Schülern mit fremder Muttersprache stellen und wären somit in der Lage, diesen Kindern verstärkt optimale Hilfestellung zu leisten.

Die gleiche Anmerkung gilt für einheimische Projektleiter, die schon im Ausland unterrichtet haben oder das Unterrichtswesen des Herkunftslandes aus Austauschprogrammen kennen. Ihre Zielvorstellungen

<sup>113</sup> vgl. Boos-Nünning u.a., S. 302-304.

<sup>114</sup> vgl. a.a.O., S. 135.

sind präziser und eher am Realisierbaren orientiert. Sie sehen muttersprachlichen Unterricht nicht als Lösung aller Probleme an, versprechen sich aber positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung, sowie eine persönlichkeitsstabilisierende Wirkung.<sup>115</sup>

Die dargestellten Organisationsformen muttersprachlichen Unterrichts sind häufig mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden. Das additive Modell beschränkt sich darauf, das Schulprogramm des Heimatlandes zu unterrichten. Es ist eng mit der Vorstellung verbunden, die Rückkehr ins Herkunftsland vorzubereiten und den Kontakt mit dessen Kultur aufrechtzuerhalten. Kontakte zwischen den Lehrkräften finden in der Regel nicht statt.

Die gleiche Anmerkung gilt teilweise für die Integration in den Stundenplan. Man kann allerdings auf Erfahrungen aufbauend hoffen, daß ausländische Lehrer im Interesse des schulischen Fortschritts ihrer Schüler dazu übergehen, den muttersprachlichen Unterricht in seiner Parallelform an den Inhalten des Regelunterrichts auszurichten. Der muttersprachliche Unterricht erhält somit einen Übungs- und Wiederholungscharakter.

Desweiteren wird in diesem Modell, aber auch im Unterricht in Auffangklassen der Muttersprache eine Unterstützungsfunktion beim Erwerb der Zweitsprache zugeschrieben. Auf Luxemburg angewendet muß man hierzu bemerken, daß durch das weitgehende Ausblenden des muttersprachlichen Unterrichts in Auffangklassen diese Funktion nur sehr wenig zum Tragen kommt.

Schließlich ist die Variante des interkulturellen Unterrichts mit ihrer Zielsetzung des gegenseitigen Kennenlernens der Kulturen vollständig vom Ziel des Spracherhalts zwecks Vorbereitung der Rückkehr ins Heimatland abgerückt. Die Muttersprache ausländischer Kinder wird aus dem engen Rahmen einiger Schulstunden herausgenommen und wird auch einheimischen Kindern in Form von gemeinsamen Unterrichtsstunden über das Herkunftsland in Form von einzelnen Begriffen, Gedichten oder Liedern bekannt gemacht.<sup>116</sup>

Wird die Zielsetzung der Verbesserung des Schulerfolgs der Migrantenkinder durch muttersprachlichen Unterricht erreicht?

Hiermit sind Fragen der Evaluation eng verbunden. Erfahrungen zeigen, daß die externe Evaluation solcher Programme häufig daran scheitert, daß die Meßinstrumente nicht angepaßt sind. Es macht wenig Sinn, mit einem standardisierten Sprachentwicklungstest in der Sprache des Herkunfts- und des Aufnahmelandes Leistungen bei Schulbeginn und nach zwei oder drei Jahren zu vergleichen, weil den veränderten Bedingungen nicht Rechnung

---

<sup>115</sup> vgl. a.a.O., S. 146.

<sup>116</sup> vgl. a.a.O., S. 81-83.

getragen wird. Die Sprachpraxis eines Migrantenkindes in seiner Muttersprache in einem fremden Land ist meistens trotz muttersprachlicher Kurse reduzierter und auf die Familie beschränkt. In der Sprache des Aufnahmelandes sind die Kenntnisse bei Schulbeginn häufig noch nicht vergleichbar. Auch sind Instrumente, die in der Schule entwickelt werden, wiederum lernzielorientierte Leistungstests. <sup>117</sup>

Somit kann man keine signifikanten Aussagen darüber machen, ob eine Versuchsgruppe mit muttersprachlichem Unterricht und eine Kontrollgruppe ohne muttersprachlichen Unterricht sich aufgrund dieser Maßnahme verschieden entwickeln, da Faktoren wie der familiäre und sozio-ökonomische Kontext, die Sozialstruktur des Schuleinzugsbezirks, Persönlichkeitszüge der Schüler, Akzeptiertsein in der Klasse außer Acht gelassen werden. Die dafür notwendigen Einzelfallstudien stellen ein besseres Bewertungsinstrument dar, obwohl es ihnen an statistischer Objektivität und Reliabilität mangelt. Sie ermöglichen eine responsive Evaluation, die vom tatsächlichen Kenntnisstand der Schüler bei Schulbeginn ausgehend den Entwicklungsprozeß und die mit eingezogenen genannten Variablen umfaßt.

Es wird erst im Rahmen der Einführung des neuen Lehrplanes 1989 offiziell empfohlen, bei genügend hoher Schülerzahl muttersprachliche Kurse für ausländische Schüler einzurichten. Im Rundschreiben des Unterrichtsministeriums von April 1997 wird diese Empfehlung wiederholt; es wird vorgeschlagen, zwei Stunden Sachunterricht von der ersten bis zur vierten Klasse muttersprachlich abzuhalten; in der fünften und sechsten Klasse werden dann daraus zwei Stunden Geschichte, Geographie oder Naturwissenschaften. Vorreiterfunktion hatte dabei das seit 1982 bestehende Differdinger Integrationsmodell.

### **3.4.1 Das Differdinger Integrationsmodell**

Die erste und zugleich weitgehendste luxemburgische Initiative zur Eingliederung des muttersprachlichen Unterrichts in den Stundenplan ging 1982 vom Lehrerrat der Stadt Differdingen aus. <sup>118</sup>

Einer Richtlinie des Euporates zufolge hat jedes Kind das Recht auf einen Unterricht in seiner Muttersprache und Kultur. Dieses Recht wurde bis zu jenem Zeitpunkt nur in Form eines vierstündigen additiven Modells verwirklicht. Dies brachte mit sich, daß die ausländischen Schüler dienstags von 17 bis 19 Uhr und donnerstags von 15 bis 17 Uhr den muttersprachlichen Unterricht besuchten.

<sup>117</sup> vgl. a.a.O., S. 103-104.

<sup>118</sup> vgl. Sadler, S. 37-49.

Die daraus resultierende zusätzliche Arbeitsbelastung in Form von zusätzlichen Hausaufgaben und Klassenarbeiten wurde von vielen Lehrern als ein Grund der Schulschwierigkeiten der portugiesischen, italienischen und spanischen Kinder gesehen.<sup>119</sup>

Das Modell, so wie es heute noch besteht, basiert auf der freiwilligen Teilnahme von Lehrern und Schülern. Die eigens dafür eingesetzte Arbeitsgruppe lehnt einen muttersprachlichen Unterricht, der sich wie bei der additiven Form auf reinen Sprachunterricht in der Muttersprache beschränkt, ab. Auch sollen Fächer wie Zeichnen oder Sport nicht zu diesem Zweck verwendet werden.

In dem als Parallelunterricht konzipierten muttersprachlichen Unterricht werden Inhalte behandelt, die die luxemburgischen Schüler zur gleichen Zeit mit ihrem Lehrer durchnehmen.

Es sind zwei Wochenstunden in der 1. Klasse, drei Stunden von der 2. bis zur 6. Klasse vorgesehen.

Es zeigt sich im Laufe des Versuches, daß die Fächer Rechnen ( eine Wochenstunde ), Sachunterricht ( eine Wochenstunde ), Französisch mündlich ( eine Wochenstunde ), sich bis zur 5. Klasse für muttersprachlichen Parallelunterricht eignen. In der 5. und 6. Klasse treten dann Geographie und Geschichte an die Stelle des mündlichen Französischen und des Sachunterrichts.

90 % der ausländischen Schüler nehmen an den muttersprachlichen Kursen teil, wobei allerdings hinzugefügt werden muß, daß die spanischen Kurse schon nach nur zweijähriger Dauer wegen mangelnder Nachfrage zum Erliegen kommen ( Mindestzahl: zehn Schüler ). Die allermeisten Lehrer beteiligen sich, einige steigen allerdings in der 6. Klasse wegen des Drucks der Vorbereitung zum Übergang an weiterführende Schulen wieder aus.<sup>120</sup>

Wie evaluieren nun die Projektgruppe und die betroffenen Lehrer das Projekt? Es wird auf eine externe Evaluation mit statistischen Methoden aus den erwähnten Gründen verzichtet.

Stattdessen wird auf interne und responsive Evaluation mittels Leitfadenterviews und Abschlußberichten zurückgegriffen.

Die Projektgruppe wird von einem luxemburgischen Lehrer, der vom Dienst freigestellt ist, geleitet. Außerdem sind vier portugiesische und zwei italienische Lehrer sowie dreißig luxemburgische Lehrer am Projekt beteiligt.

Die Projektgruppe stellt fest, daß es portugiesischen Lehrern aufgrund mangelnder Ausbildungsvoraussetzungen schwerfällt, sich von der Praxis des muttersprachlichen Unterrichts in ihrem Heimatland zu lösen.

---

<sup>119</sup> vgl. a.a.O., S. 38.

<sup>120</sup> vgl. a.a.O., S. 42-43.

Ebenfalls sind luxemburgische Lehrer eher geneigt, allein in einer Klasse zu unterrichten, da in ihrer Ausbildung das " team-teaching " einfach zu kurz kommt. Dies ist für die Universität Lissabon und für die Pädagogische Hochschule in Luxemburg/Walferdange Anlaß, Fortbildungsseminare auf diesem Gebiet anzubieten. <sup>121</sup>

Ein weiterer Schwachpunkt liegt darin, daß es nur wenig adäquates Unterrichtsmaterial für einen parallelen muttersprachlichen Unterricht gibt. So sind luxemburgische Unterrichtseinheiten nicht übersetzt, was die ausländischen Lehrer beispielsweise in Geographie und Geschichte dazu führt, daß zehn Minuten über Luxemburg gesprochen wird, um dann wieder zur Geographie Portugal überzuwechseln.

Es kommt verschärfend hinzu, daß im Differdinger Modell der eigentliche Sprachunterricht außerhalb des Stundenplans mit zwei Wochenstunden bestehen bleibt, so daß negative Auswirkungen wie hohe Belastung und Interferenzen mit der deutschen und französischen Rechtschreibung nicht ausbleiben.

