

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Interkulturalität im Deutschunterricht

*Herausgegeben von
Eva Maria Rastner und Werner Wintersteiner*

Heft 1/97
21. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien

INHALT

EDITORIAL

Eva Maria Rastner/Werner Wintersteiner: Lernen für das 21. Jahrhundert .. 4

MAGAZIN

Veranstaltungen	7
Der Teufelskreis	8
Der gute Tip	9
Zeitschriften-Schau	10
Neue Bücher	12
Bazar	13



Thema:

Interkulturalität im Deutschunterricht

Theoretische Aspekte

<i>Rudolf de Cillia: Mehrsprachigkeit in Österreichs Schule und Gesellschaft. Sprachenpolitische Anmerkungen</i>	16
<i>Ingelore Oomen-Welke: Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht</i>	33
<i>Andreas Paula: Interkulturelle Kommunikation. Überlegungen für einen zeitgemäßen DAF-Unterricht</i>	48

Praktische Erfahrungen

<i>Karl Pleyl: Mehrsprachigkeit. Ein Versuch an den Schulen des bfi Wien</i>	54
--	----

<i>Lotte Rieder</i> : Die sichtbare Muttersprache. Am Beispiel Grammatikunterricht	63
<i>Andrea Zikulnig</i> : Das slowenische Gmynasium. Sechs Miniaturen zum Sprachunterricht	65
<i>Thomas Fritz</i> : Show me yours, I'll show you mine. Sprachen als Mittel Sprachen zu erwerben	73
<i>Claudia Koliander-Bayer</i> : Das Interkulturelle Praktikum. Vorbereitung auf den Unterricht in multikulturellen Klassen	81
<i>Lisa Pardy</i> : Zwischen den Sprachen und Kulturen. Türkische Studenten erleben Joseph Roths »Der Vorzugsschüler«	90
<i>Bernhard Doppler</i> : Als Kurzzeit-Dozent in Afrika. Plädoyer für das Mißverständnis in der interkulturellen Pädagogik	102



Bibliographie

Friedrich Janshoff: Wege zum interkulturellen Lernen im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen..... 111

Bisherige *ide*-Hefte und Beiträge zu diesem Thema:

- 3/95** Josef Huber/Martina Huber-Kriegler: Sprach- und Kulturerziehung sowie
- 1-2/87** Deutsch als Fremdsprache
- 4/92