Auch wird nicht genug beachtet, daß besonders in Italienisch die Schüler zu Hause eine Vielzahl von Dialekten sprechen, um dann nebenbei mit einer weiteren Hochsprache konfrontiert zu werden. Diese Praxis führt zu einer " doppelten Assimilation ": durch die luxemburgische Schule einerseits, durch die Orientierung an der italienischen Standardsprache andererseits. <sup>122</sup>

Schließlich wird eine der Hauptzielsetzungen, die Reduktion des Mißerfolgs im Unterrichtsfach Deutsch nicht erreicht. Die Lehrer aus dem Integrationsmodell schlagen deshalb vor, den ausländischen Schülern ab der 3. bis zur 6. Klasse einen getrennten, zeitgleich mit dem normalen Deutschunterricht ablaufenden strukturierten Förderkursus in Deutsch anzubieten. <sup>123</sup>

Sowohl die interne Evaluation durch die Projektgruppe und die beteiligten Lehrer des Differdinger Modells als auch die Erfahrungen von Modellen aus anderen Ländern zeigen, daß der muttersprachliche Unterricht nicht mit dem Anspruch auftreten kann, alle Probleme beim Erwerb einer Zweit- und Drittsprache zu lösen.

In seiner additiven Form, die sich am Regelunterricht des Heimatlandes orientiert, bringt er zusätzliche Belastungen und Schulprobleme mit sich.

Als Parallelunterricht muß darauf geachtet werden, daß es sich nicht schnell um ein Auswechseln der Lerninhalte handelt. Zu diesem Zweck müssen Unterrichtsmaterialien in der Muttersprache des Herkunftslandes, die sich auf luxemburgische Inhalte beziehen, ausgearbeitet werden. Es

---

<sup>121</sup> vgl. a.a.O., S. 45.

<sup>122</sup> vgl. Cavalli-Wordel, S. 174.

<sup>123</sup> vgl. Sadler, S. 48.

macht wenig Sinn, nur die Geographie Portugals auf portugiesisch in einer 6. Klasse zu behandeln, wenn in weiterführenden Schulen die deutschen Fachtermini in Geographie vorausgesetzt sind.

Auch sollte dort, wo der eigentliche Sprachunterricht noch stattfindet, die Methode der Tatsache Rechnung tragen, daß die Schüler sowieso schon mit zwei schriftlich zu erlernenden Sprachen konfrontiert werden. Dies bedeutet eine Abkehr vom Pochen auf Grammatik und Rechtschreibung und den Übergang zu einer mündlichen audiovisuellen Methode.

Muttersprachlicher Unterricht als Teil interkultureller Aktivitäten scheint das erfolgversprechendste Modell zu sein, das am wenigsten Belastung mit sich bringt, die geringsten Widerstände auslöst und als wechselseitige Bereicherung empfunden werden sollte.

### 3.4.2 Abschlußkommentar

Die Hilfsmaßnahmen zur besseren Förderung ausländischer Schüler im luxemburgischen Grundschulsystem lassen sich in zwei Kategorien einteilen:

- solche, die sich als allgemeine Stützmaßnahmen an luxemburgische und ausländische Schüler richten. In diese Kategorie fallen Förder- und Eingangsklassen;
- solche, die sich, wie muttersprachlicher Unterricht und Auffangklassen, nur an Migrantenkinder wenden.

Förderklassen sind zu sehr punktuelle Maßnahmen, als daß sich eine dauerhafte Verbesserung der schulischen Situation davon erwarten ließe. häufig tauchen die vorherigen Probleme nach der Rückkehr in die Regelklasse schnell wieder auf.

Eingangsklassen, in denen ein einjähriges Programm in zwei Jahren behandelt werden kann, bringen erheblich bessere und längerfristig angelegte schulische Verbesserungen. Der flächendeckenden Schaffung solcher Strukturen steht allerdings häufig im Wege, daß die erforderliche Mindestschülerzahl nicht immer erreicht wird und die Eltern die erforderliche Zustimmung zur Einweisung verweigern können.

Der Bereich der Auffangklassen sollte als notwendige Übergangsmaßnahme angesehen werden, wobei nicht aus den Augen verloren werden sollte, daß das Ziel ein schnellstmögliches Überwechseln in Regelklassen ist.

Erfahrungen, die mit dem muttersprachlichen Unterricht gemacht wurden, zeigen, daß er seine Ziele nicht erreicht hat. Weder wird der Fremdsprachenerwerb verbessert, noch wird die Identität der Schüler gestärkt. Man muß sich sogar fragen, ob sich hierdurch nicht noch zusätzliche Probleme stellen. Denkbar ist nur ein auf Rückkehr

ausgerichteter Unterricht, der durch dieses für viele Eltern absehbare Ziel gerechtfertigt wird, oder aber das wünschenswerte Ziel der Einbindung muttersprachlicher Elemente in einen interkulturellen Unterricht.

Da keine dieser Maßnahmen der äußeren Differenzierung tiefgreifende Veränderungen der schulischen Situation der Migrantenkinder nach sich zieht, ist es notwendig, auf den Gedanken der inneren Differenzierung sowie auf die Bedeutung sozialpädagogischer Maßnahmen zurückzukommen.

Im folgenden Kapitel soll einerseits das DECOPRIM-Konzept, ein lerntheoretischer Ansatz zur inneren Differenzierung, und andererseits das sozialpädagogische Projekt in Luxemburg-Stadtgrund dargestellt und bewertet werden.

## **4. Ausgewählte Projekte im Bereich der schulischen Integration ausländischer Grundschüler**

### **4.1 Das DECOPRIM-Projekt**

Das unter dem Begriff DECOPRIM ( fr: développement des compétences langagières dans l'enseignement primaire/ dt: Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen im Grundschulbereich ) zusammengefaßte Projekt zielt darauf ab, Abschied zu nehmen von der vorherrschenden Bezugsnormorientierung, die sich an vorgegebenen Sollwissensständen orientiert. Die Arbeit mit dem einzelnen Kind soll am aktuellen Sprachentwicklungsstand ansetzen. Dieser Paradigmenwechsel bringt mit sich, daß der in der schulischen Realität ausgeklammerte Kontext der bisherigen sprachlichen Entwicklung zu Hause und die sprachlichen Erfahrungen in der Vorschule mit einbezogen werden sollen. Dies soll besonders der individuellen Progression der Sprachentwicklung ausländischer Kinder stärker Rechnung tragen. Im Zentrum steht nicht die Arbeit mit einer Fibel und das Erreichen vorgegebener Lernziele mit anschließender Überprüfung und Benotung, sondern das Entwickeln individueller sprachlicher Kompetenzen. Das DECOPRIM-Projekt ist 1996 angelaufen und soll sich voraussichtlich über eine dreijährige Laufzeit erstrecken. Es fußt auf Erfahrungen, die aus dem vergleichbaren DECOLAP-Projekt ( fr: développement des compétences langagières dans l'enseignement préscolaire/ dt: Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen im Vorschulbereich ), das von 1994 bis 1996 unter gleicher Projektleitung lief. Außerdem sollen die Erfahrungen und die Arbeit mit dem mündlichen Textverarbeitungsprogramm TEO ( Text Editor Oral ), sowie die Erkenntnisse aus dem Projekt " Computer im Schreibatelier " in den DECOPRIM-Modellversuch einbezogen werden.

In der ersten Phase nehmen 21 LehrerInnen am DECOPRIM-Projekt teil. Die Koordinationsgruppe besteht aus einem Projektleiter ( einem ehemaligen Lehrer mit universitärer Zusatzausbildung ), einem Psychologen und drei Lehrern, die wegen ihrer Teilnahme am Projekt eine teilweise oder vollständige Dienstbefreiung erhalten haben.

Da die Projektgruppe, aus Koordinationsgruppe und teilnehmenden LehrerInnen bestehend, es sich zum Ziel gesetzt hat, nicht nur die Kompetenzen der Schüler zu stärken und zu entwickeln, sondern auch die beteiligten Lehrkräfte zu qualifizieren, ist es unumgänglich, Partnerschaften mit vergleichbaren Projekten im Ausland einzugehen. Dem wird bei DECOPRIM durch regelmäßigen Austausch mit saarländischen

Schulen, sowie durch wissenschaftliche Begleitung des Goldsmiths' College der Universität London Rechnung getragen.<sup>124</sup>

Es geht der Projektgruppe außerdem darum, DECOPRIM als Projekt zur Schulentwicklung dauerhaft zu institutionalisieren, indem es Bestandteil der Aus- und Weiterbildung an der luxemburgischen Pädagogischen Hochschule wird.

Erfahrungen sollen auch Nichtbeteiligten zugänglich gemacht werden. Deshalb erwägt die DECOPRIM-Projektgruppe, allen Lehrern Informationsmaterialien über Internet zugänglich zu machen.

In der Folge sollen die wissenschaftlichen Grundlagen des Projekts, die tatsächliche Umsetzung der Zielvorstellungen und die Resultate dargestellt, analysiert und bewertet werden.

#### **4.1.1 Die wissenschaftlichen Grundlagen des DECOPRIM-Projektes**

Im Gegensatz zu anderen in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Projekten kommt DECOPRIM das Verdienst zu, nicht nur auf praktischen Erfahrungen aus der Schulpraxis zu gründen, sondern auf eine solide theoretische Grundlage aufzubauen.

Die übliche schulische Praxis im Bereich des Spracherwerbs geht davon aus, daß das Ziel des Unterrichts das Erreichen von " literacy " ist, das heißt das Beherrschen der Fähigkeiten, die zum korrekten mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch notwendig sind.<sup>125</sup>

Dies führt dazu, mit strukturierten Lehrgängen zu arbeiten, die im Rahmen des Frontalunterrichts vermittelt werden und es ermöglichen, vorgegebene Lernziele zu überprüfen und zu bewerten. Gretsche weist darauf hin, daß ein solches Unterrichtskonzept überholt ist, da es die Erfahrungsmöglichkeiten, derer sich das Kind beim Spracherwerb bedient, einschränkt. Gesprochene wie geschriebene Sprache soll sich nicht mehr nur auf vom Lehrer Erarbeitetes beschränken, sondern auch die in Videos, Comics, Filmen, Werbung verwendete Sprache soll mit in den Lernprozeß einbezogen werden.

Desweiteren wird die im Spracherwerb so wichtige Komponente des sozialen Lernens nicht genügend beachtet.

Zum Untermauern dieser Aussage bezieht sich Gretsche auf den Begriff der " zone of proximal development " des russischen Psychologen Vygotsky: " The zone of proximal development is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the

---

<sup>124</sup> vgl. MEN, Pour une école d'intégration, S. 48-49.

<sup>125</sup> vgl. Gretsche, TEO, S. 69.

level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. " <sup>126</sup>

Was bedeutet diese Definition nun für das Erlernen einer Sprache, insbesondere einer Fremdsprache?

Lernsituationen, in denen eine Fremdsprache nur nach rein strukturierten Lehrgängen vermittelt wird, bringen den Schüler schneller in eine Situation, in der nur Defizite in Bezug zu einer vorgegebenen Norm geprüft werden. Dies ist bei schwachen portugiesischen Schülern in Deutsch, bei schwachen luxemburgischen Mitschülern in Französisch der Fall. Mit dem Anwachsen des behandelten Lernstoffes erhöht sich der Leistungsdruck und die Freude am Erlernen einer Fremdsprache nimmt immer mehr ab.

Laut Vygotsky gibt es eine Kluft zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem Entwicklungsstand, der durch das Ausschöpfen von Interaktionsmöglichkeiten zwischen Mitschülern oder mit am Lernprozeß beteiligten Erwachsenen wie Lehrer oder mitarbeitende Eltern erreicht werden kann.

Im schulischen Bereich hat dies zur Konsequenz, einen Fremdsprachenunterricht zu fördern, der " ...situations- und kommunikationsbedingte Sprachkompetenzen ganzheitlich realisiert " <sup>127</sup>.

Dies bedeutet eine Abkehr von der Praxis, mit Fibeln und Arbeitsblättern zu arbeiten. Stattdessen steht das " storying ", die vom einzelnen Schüler oder in der Gruppe mündlich oder schriftlich ausgearbeitete Geschichte im Mittelpunkt. Diese neue Praxis ist verbunden mit dem Einsatz von Computern, gekoppelt mit der Verwendung mündlicher und schriftlicher Textverarbeitungsprogramme.

Wie sofort erkenntlich, stellt das DECOPRIM-Konzept in seiner Reinform einen radikalen Bruch mit der bisherigen schulischen Tradition dar. Erste Erfahrungen zeigen, daß die Umsetzung im schulischen Alltag anders vor sich gehen muß, da ansonsten heftige Widerstände zu erwarten wären, die eine Gefahr des vorzeitigen Scheiterns mit sich bringen. Die tatsächliche Umsetzung des Projektes soll in der Folge dargestellt werden.

#### **4.1.2 Darstellung des DECOPRIM-Projektes**

Die wissenschaftliche Grundlage findet ihre Umsetzung in einem veränderten Ablauf des Unterrichts. Das Segmentieren des Unterrichts in Fächer mit den dafür zur Verfügung gestellten Stundenzahlen wird teilweise aufgebrochen. Es werden zwei Unterrichtseinheiten von je zwei Stunden an jeweils zwei verschiedenen Wochentagen eingefügt, an denen

---

<sup>126</sup> Vygotsky, S. 86.

<sup>127</sup> Gretsche, Literacy, S.5.

" storying " im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht. Während dieser Zeit arbeiten Schüler individuell an ihren Texten, wobei die Mitarbeit von Eltern ausdrücklich erwünscht ist. Mütter oder Väter können nach Voranmeldung aktiv an Unterrichtssequenzen teilnehmen.

Besonderer Wert wird im Rahmen des Projektes auf die Bereiche Elternarbeit, Lesen sowie mündliche Kommunikation und Schreiblehrgang gelegt. Das DECOPRIM-Projekt beinhaltet einen Ansatz der Schulöffnung durch die Mitarbeit von Eltern während des Unterrichts. So ist beispielsweise vorgesehen, daß die Eltern ausländischer Schüler Texte in ihrer Muttersprache vorlesen, die dann auf deutsch, französisch oder luxemburgisch erklärt und kommentiert werden. Sie können auch Anlaß zum Ausarbeiten neuer Texte im Rahmen des " storying " sein. So gibt Gretsch das Beispiel einer isländischen Mutter, die im Rahmen vom DECOPRIM eine isländische Geschichte vorliest, die dann übersetzt wird und Ausgangspunkt von mündlichen und schriftlichen Arbeiten ist.<sup>128</sup>

Da die Arbeit mit mündlichen und schriftlichen Textverarbeitungsprogrammen am Computer nicht auf die Zeit des " storying " beschränkt bleiben soll, kann jeder Schüler im Rahmen des üblichen Unterrichts mit diesen Medien arbeiten, insofern ihm dazu Freiräume bleiben.

LehrerInnen, die nach der Methode des DECOPRIM-Projektes arbeiten, verzichten auf den Gebrauch einer Fibel. Stattdessen wird, anstatt strukturiert Buchstabe für Buchstabe einzuführen mit einer Anlauttabelle gearbeitet. Dies bedeutet nicht, daß die im Erstleseprozeß unverzichtbaren Schritte wie Lautdiskriminierung, Buchstabenkenntnis und -synthese mittels Frontalunterricht weggelassen würden. Es wird nur vielmehr davon ausgegangen, daß dies anhand einer von einem Tafelbild, einer Zeichnung oder einem Comic ausgehenden Kommunikationssituation geschieht. Dies bedeutet, daß mehrere neue Buchstaben miteinander eingeführt werden können und mehrere Buchstabensynthesen gleichzeitig vorgenommen werden. Wichtig ist vor allem, daß Schüler am Ende des zweiten Schuljahres die gleiche Kompetenz erreicht haben wie ihre Altersgenossen, die nach den üblichen Methoden unterrichtet werden.

Von dieser Vorgehensweise kann man in Bezug auf die Migrantenkinder zurückbehalten, daß sie aktiver am Leselehrgang teilnehmen. Es ist mit dieser Methode für den Lehrer einfacher, Schwächen in der Progression der Schüler aufzudecken als mit einem traditionellen Fibellehrgang, bei dem Schüler ihre Mängel zunächst noch durch das Auswendiglernen ganzer Wörter verdecken können.

---

<sup>128</sup> vgl. MEN, Projet DECOLAP/DECOPRIM, S. 19-23.

Erfahrungen mit dem beschriebenen Ansatz zeigen, daß die Schüler ihre Lesefähigkeit schneller entwickeln als mit üblichen Methoden.<sup>129</sup> Sie verfügen ebenfalls über ein umfangreicheres Vokabular. Gerade der Erfolg dieser Maßnahmen birgt einige nicht zu unterschätzende Gefahren in sich.<sup>130</sup> Luxemburgischen Schülern aus einer privilegierten sozialen Schicht wird es dadurch möglich, im Leselernprozeß schneller voranzukommen. Dadurch wird die Distanz, die Migrantenkinder aus sozial benachteiligter Schicht von den anderen trennt, schnell erweitert. Auch besteht ebenfalls die Gefahr, daß der Lehrer sich der schnellen Progression seiner besten Schüler anpaßt und es versäumt, den schwächeren genügend Zeit zur Aufbesserung ihrer Defizite zuzugestehen. Somit würde sich eine Maßnahme die zur inneren Differenzierung gedacht ist ins Gegenteil verkehren und käme schlußendlich nur guten luxemburgischen Schülern zugute.

Auch wenn die Ergebnisse mit der Arbeit ohne Fibel im Rahmen des DECOPRIM-Projektes differenziert zu betrachten sind, so kommt doch dem Verwenden des mündlichen Textverarbeitungsprogrammes TEO das Verdienst zu, zur Stärkung der mündlichen Sprachkompetenz luxemburgischer und ausländischer Schüler einen wichtigen Beitrag zu leisten.

Seine Besonderheit besteht darin, daß zwei oder mehrere Schüler eine eigene Geschichte auf Deutsch oder Französisch auf ein eigens zu diesem Zwecke ausgearbeitetes Computerprogramm sprechen.

Der Text des Dialogs kann dann ausgedruckt werden und von Schülern und Lehrern zusammen besprochen werden. Solche Dokumente erlauben es den Schülern ebenfalls nach Wochen ein Thema wieder aufzugreifen und es zu besprechen, zu erweitern oder zu überarbeiten.<sup>131</sup>

Lehrer, die mit TEO gearbeitet haben, heben hervor, daß TEO jedem Kind ermöglicht, seinem Entwicklungsstand gemäß tätig zu werden und ein abgeschlossenes Produkt zu schaffen. Ausländische Schüler erhalten Gelegenheit, Texte aufzuzeichnen ohne ständig korrigiert zu werden. Dies stärkt ihr Selbstbewußtsein und spornt sie zu neuen Textproduktionen an.

Zudem werden Autonomie und Eigenverantwortung dadurch gestärkt, daß die Schüler sich die Partner und den Inhalt frei auswählen können. Bei der Wahl des Partners ist eine wichtige Anmerkung zu machen. Hier besteht die Gefahr, daß gute Schüler dazu neigen, ihre Texte nur in Zusammenarbeit mit gleichguten Partnern zu verfassen. Die Lehrer sind

---

<sup>129</sup> vgl. a.a.O., S. 13-19.

<sup>130</sup> vgl. Reichen, S. 8. Zit. n.: Blumenstock, S. 90. In: Haarman (Hrsg.), S. 81-100.

<sup>131</sup> vgl. MEN, DECOLAP/DECOPRIM, S. 38.

deshalb dazu verpflichtet, dafür zu sorgen, daß sich möglichst heterogene Gruppen bilden.<sup>132</sup>

Mündliche Sprache ist im üblichen Sprachunterricht sehr häufig nicht mehr als gesprochene Schriftsprache. Durch das Aufzeichnen authentischer Kommunikationen zwischen Schülern kommt es zu "Produkten", die Gegenstand von Austausch über das Erreichte sein können, also zur Förderung von "Sprache über Sprache" oder "Metakommunikation".

Die häufigen Interaktionen zwischen Schülern unterschiedlicher Nationalität ermöglichen, daß das Konzept der Arbeit in der "zone of proximal development" optimal zum Tragen kommt. Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten helfen einander, einen Text zu gestalten. So können luxemburgische Kinder ihren portugiesischen Mitschülern in Deutsch helfen; portugiesische oder italienische Kinder können im mündlichen Französischen, wo sie normalerweise stärker sind, luxemburgischen Kindern Hilfestellung leisten.

Der Einsatz des Computers als Mittelpunkt zahlreicher Interaktionssituationen im Sinne der Arbeit in der "zone of proximal development" kommt auch im schriftsprachlichen Bereich zur Geltung.

Konkret wird dies im Modellprojekt "Computer im Schreibatelier" umgesetzt. Ausgangspunkt sind Erfahrungen mit der Pädagogik Freinet seit 1983. Das Schreibatelier ist Teil der Freinet-Pädagogik, es ist gleichgestellt mit Bibliothek, Lesecke, Bastelecke, Zeichentisch, Druckerei.<sup>133</sup>

Ab 1987 ersetzen die neuen elektronischen Medien die klassische Freinet-Druckerei.

Das Arbeiten an Texten in einer abgetrennten Ecke des Klassenzimmers, "Schreibatelier" genannt, ermöglicht eine Verbesserung der schon beim mündlichen Programm TEO festgestellten Kommunikationsfähigkeit, Gruppenarbeit, Autonomie der Schüler und Abnabelung vom Lehrer.

Ebenso können luxemburgische Kinder und Migrantenkinder, die zusammen an einem schriftlichen Text arbeiten, ihre unterschiedlichen Kenntnisse in Bezug auf Ausdrucksmöglichkeiten, grammatikalische und rechtschreibliche Wissensstände mit einbringen und austauschen.

Kernstück der Arbeit im "Schreibatelier" ist die "Schreibkonferenz", in der Schüler ihre eigenen Texte einander vorstellen. Dies bietet sämtlichen Schülern Gelegenheit, sich einzubringen, unabhängig von ihrem jeweiligen Kenntnisstand in Deutsch oder Französisch. Die "Schreibkonferenz" ist so gestaltet, daß bei mangelnden Ausdrucksmöglichkeiten auch auf die Muttersprache zurückgegriffen werden kann.

---

<sup>132</sup> vgl. ebd.

<sup>133</sup> vgl. Freinet, S. 36. Zit. n.: Gretsche, Computer im Schreibatelier, S. 10.

### 4.1.3 Evaluation

Die Bewertung des DECOPRIM-Projektes bringt das Problem mit sich, daß bislang auf keine bestehende äußere Evaluation zurückgegriffen werden kann. Es besteht allerdings eine gut dokumentierte interne sowie responsive Evaluation.

Sämtliche Beteiligten des Projektes unterstreichen, daß aufgrund des Aufbrechens starrer Strukturen durch die Arbeit mit TEO oder mit Hilfe des Computers im " Schreibatelier " es zu wesentlich mehr, längeren und besseren mündlichen Textproduktionen kommt. Insbesondere ausländische Kinder legen ihre Hemmungen beim Verfassen von Texten ab, die durch das besondere Betonen der orthographischen und grammatikalischen Korrektheit zustande kommen. Durch verstärktes Schreiben gelingt es nach und nach auch diese genannten Schwächen zu beheben, was sich positiv auf die gesamte Lernleistung niederschlägt.

Zur gleichen Zeit können luxemburgische Schüler vom Wissensvorsprung ihrer ausländischen Mitschüler beim Ausarbeiten mündlicher und schriftlicher französischer Texte Nutzen ziehen.

Der DECOPRIM-Modellversuch zeigt allerdings auch nicht zu unterschätzende Schwächen auf.

Lehrer, die an diesem Modellversuch beteiligt sind, unterstreichen den hohen zusätzlichen Arbeitsaufwand durch die Anhäufung geschriebener oder gesprochener Texte. Dadurch wird klar, daß das " storying " ein hohes Engagement seitens der beteiligten Lehrkräfte voraussetzt. Ist dies nicht gegeben, so ist diese Methode zum Scheitern verurteilt. Dieser Kritikpunkt spricht gegen eine flächendeckende, vom Unterrichtsministerium verordnete Institutionalisierung.

Desweiteren ist vorausgesetzt, daß eine Klasse über mindestens drei Computer mit entsprechendem Textverarbeitungsmaterial verfügt. Eine erfolgreiche Teilnahme am DECOPRIM-Projekt setzt also materielle Gegebenheiten voraus, deren Vorhandensein nicht in allen Gemeinden gesichert ist.

Die Mitarbeit von Eltern im Rahmen des " storying " stößt schnell an die Grenze, daß zur aktiven Mithilfe, wie Korrekturen oder Impulsgebung, Kenntnisse in mindestens einer in Luxemburg gebräuchlichen Fremdsprache vorausgesetzt sind. Somit erhalten vor allem luxemburgische Mütter, die nicht berufstätig sind, die Gelegenheit, im Unterricht mitzuarbeiten. Es kommt also zu einer häufig schichtspezifischen Elternmitarbeit, da viele Mütter ausländischer Kinder aus schwachem sozialen Milieu von vornherein aufgrund ihrer Berufstätigkeit und ihres Mangels an Fremdsprachenkenntnis ausgeschlossen sind.

Wie schon bei der Darstellung des Modellversuchs ersichtlich, verhilft die Möglichkeit des spontanen Erwerbs von Lesen und Schreiben guten Schülern dazu, schneller voranzukommen. Blumenstock belegt dies mit einer Untersuchung des Instituts für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg aus dem Jahre 1989, die einen Unterschied von drei bis vier Jahren in der Leseleistung am Ende des vierten Schuljahres festhält. Gewinner unter den ausländischen Schülern wären also diejenigen, die dem Lernrhythmus erfolgreicher luxemburgischer Schüler zu folgen imstande sind. <sup>134</sup>

Verlierer eines solchen Ansatzes riskiert gerade die Gruppe zu sein, an die sich der Ansatz ursprünglich wendet. Deshalb ist, sowohl was den Lese-, als auch was den Schreiblehrgang angeht, eine Strukturierung wichtig:

" Es dürfte besonders für schwächere Kinder eine wichtige Hilfe sein, wenn sie in kleinen Lernschritten vorausschreiten dürfen. " <sup>135</sup>

Sowohl Blumenstock <sup>136</sup> als auch Gretsche <sup>137</sup> empfehlen deshalb einen halboffenen Lehrgang als Mittelweg, der Fibel und offenere Lernsituationen zu verbinden versucht.

Darüber hinaus muß bei der Bewertung der Texte aus der freien Unterrichtssituation darauf geachtet werden, daß diese mehr auf Inhalt und persönliches Engagement bewertet werden als auf Korrektheit. Im Alltag des DECOPRIM-Projektes wird zwar nicht völlig auf herkömmliche Klassenarbeiten verzichtet, jedoch sollten in Zeugnissen die Leistungen aus freiem Sprechen und Schreiben gleich gewichtet werden.

Es ist ebenfalls angebracht, darüber nachzudenken, ob bei Klassen, die ab dem 1. Schuljahr am DECOPRIM-Modellversuch teilnehmen sollen, nicht eine gewisse Kontinuität von vornherein festgeschrieben werden soll. Es macht wenig Sinn, nach zwei Jahren wieder zur herkömmlichen Unterrichtspraxis zurückzukehren. Deshalb sollte es Lehrern möglich sein, ihre Versuchsklasse über die Zeitdauer von zwei Jahren zu betreuen. Eine zweite Möglichkeit wäre die Übernahme der Versuchsklasse durch einen anderen Lehrer oder Lehrerin, der/die im Sinne des DECOPRIM-Projektes weiterarbeitet. Ein Projekt, das sich über mindestens vier Jahre, im Idealfall über sechs Grundschuljahre erstreckt, bietet bessere Chancen zur wissenschaftlichen äußeren Evaluation mittels einer Langzeitstudie.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß es sich bei den 21 freiwilligen Teilnehmern am DECOPRIM-Projekt häufig um LehrerInnen handelt, die nicht in Schulen sozialer Brennpunkte unterrichten, in denen die schulischen Probleme der Migrantenkinder gehäuft auftreten. Die

---

<sup>134</sup> vgl. Blumenstock, S. 95. In: Haarman (Hrsg.), S. 81-100.

<sup>135</sup> a.a.O., S. 96.

<sup>136</sup> vgl. a.a.O., S. 97.

<sup>137</sup> vgl. Gretsche, Computer im Schreibatelier, S. 10.

Ergebnisse, die Grundlage der Evaluation sind, werden dadurch verzerrt. In Klassen mit bis zu 80 % Migrantenkindern wird es fast unmöglich heterogene Gruppen zu bilden, in denen in Interaktionssituationen die Förderung sprachlicher Kompetenz in beiden Bildungssprachen positive Ergebnisse erhoffen läßt. Voraussetzung in solchen Klassen ist, ein nicht vorhandenes Vokabular zuerst mittels eines strukturierten Lehrganges aufzubauen, ehe sich aus freieren Arbeitssituationen Gewinn ziehen läßt. Es besteht das Risiko, daß sich das DECOPRIM-Projekt vom eigentlichen Ziel entfernt und zum Instrument der besonderen Förderung begabter Schüler wird.

Somit ist die Projektgruppe aufgefordert, LehrerInnen in sozialen Brennpunkten verstärkt zu motivieren, am DECOPRIM-Projekt teilzunehmen. Erst dann wird sich zeigen, ob ihr eigentliches Ziel erreichbar ist.

## **4.2 Das sozio-pädagogische Projekt in Luxemburg/Grund**

Die im 3. und 4. Kapitel angesprochenen Maßnahmen zur äußeren und inneren Differenzierung zeigen Grenzen bei der Verbesserung der schulischen Situation der Migrantenkinder auf.

Es zeigt sich, daß in sozialen Brennpunkten, wo die schulischen Probleme von Migrantenkindern aufgrund des hohen Ausländeranteils verschärft auftreten, mit den herkömmlichen Differenzierungsmaßnahmen allein keine Verbesserungen zu erzielen sind.

Deshalb sind sozialpädagogische Maßnahmen wie Beratung, Elternarbeit und Hausaufgabenhilfe erfordert, die ein stärkeres Einwirken auf Probleme der Sozialstruktur des Umfelds beinhalten.

Der im DECOPRIM-Projekt beschriebene Ansatz enthält eine Komponente der Schulöffnung durch das stundenweise Einbeziehen der Eltern in den Unterricht. Die Praxis zeigt jedoch, daß hier die Gefahr einer schichtspezifischen Elternarbeit besteht.<sup>138</sup>

Ein Projekt, das sich die Verknüpfung sozialpädagogischer Maßnahmen mit den bestehenden Differenzierungsmöglichkeiten zum Ziel gesetzt hat, ist das sozio-pädagogische Projekt in Luxemburg/Stadtgrund. Beim sozio-pädagogischen Projekt in Luxemburg/Grund handelt es sich um einen Ansatz zur Schulentwicklung, der auf einer Initiative des Lehrerkollegiums basiert. Im Gegensatz zum DECOPRIM-Projekt basiert der Modellversuch Luxemburg/Grund nicht auf einer lerntheoretischen begrifflichen Grundlage.

---

<sup>138</sup> vgl. Reinhard, S. 178-183.

Es soll nun zunächst das soziale Umfeld im Stadtgrund kurz dargestellt werden, dann das Projekt beschrieben, analysiert und mit Erfahrungen aus ähnlichen Ansätzen aus Deutschland und aus den Niederlanden verglichen werden.

#### **4.2.1 Darstellung des Projektes**

Beim Stadtgrund handelt es sich um ein traditionell benachteiligtes Wohngebiet, auf das die von Schacherer erwähnten Merkmale eines sozialen Brennpunkts wie in Trier-Nord übertragbar sind: hohe Arbeitslosigkeit, überdurchschnittlich hoher Anteil von Langzeitarbeitslosen, überbevölkerte und schlechte Wohnungen, hoher Grad der Abhängigkeit der Bewohnerschaft von öffentlichen Transferleistungen, hoher Anteil von Kindern und Jugendlichen im Sozialhilfebezug, schlechter Bildungsstand der Wohnbevölkerung sowie hohe Jugendkriminalität.<sup>139</sup>

Das Zusammenspiel dieser Faktoren bewirkt, daß die Kinder aus solchen Familien mit kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen ausgestattet sind, die nicht den Erfordernissen der Mittelschichterziehung, auf die die Schule aufbaut, angepaßt ist. Der amerikanische Psycholinguist Basil Bernstein erklärt dies durch die Kluft zwischen einem "restringierten" Sprachcode, über den diese Schüler verfügen und einem "elaborated code", auf den die schulischen Anforderungen aufbauen.<sup>140</sup>

Genau diese Schwierigkeiten trafen traditionell auf die Kinder der Wohnbevölkerung in Luxemburg/Grund zu, wobei es sich bis Ende der 60er Jahre um eine exklusiv luxemburgische Problemgruppe handelte, die infolge der schlechten sozialen Voraussetzungen von Randständigkeit und devianten Karrieren bedroht war.<sup>141</sup>

Ab dem Ende der 60er Jahre zogen viele luxemburgische Familien aufgrund der Verbesserung ihrer materiellen Situation in andere Viertel. Alte leerstehende Häuser wurden von zugewanderten portugiesischen Familien bewohnt, deren Kinder bald zusätzlich zu den beschriebenen Problemen des sozialen Umfeldes sprachlichen Schwierigkeiten begegneten.

Das Lehrerkollegium der Grundschule im Stadtgrund entschied 1990, der Anhäufung von sprachlichen und sozialen Problemen entschiedener entgegenzutreten. Es ging vorrangig darum, Mittel und Wege zu finden, um Chancengleichheit herzustellen und die Zahl der erfolgreichen Schulabschlüsse zu erhöhen. Das "sozio-pädagogische Projekt

<sup>139</sup> vgl. Schacherer, S. 313. In: Ries u.a. (Hrsg.), S. 311-329.

<sup>140</sup> vgl. Bernstein, S. 8.

<sup>141</sup> vgl. Homfeldt, S. 25-37.

Luxemburg/Stadtgrund " wurde 1991 mit Zustimmung der zuständigen Instanzen wie der Schulkommission der Stadt Luxemburg, dem Schulrat, sowie dem Unterrichtsministerium ins Leben gerufen. Es lief im Jahre 1991/92 an und soll sich über eine Mindestdauer von acht Jahren erstrecken, vom Beginn der Vorschule bis zum Ende der Grundschulzeit, um so die schulische Entwicklung einer Schülergeneration längsschnittlich evaluieren zu können. <sup>142</sup>

Das Projekt stützt sich auf vier Pfeiler: die schulpädagogische Arbeit, die Erweiterung des Erfahrungsraumes der Kinder, die Elternarbeit, sowie die eigentliche soziale Arbeit. <sup>143</sup>

Die Projektgruppe ist aus Mitgliedern des Lehrerkollegiums sowie einer Mitarbeiterin des Unterrichtsministeriums zusammengesetzt, die den Projektleiter bestimmen. Sie untersteht der Aufsicht des zuständigen Schulrats. In wöchentlichen Versammlungen werden Planungs- und Organisationsprobleme, Unterrichtsprobleme, die Elternarbeit und Stützmaßnahmen zugunsten benachteiligter Kinder besprochen. <sup>144</sup>

Die schon im ersten Kapitel angesprochene Bedeutung der Wichtigkeit des Luxemburgischen findet ihren Ausdruck schon in zusätzlichen Stützkursen im Vorschulbereich. In Schulklassen, in denen eine Mehrheit der Schüler zu Hause eine Fremdsprache spricht, genügt es nicht zu hoffen, daß sich ausreichende Luxemburgischkenntnisse aufbauen lassen, man muß das Erlernen systematischer gestalten.

Die Stützkurse im Luxemburgischen werden durch die Vorschullehrerin anhand von eigens dazu ausgearbeiteten Materialien in der Klasse durchgeführt. Eine Ausgliederung findet nicht statt, da man sich ohnehin an die Mehrheit der Schüler der Klasse wendet.

Luxemburgische Kinder können im Rahmen dieser Kurse aufgrund ihrer Sprachkompetenz ein Modell für ihre Mitschüler darstellen. Desweiteren sollen sie im Unterricht Hilfestellung leisten. <sup>145</sup>

Im Grundschulbereich werden die Förderkurse, wie sie im dritten Kapitel beschrieben wurden, vom Lehrer selbst erteilt, der an freien Nachmittagen (jeweils dienstags oder donnerstags) einen Stützkurs in Deutsch im Wechsel mit einer Förderstunde in Mathematik anbietet. Der Projektleiter weist darauf hin, daß solche Maßnahmen nicht ausreichend sind, und daß über eine Ausweitung nachgedacht werden muß. <sup>146</sup>

Es erstaunt, daß gerade in einem so schwierigen schulischen Umfeld wie Luxemburg/Grund noch keine Förderklasse und/oder Eingangsklasse

---

<sup>142</sup> vgl. Arbeitsgruppe Projet socio-pédagogique du Grund, S. 3.

<sup>143</sup> vgl. ebd.

<sup>144</sup> vgl. a.a.O., S. 4.

<sup>145</sup> vgl. a.a.O., S. 7-8.

<sup>146</sup> vgl. a.a.O., S. 9.

eingerrichtet wurde. Dies wäre im Interesse aller Beteiligten dringend erforderlich.

Der Idee des Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache wird im Modellversuch wieder aufgegriffen. Die Projektgruppe verständigte sich darauf, das vom Goethe-Institut empfohlene " Wer? Wie? Was? "-Material von Harald Seeger stärker in den Deutschunterricht mit einzubeziehen.

Erste Bestrebungen in diese Richtung sind schon in den Eingangsklassen mit dem Hokuspokus-Programm unternommen worden. Es zeigt sich, daß das Verbinden vom offiziellen Programm mit dem Hokuspokus-Material und dem "Wer? Wie? Was?"-Programm ein äußerst schwieriges Unterfangen ist. Insbesondere die Basisstrukturen des Deutschen lassen sich mit "Wer? Wie? Was?" besser und leichter einarbeiten. Dadurch, daß sich schnell Erfolge mit "Wer? Wie? Was?" aufgrund einer Methodologie, die stärker Wert auf authentische Kommunikation durch das Fördern von Dialogen legt einstellen, drängt sich die Frage auf, ob es nicht angemessen wäre, nur noch mit " Wer? Wie? Was?" zu arbeiten. Da dies von offizieller Seite nicht erwünscht ist, ergibt sich von der 2. bis zur 6. Klasse eine Zweiteilung des Deutschunterrichts: eine Hälfte wird mit der vorgeschriebenen Simsalabim-Methode gestaltet, der 2. Teil baut auf der "Wer? Wie? Was?"-Methode auf.

Was den muttersprachlichen Unterricht anbelangt, gibt es im Vorschulbereich eine wichtige Neuerung zu verzeichnen. Bislang bedienten sich portugiesische Schüler, die häufig bei Schulbeginn kein Wort luxemburgisch sprachen, des Französischen, um sich mit dem/der LehrerIn zu verständigen. Dadurch erlangte das Französische als Umgangssprache zwischen diesen Schülern und den LehrerInnen eine gewisse Bedeutung. Dies brachte allerdings den Nachteil mit sich, daß die Bereitschaft und die Notwendigkeit, schnell luxemburgisch zu lernen, abnahm. Um dem Abhilfe zu leisten, kommt im Modellversuch während drei Wochenstunden eine Mitarbeiterin in die Klassen, die luxemburgisch und portugiesisch perfekt beherrscht und die die im Unterricht behandelten Themen systematisch auf portugiesisch wiederholt. Somit entsteht eine wirklich zweisprachige Situation, die das Verwenden des Französischen unnötig macht. Sowohl die luxemburgische Vorschullehrerin als auch die portugiesische Mitarbeiterin berichten, daß aufgrund der beschriebenen Maßnahme die portugiesischen Schüler im Unterricht spontaner sind und daß ihre Bereitschaft zur Mitarbeit steigt.<sup>147</sup>

---

<sup>147</sup> vgl. a.a.O., S. 14.

Die muttersprachlichen Kurse in der Grundschule sind eingehend im dritten Kapitel analysiert worden. Im vorliegenden Modell finden sie gemäß den Empfehlungen des Unterrichtsministeriums von 1989 statt.<sup>148</sup>

Von der ersten bis zur dritten Klasse handelt es sich jeweils um zwei Stunden Sachunterricht, in der fünften und sechsten Klasse um jeweils eine Stunde Naturwissenschaften, sowie um eine Optionsstunde. Das Besondere an dieser Gewichtung ist, daß die Optionsstunde anstatt Geographie zurückbehalten wurde, um Themen aus dem Viertel wie Vorschläge zur Verkehrsberuhigung, die Neugestaltung eines Spielplatzes oder das Einrichten eines Schulgartens aufgreifen zu können.<sup>149</sup>

Eine besonders wichtige Maßnahme im schulischen Bereich ist die Hausaufgabenhilfe. Sie funktioniert im Stadtgrund in Zusammenarbeit mit dem " Haus vun de Kanner ", einem Kinderhort. Jeden Tag steht den Schülern eine anderthalbstündige Betreuungsmöglichkeit zur Verfügung, die auch während der Ferien ihre Dienste anbietet.<sup>150</sup>

Ein zweites Standbein des Projekts ist das Erweitern des Erfahrungsfeldes der Kinder. Dieser Ansatz der Schulöffnung drückt sich darin aus, daß mittels einer Schulzeitung, dem Vorstellen des Modellversuchs in verschiedenen Radiosendungen und dem Organisieren eines Schulfestes versucht wird, das Projekt im Stadtteil bekannt zu machen, um so das Vertrauen und die Mitarbeit der Eltern zu gewinnen.<sup>151</sup>

Desweiteren wird mit dem Einrichten eines Schulgartens unter Mithilfe von Eltern, sowie einer zweitätigen Klassenfahrt an die belgische Küste versucht, die Lernorte zu diversifizieren.<sup>152</sup>

Das dritte und vierte Standbein, Elternarbeit und eigentliche Sozialarbeit sind eng miteinander verknüpft, so daß sie gemeinsam behandelt werden können.

Eine Informationsversammlung zu Schulbeginn, sowie das regelmäßige Erscheinen des auf deutsch und französisch verfaßten " Briefes an die Eltern " sollen dazu beitragen, daß die Eltern ihre Hemmungen vor der Institution Schule ablegen und im Interesse ihrer Kinder sich ein besseres Bild vom Ablauf des schulischen Alltags machen.<sup>153</sup>

Die eigentliche Sozialarbeit wird im Modellversuch von einer ehemaligen Hauptschullehrerin übernommen, deren Aktivitäten sich auf die Bereiche Beratung und Wohnungssuche konzentrieren. Einmal wöchentlich

---

<sup>148</sup> vgl. MEN, Plan d'études, S. 3.

<sup>149</sup> vgl. Arbeitsgruppe Projet socio-pédagogique du Grund, S. 15.

<sup>150</sup> vgl. a.a.O., S. 21.

<sup>151</sup> vgl. a.a.O., S. 22-23.

<sup>152</sup> vgl. Reinhardt, S. 209.

<sup>153</sup> vgl. Arbeitsgruppe Projet socio-pédagogique du Grund, S. 5.

funktioniert eine Beratungsstelle, in der Probleme mit Verwaltungen gelöst werden können, Rechtsbeistand durch den kostenlos vom Migrantenunterstützungsverein ASTI zur Verfügung gestellten Anwalt gewährleistet werden kann, oder die Mitarbeiterin im Konfliktfall zwischen Eltern und Schule als Vermittlerin herangezogen werden kann. Die Hauptarbeit liegt jedoch im Beheben des Wohnungsproblems. Durch die fortschreitende Sanierung des Stadtgrunds wird der preiswerte Wohnraum immer knapper, was für viele Familien akute Wohnungsprobleme mit sich bringt. Aufgrund privilegierter Kontakte mit dem Sozialamt und dem Wohnungsbauamt der Stadt Luxemburg können diese Probleme meistens unbürokratisch gelöst werden.

Es soll unterstrichen werden, daß durch die Tatsache, daß eine ehemalige Hauptschullehrerin, die nun wieder bei drei Wochenstunden Dienstbefreiung in der Grundschule arbeitet, die Sozialarbeit übernimmt, der Kontakt zu den Eltern häufig sehr erleichtert wird. Viele Eltern sind der Lehrerin noch als Schüler der Hauptschule bekannt, so daß sie eher sind, offen über ihre Probleme zu sprechen. Die Vertrauensbasis ist schon gegeben und muß nicht erst aufgebaut werden.<sup>154</sup>

Das sozio-pädagogische Projekt Luxemburg/Grund ist zwar eine rein luxemburgische Initiative, es ist aber durch Komponenten wie Verbesserung der Wohnungssituation mit dem europäischen Weiterbildungsnetzwerk ESO der Universität Trier verknüpft.<sup>155</sup>

#### 4.2.2 Evaluation

Eine interne Evaluation durch eine zur Projektgruppe gehörenden Mitarbeiterin des Unterrichtsministeriums hält fest, daß zunächst Unsicherheit darüber besteht, wie lange der Modellversuch aufgrund sinkender Schülerzahlen fortgeführt werden kann.

Verschiedene Klassen können aufgrund ungenügender Schülerzahlen nicht mehr in Luxemburg/Grund eingerichtet werden, so daß die Schüler andere Schulen besuchen müssen. Auch gibt es einen Mangel an Kontinuität hinsichtlich der Bewilligung von Mitarbeitern zu beklagen. Ein für die Dauer eines Jahres eingestellter graduerter Sozialarbeiter wurde nicht ersetzt, die Dienstbefreiung für die sozialpädagogisch arbeitende Hauptschullehrerin wurde von sechs auf drei, die der übrigen Lehrkräfte von 2,5 auf eine Wochenstunde zusammengestrichen. Fluktuationen bei den beteiligten Lehrkräften sowie Kommunikationsprobleme innerhalb der

---

<sup>154</sup> vgl. a.a.O., S. 26-27.

<sup>155</sup> vgl. Weiterbildungsnetzwerk Eurosozial ( Hrsg. ), S. 50-58.

Projektgruppe kamen hinzu. Verschiedene Projektteilnehmer, für die die Teamarbeit Neuland war, taten sich mit der Zusammenarbeit schwer.<sup>156</sup> Das Ausbleiben einer Zwischenevaluation wird ebenfalls bemängelt. Der Vergleich mit einer Kontrollgruppe ist wegen des Fehlens einer solchen nicht möglich.<sup>157</sup> In diesem Zusammenhang ist die Vorgehensweise des Krefelder Integrationsmodells oder des von Nieslony beschriebenen ABC-Modells in Amsterdam-Nord für Luxemburg empfehlenswert. In Krefeld wird versucht, die schulischen Problemgebiete anhand einer Kartographierung auszuweisen. Grundlage für die Kennzeichnung ist der Ausländeranteil in den Klassen. In Amsterdam geht man weiter, indem man versucht, Kriterien zu entwickeln welche Viertel als Schulnotgebiete zu bezeichnen sind.<sup>158</sup> Eine solche Vorgehensweise wäre auf Luxemburg übertragbar. Es müßte anhand der Wohnungssituation, des verfügbaren Haushaltseinkommens, sowie der Durchfallquote der Schüler festgelegt werden, welche Schulen als Problemschulen gekennzeichnet werden können. Aufgrund einer landesweiten Erhebung könnten Kontrollgruppen ausgewählt werden.

Positiv hervorzuheben ist laut Monique Laroche-Reef, Vertreterin des Unterrichtsministeriums, daß das Projekt Bestand hat und das Schulklima von allen Beteiligten als positiv eingestuft wird. Im Stadtgrund ist nicht wie in anderen Schulen sozialer Brennpunkte Vandalismus oder verstärktes Fernbleiben vom Unterricht feststellbar.

Die besonderen Fördermaßnahmen im Luxemburgischen in der Vorschule haben dazu geführt, daß die Mehrheit der Schüler untereinander luxemburgisch spricht.

Desweiteren sind erkennbare Fortschritte in dem häufig als einzig objektivem Kriterium angesehenem Überwechseln an weiterführende Schulen feststellbar. Wechselten bis zum Start des Modellversuchs fast nie Schüler aus der Schule im Stadtgrund an Gymnasien über, so waren es 1997 zehn von achtundreißig. Achtzehn Schüler wechselten an Real- und Berufsschulen, sieben an die Hauptschule, einer an eine ausländische Schule, einer wurde nicht versetzt.<sup>159</sup>

Vergleicht man diese Zahlen mit dem offiziellen Landesdurchschnitt, so liegt die Zahl der ans Gymnasium orientierten Schüler mit 26,3 % zwar noch unter dem Landesdurchschnitt von 39,1 %. Die Zahl der Überwechsler an die Hauptschule liegt immer noch mit 15 % höher, die

---

<sup>156</sup> vgl. Laroche-Reef, S.4. In: Arbeitsgruppe sozio-pädagogisches Projekt Luxemburg/Grund Annexe I, S. 1-5.

<sup>157</sup> vgl. ebd.

<sup>158</sup> vgl. Nieslony, S. 133.

<sup>159</sup> vgl. Laroche-Reef, S. 4. In: Arbeitsgruppe sozio-pädagogisches Projekt Luxemburg/Grund Annexe I, S. 1-5.

der an die Real- und Berufsschulen mit 58,7 % am nächsten am Landesdurchschnitt.<sup>160</sup>

Auch wenn bei diesen Zahlen zu bemängeln ist, daß sie keinen Vergleich nach Nationalitäten zulassen, so zeigt sich doch eine deutliche Tendenz zur Verbesserung.

Auch wenn die interne Evaluation schon Verbesserungsvorschläge aufweist, so zeigt der Vergleich mit Amsterdam-Nord und mit dem Krefelder Modell, welche Maßnahmen im Sinne einer stärkeren Gemeinwesenorientierung noch ergriffen werden könnten.

Was den rein schulischen Bereich anbelangt, so dürften Maßnahmen wie Diversifizierung der Lernorte, Einbeziehen von Laienpädagogen beim Gestalten eines Schulgartens und Mütterlesestunden Ansätze zur Schulöffnung sein, über deren Ausbau die Projektgruppe nachdenken sollte.

Um die Eltern stärker in den Unterricht einzubinden, sollten dem Amsterdamer Modell folgend Unterrichtshospitationen möglich sein.<sup>161</sup>

Allerdings muß man hinzufügen, daß hier der Gesetzgeber gefordert ist, da dies im luxemburgischen Schulgesetz nicht ausdrücklich erwogen wird.<sup>162</sup>

Um eine aktivere Mitwirkung der Eltern aus benachteiligten Wohngebieten in den Schulkommissionen zu ermöglichen, müßte die Anzahl der Vertreter erhöht und darauf geachtet werden, daß Eltern aus jedem Stadtteil in der Schulkommission der Stadt Luxemburg oder anderer größerer Ortschaften vertreten wären.<sup>163</sup>

Auch ist darüber nachzudenken, ob der im Krefelder Modellversuch aufgegriffene Schuleinführungskurs für ausländische Eltern, in dem Ausstattungsfragen, das Vorstellen der Schule, angepaßtes Spielzeug, Aufklärung und Diskussion über vorausgesetzte Fähigkeiten und Fertigkeiten des schulreifen Kindes angesprochen werden, nicht als Vorbild für eine ähnliche Maßnahme im Rahmen des Modellprojektes im Stadtgrund gelten kann.<sup>164</sup>

Generell läßt sich festhalten, daß Nieslonys Schlußfolgerung " Die ausgeprägte Mitarbeit der Eltern relativierte das verbreitete Vorurteil der Bildungsfeindlichkeit unterer Sozialschichten " <sup>165</sup> auch als Anreiz auf eine bessere Mitwirkung der Eltern im Stadtgrund verstanden werden soll.

---

<sup>160</sup> vgl. SCRIPT, S. 14. In: MEN, Pour une école d'intégration. Annexe IV, S. 1-28.

<sup>161</sup> vgl. Nieslony, S. 138.

<sup>162</sup> vgl. MEN, Texte coordonné de la loi du 10 août 1912..., S. 23.

<sup>163</sup> vgl. a.a.O., S. 26-27.

Die Schulkommission setzt sich zusammen aus dem Bürgermeister, einem Geistlichen, drei bis fünf Elternvertretern ( je nach Gemeindegröße ), einem Vertreter des Lehrpersonals, dem Schularzt. Der zuständige Schulrat kann hinzugezogen werden.

<sup>164</sup> vgl. Dickopp, S. 138-142.

<sup>165</sup> vgl. Nieslony, S. 140.

Was die Komponente der Sozialarbeit anbelangt, ist es fraglich, ob bei allem Idealismus die hierfür zuständige ehemalige Hauptschullehrerin auf Dauer dem hohen Arbeitsaufwand durch Beratung und Wohnungsvermittlung gewachsen ist. Der Rückgriff auf graduierte Sozialarbeiter und Sozialpädagogen erscheint im Sinne einer besseren Einzelfallhilfe unumgänglich.

Eine Kooperation zwischen der Lehrerin und dem vollzeitlich beschäftigten Sozialarbeiter könnte aufgrund der besseren Kenntnis der Zielgruppe einerseits und der größeren Verfügbarkeit andererseits optimale Ergebnisse in der Einzelfallhilfe erhoffen lassen.

Wie schon angesprochen ist die Wichtigkeit der Hausaufgabenhilfe nicht zu unterschätzen. Sie ist dadurch gewährleistet, daß ein Kinderhort sie als freier Träger anbietet. Es sollte darüber hinaus aber auch darauf geachtet werden, daß die Schule allen Kindern, auch denen für die im Hort kein Platz zur Verfügung steht, an freien Nachmittagen Freizeitprogramme anbietet.<sup>166</sup>

Die dem Projekt zugrundeliegende Idee, daß neben schulischen Differenzierungsmaßnahmen auch die Verbesserung des schulischen Umfeldes durch Zusammenwirkung aller Beteiligten von zentraler Bedeutung ist, findet ihre Umsetzung im Abhalten einer Stadtteilkonferenz. Über die Einzelfallhilfe hinaus soll die Lebensqualität im Stadtteil durch Zusammenwirken von Schule, Eltern, Gesundheits- und Sozialamt der Stadt gesteigert werden. Diese Bemühungen könnten im Einrichten eines Nachbarschaftshauses ihren konkreten Ausdruck finden.<sup>167</sup>

Wie die ersten Berichte der Beteiligten und empirische Daten zeigen, sind durch die Arbeit im sozialen Umfeld erhebliche Verbesserungen im Schulerfolg aller Kinder bereits eingetreten. Man sollte die Anstrengungen in dieser Richtung anhand der vorgeschlagenen Maßnahmen konsequent fortsetzen. Nur so ist eine dauerhafte Verbesserung der schulischen Situation luxemburgischer und ausländischer Kinder in Schulnotgebieten zu erhoffen. Jedoch ist auch hier Flexibilität geboten. Da jedes Viertel anders ist, müssen die Verantwortlichen sich jedesmal erneut fragen, welche Maßnahmen aus dem Modellprojekt im Stadtgrund übertragbar sind.

---

<sup>166</sup> vgl. Dickopp, S. 138-142..

<sup>167</sup> vgl. a.a.O., S. 139.

## 5. Schlußfolgerung

Luxemburg hat im Laufe eines Jahrhunderts einen tiefgreifenden Wandel vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland mitgemacht.

Bis Anfang der 80er Jahre wurde der hohe Anteil von Migrantenkindern an Schulen und die sich daraus ergebenden Probleme als vorübergehendes Phänomen angesehen, da die Zahl der Einwanderer mit der allgemeinen Wirtschaftsentwicklung schwankte.

Die Situation der Einwandererkinder wird lange nur als die von "unangepaßten" Schülern angesehen, auf deren Probleme mit punktuellen Maßnahmen reagiert werden kann.

Das Unterrichtsministerium verfolgt eine monistische Assimilationspolitik, unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen werden kaum wahrgenommen. Darüber hinaus wird der Muttersprache keine Bedeutung beigemessen, was im Fehlen in den Stundentafeln seinen Ausdruck findet.

Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen, läßt sich die Praxis der luxemburgischen Grundschule nur unvollständig mit den Begriffen "immersion" und "bilingual education" beschreiben. Sie beziehen sich auf amerikanische und kanadische Kontexte und eignen sich nur bedingt zum Erfassen der sprachlichen Komplexität der luxemburgischen Grundschule.

Die Situation der luxemburgischen Schüler beim Eintritt in die Grundschule ist die von ( teilweise ) muttersprachlichen Schülern, wogegen die von ausländischen Schülern der einer "early total immersion" ähnelt. Es hat sich zwar in kanadischen Modellversuchen gezeigt, daß diese Art des Zweitspracherwerbs die erfolgreichste ist, jedoch kommt in der luxemburgischen Situation die Belastung durch das Erlernen des Französischen als weitere Fremdsprache hinzu.

Die Zahlen des ersten Kapitels zeigen, daß aufgrund dieser hohen sprachlichen Anforderungen insbesondere ausländische Kinder häufig scheitern. Deshalb sind diese deutlich weniger an Gymnasien vertreten als luxemburgische Schüler. Man sollte jedoch nicht vergessen, daß dies nicht nur ein sprachliches, sondern auch ein soziales Problem darstellt. Claire Goumoëns hat die große Bedeutung schichtspezifischer Einstellungen zur zweisprachigen Schule hervorgehoben. Das Problem der meisten Migrantenkinder liegt darin, daß sie häufig aus sozial benachteiligten Familien stammen, in denen Hilfestellungen im Falle von Problemen nicht zu erwarten sind und die eher eine gleichgültige bzw. negative Einstellung der Schule gegenüber zeigen.

Das Unterrichtsministerium reagierte ab 1968 auf die starke Zunahme ausländischer Schüler mit Maßnahmen der äußeren Differenzierung wie Förder-, Eingangs-, Auffangklassen und ab 1989 mit dem Einbeziehen muttersprachlichen Unterrichts in die Stundentafeln.

Förderklassen spielen immer nur eine in ihrer Wirkung begrenzte Rolle, da sie wegen ihrer internen Organisationsform die Problemschüler nur während weniger Wochenstunden aufnehmen können. Als angepaßteres Instrument sind Eingangsklassen anzusehen, da durch eine höhere Lernzeit, eine niedrige Schülerzahl sowie Lernprogrammen zur inneren Differenzierung des Deutschunterrichts eine weitaus effizientere Förderung möglich ist. Es ist in diesem Zusammenhang bedauerndswert, daß die Gemeinden nicht stärker auf diese Differenzierungsmaßnahme zurückgreifen.

Das System der Auffangklassen richtet sich an die Schüler, die aufgrund ihres Alters nicht mehr in den Regelunterricht eingegliedert werden können. Es sollte als eine Notwendigkeit angesehen werden, um bei hohem Zustrom von Migrantenkindern im Laufe des Schuljahres das normale Funktionieren der Regelklassen nicht zu beeinträchtigen.

Den Schwierigkeiten von Schülern, die aus Auffangklassen in Regelklassen überwechseln, muß begegnet werden, indem auch weiterhin in der Regelklasse durch innere Differenzierung in Form eines angepaßten Deutschunterrichts auf ihre besondere Situation Rücksicht genommen wird.

Desweiteren sollte über die Grundschulzeit hinaus darüber nachgedacht werden, Schülern, die erhebliche Rückstände in Deutsch haben, eine Berufsausbildung mit der Bildungssprache Französisch zu ermöglichen. Ist dies nicht erwünscht, so müssen in den ersten Jahren des weiterführenden Unterrichts zusätzlich zum üblichen Deutschunterricht Stützkurse angeboten werden.

Die Erwartungen, die in den muttersprachlichen Unterricht gesetzt werden, haben sich nicht erfüllt. Er trägt in keiner der erwähnten Formen dazu bei, den Fremdsprachenerwerb zu verbessern oder die Persönlichkeitsbildung zu stärken. Seine Praxis zeigt, daß, auch wenn eine integrative Form gewählt wird, die Arbeitsbelastung zwar reduziert wird, es aber zu Lücken bei den deutschen Fachtermini kommen kann. Auch besteht durch das stundenweise Aufteilen von Schülern in Gruppen die Gefahr, daß es gerade deswegen zu Stigmatisierungen kommt.

Deshalb wäre ein Abrücken von der bisherigen Praxis wünschenswert und es würde sich eine stärkere Betonung des interkulturellen Unterrichts empfehlen. Allerdings muß von politischer Seite darauf geachtet werden, daß solange die Absicht der meisten ausländischen Eltern zur Rückkehr ins Heimatland besteht, die muttersprachlichen Kurse Teil des Angebots der Schule bleiben sollten.

Jedoch müssen sich auch Botschaften oder Konsulate den Vorwurf gefallen lassen, beim Organisieren muttersprachlichen Unterrichts das

Augenmerk zu sehr auf die Vorbereitung einer Rückkehr ins Heimatland zu legen. Überlegungen zur Verbesserung der schulischen Situation in Aufnahmeländern finden nicht statt oder beschränken sich auf die Forderung nach dem Einrichten zusätzlicher muttersprachlicher Kurse.

Man kann allerdings hoffen, daß Eltern der 2. und 3. Einwanderungsgeneration, die nur noch wenig oder Rückkehrabsichten hegen, das schriftliche Erlernen der Muttersprache auf einen späteren Zeitpunkt verlegen.

Der Versuch, die Mängel der existierenden Differenzierungsstrukturen zu beheben, hat zu neuen Ansätzen bei der Integration der Migrantenkinder geführt, von denen das DECOPRIM-Projekt sowie das sozio-pädagogische Projekt Stadtgrund hervorzuheben sind.

Die Praxis des DECOPRIM-Projektes zeigt, daß das Fehlen eines strukturierten Sprachlehrganges, verknüpft mit "storying", mehr Autonomie durch Gruppenarbeit und durch das Einbeziehen von Computern im Bereich des Mündlichen und der Schriftsprache dazu führen, daß die unterschiedlichen Voraussetzungen von luxemburgischen und ausländischen Kindern noch stärker zum Tragen kommen. Darüber hinaus besteht die Gefahr einer schichtspezifischen Elternarbeit.

Erfahrungen mit DECOPRIM haben gezeigt, daß dieser Ansatz zur inneren Differenzierung nur dann eine Förderung von Migrantenkindern sein kann, wenn er mit strukturierten Lehrgängen gekoppelt bleibt. Offenere Unterrichtsformen können förderlich sein, völlig offene können sich ins Gegenteil wenden.

Erfolgsversprechender ist in diesem Zusammenhang die kompensatorische Funktion sozialpädagogischer Begleitmaßnahmen. Eine stärkere Gemeinwesenorientierung kann Ängste und Hemmungen von Schülern und Eltern von Migrantens-, aber auch von luxemburgischen Kindern aus sozial schwachem Milieu der Schule gegenüber abbauen und zu mehr Mitarbeit im und außerhalb des Unterrichts führen.

Dies wird modellhaft und mit Erfolg in Luxemburg/Grund versucht. Jedoch zeigt das Projekt auch Schwachstellen, wie auf Dauer ungesicherte Planstellen, das Fehlen von im Untergrad so wichtigen Eingangsklassen, eine zu geringe Stundenzahl für außerschulischen Förderunterricht. Insgesamt handelt es sich jedoch um einen Ansatz, der auf alle Schulnotgebiete übertragbar ist.

Da Luxemburg aufgrund seiner geographischen Lage und seiner besonderen sprachlichen Situation nicht auf den gleichzeitigen Erwerb zweier Fremdsprachen in der Grundschule verzichten kann und will, wird es notwendig, diese Stärke zu nutzen, ohne daß sie zu häufigen Mißerfolgen, insbesondere bei Migrantenkindern führt.

Die bisherige schulische Praxis zeigt, daß Maßnahmen äußerer und innerer Differenzierung allein nicht ausreichen. Nur mit kompensatorischen sozialpädagogischen Maßnahmen gekoppelt ist eine schnelle und dauerhafte Verbesserung der schulischen Leistungen zu erwarten.

Dies ist eine finanzielle und bildungspolitische Frage, der sich das Unterrichtsministerium im Sinne arbeitsmarktpolitischer Betrachtungen und des sozialen Zusammenhalts der Gesamtgesellschaft in einem zum Einwanderungsland gewordenen Staat annehmen muß.

## Glossar

ASTI: Association de soutien aux travailleurs immigrés -  
Fremdarbeiterunterstützungsverein

DECOLAP: Développement des compétences langagières au préscolaire -  
Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen in der Vorschule

DECOPRIM: Développement des compétences langagières au primaire -  
Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen in der  
Grundschule

MEN: Ministère de l' Education nationale - Unterrichtsministerium

ISERP: Institut supérieur d' études et de recherches pédagogiques -  
Höhere Schule für pädagogische Lehre und Forschung

SCRIPT: Service de coordination de la recherche et de l' innovation  
pédagogique et technologique - Koordinationsstelle der  
pädagogischen und technologischen Innovation und Forschung

## Literatur

### ARBEITSGRUPPE MODELLVERSUCH

LUXEMBURG/BONNEVOIE: Modellversuch

Luxemburg/Bonnevoie. Unveröffentlichter Abschlußbericht 1979.

### ABGEORDNETENKAMMER: Analytischer Bericht der

Abgeordnetenversammlung, 40. und 41. Sitzung vom 22. und 23. Februar 1983, S.2659 - 2742. Luxembourg: Editpress-Verlag.

### AUERNHEIMER, Georg: Handwörterbuch Ausländerarbeit. Weinheim und Basel: Beltz 1984.

### BADE, Klaus J. ( Hrsg. ): Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. München: Beck 1992.

### BEREND Roger u.a.: Cours d'appui in Luxemburg.

Unveröffentlichte Diplomarbeit. Walferdange 1985.

### BERNSTEIN, Basil ( Hrsg. ): Sprachliche Codes und soziale Kontrolle. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1975.

### BLUMENSTOCK, Leonhard: Schriftspracherwerb mit oder ohne Fibel.

In: Haarmann ( Hrsg. ): Handbuch Grundschule-Band 2, S. 81-100. Weinheim und Basel: Beltz 1993.

### BOOS-NÜNNING, Ursula u.a.: Aufnahmeunterricht. Muttersprachlicher Unterricht. Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München: Oldenbourg 1983.

### BREITENBACH, Erwin: Unterricht in Diagnose- und Förderklassen.

Neuropsychologische Aspekte schulischen Lernens.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992.

### CAVALLI-WORDEL, Alessandra: Schicksale italienischer

Migrantenkinder. Eine Fallstudie zur Schul- und Familiensituation.

Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.

### CUMMINS, John: Linguistic interdependence and educational

development of bilingual children. Review of Educational Research, London, 49 ( 1979 ) 2, S. 221- 251.

### DICKOPP, Karl-Heinz: Das Krefelder Modell. Erziehung ausländischer

Kinder als pädagogische Herausforderung. Düsseldorf:

Pädagogischer Verlag Schwann 1982.

### EBERT, Joachim; HERTER, Jürgen; THOMAS, Helga: Überlegungen

zur interkulturellen Bildung und Erziehung. Schlußfolgerungen aus einem Berliner Schulversuch zur Integration türkischer Schüler, in:

Bildung und Erziehung 3 ( 1987 ), S. 271-283.

- ELSCHENBROICH, Donata ; MÜLLER, Hermann ( Hrsg. ):  
Die Kinder der Fremden. Ausländische Kinder im Kultur- und Sprachkonflikt. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1981.
- ELSEN, Susanne; Ries, Heinz A. ( Hrsg. ): Arbeitslosigkeit in der Großregion SaarLorLux-Trier/Westpfalz-Wallonische Region. Trier: Selbstverlag 1997.
- FISHMAN, Joshua A.: Bilingual education for the children of migrant workers: The adaptation of general models to a new specific challenge. In: De Grèves M., Rosseel S. ( Hrsg. ): Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants. Brüssel: 1977.
- FREINET, Célestin: Pour l' école du peuple. Paris: Maspéro 1965.
- GALLO, Benito: Les Italiens au Grand-Duché de Luxembourg. Un siècle d'histoire et de chroniques sur l'immigration italienne. Luxembourg: Imprimerie St. Paul 1987.
- GAUB, Rainer; HARASEK, Anneliese; LAU Gerd ( Hrsg. ): Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Wien: Verlag Jugend & Volk 1994. ( = Schule und Erziehung. 1. )
- GLOWKA, Detlef; KRÜGER, Bernd; KRÜGER-Potratz, Marianne: Über einige Schwierigkeiten mit der ' multikulturellen Erziehung ', in: Vergleichende Erziehungswissenschaft 17 ( 1987 ), S. 5-26.
- GRETSCH, Gérard: Computer im Schreibatelier. Luxembourg: Service central des Imprimés de l' Etat 1992.
- GRETSCH, Gérard: TEO. Développement et évaluation d' un traitement de texte oral. Luxembourg: Service central des Imprimés de l' Etat 1994.
- GRETSCH, Gérard: Literacy. Luxembourg: Service central des Imprimés de l' Etat 1997.
- GOUMOËNS, Claire: Regards pluriels sur le bilinguisme. Les représentations sociales du bilinguisme chez des enseignants d'école enfantine. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Genf 1995.
- GRAF, Peter: Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern. München: Hueber 1987.
- GROUPE DE TRAVAIL DU PROJET SOCIO-PEDAGOGIQUE DU GRUND: Projet socio-pédagogique du Grund-Bilan de fin d'année 1997-98. Luxembourg: Selbstverlag 1998.
- HAARMANN, Dieter ( Hrsg. ): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung Band 2. Weinheim und Basel: Beltz 1993.

- HOMFELDT, Hans Günther: Stigma und Schule.  
Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern.  
Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1974.
- HUSTER, Ernst - Ulrich: Armut in Europa. Opladen: Leske und Budrich  
1996.
- LAROCHE-REEF, Monique: Aperçu sur les caractéristiques du Projet  
Grund en vue de l'extension éventuelle du projet à d'autres écoles.  
In: Groupe de travail du projet socio-pédagogique du Grund-Bilan  
de fin d'année 1997-98. Annexe I, S. 1-5.  
Luxembourg: Selbstverlag 1998.
- MEN: Courrier de l'Education nationale. Luxembourg:  
Service Central des Imprimés de l'Etat, mai 1968.
- MEN: Courrier de l'Education nationale. Luxembourg:  
Service Central des Imprimés de l'Etat, mai 1973.
- MEN: Courrier de l'Education nationale. Luxembourg:  
Service Central des Imprimés de l'Etat, mai 1975.
- MEN: Courrier de l'Education nationale. Luxembourg:  
Service Central des Imprimés de l'Etat, mai 1977.
- MEN: Courrier de l'Education nationale. Luxembourg:  
Service Central des Imprimés de l'Etat, mai 1978.
- MEN: Courrier de l'Education nationale. Luxembourg:  
Service Central des Imprimés de l'Etat, mai 1983.
- MEN: Texte coordonné de la loi du 10 août 1912 concernant  
l'organisation de l'enseignement primaire et les lois modificatives.  
Luxembourg: Service Central des Imprimés de l'Etat, août 1986.
- MEN: Enseignement primaire. Plan d' études. Luxembourg. Service  
Central des Imprimés de l' Etat 1989.
- MEN: Courrier de l'Education nationale. Luxembourg:  
Service Central des Imprimés de l'Etat, avril 1991.
- MEN: Courrier de l'Education nationale. Luxembourg:  
Service Central des Imprimés de l'Etat, décembre 1991.
- MEN/ ISERP ( Hrsg. ): Hokuspokus Simalabim. Ein  
Sprachlernprogramm zur Fibel " Simalabim " - Teil 1 + 2.  
Luxembourg: Service Central des Imprimés de l' Etat 1997.
- MEN/SCRIPT: Projet Décolap/ Décoprim. Luxembourg: Service central  
des Imprimés de l' Etat 1997.
- MEN/SCRIPT: Décoprim. Luxembourg: Service central des Impimés de  
l' Etat 1997.
- MEN: Pour une école d' intégration. Luxembourg. Service Central des  
Imprimés de l' Etat 1998.
- NIESLONY, Frank: Schulsozialarbeit in den Niederlanden.  
Perspektiven für Deutschland? Opladen: Leske + Budrich 1997.

- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt.  
 Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller,  
 Feministischer und Integrativer Pädagogik.  
 Opladen: Leske + Budrich 1995.
- REICHEN, Jürgen: Lesen durch Schreiben. Päd Extra, 20 ( 1992 ) 6,  
 S. 6 - 9.
- REINHARDT, Klaus: Öffnung der Schule. Community Education als  
 Konzept für die Schule der Zukunft.  
 Weinheim und Basel: Beltz 1992.
- RIES, Heinz A. u.a. ( Hrsg. ): Hoffnung Gemeinwesen.  
 Berlin: Luchterhand 1997.
- RUHLOFF, Jörg ( Hrsg. ): Aufwachsen im fremden Land.  
 Probleme und Perspektiven der ' Ausländerproblematik '  
 Frankfurt am Main, Bern: Peter Lang 1982. ( = Europäische  
 Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 140 )
- SADLER, Pascal: Die portugiesischen Migranten in Luxemburg.  
 Unveröffentlichte Diplomarbeit. Walferdange 1992.
- SEEGER, Harald: Wer? Wie? Was? Bonn: Gilde-Verlag 1985.
- STORONI, Alex: La scolarisation des enfants étrangers en France,  
 au Luxembourg et en RFA. In: Mosella. Metz, 10 (1980) 1-2,  
 S. 1 - 91.
- THEIS, Bert: Rapport sur le cours d'appui à Larochette. Abschlußbericht.  
 Larochette 1985.
- TENORTH, Heinz-Elmar: Kulturbegriff und schulische Bildungspraxis -  
 Über einige Widersprüche zwischen ' interkulturellem ' Anspruch  
 und pädagogischer Praxis. Frankfurt 1989.
- TRAUSCH, Gilbert: Le Luxembourg à l'époque contemporaine.  
 Luxembourg: Editions Bourg-Bourger 1981. ( = Manuel d'histoire  
 luxembourgeoise. Tome IV. )
- VYGOTSKY, Lev.S: Mind in society. Cambridge / Massachusetts.  
 Harvard University Press 1978.
- WEITERBILDUNGSNETZWERK EUROSOZIAL ( Hrsg. ):  
 Auswertung der Fragebögen zur Erhebung von Daten zur  
 Lebensqualität im Grund. Trier: Selbstverlag 1997.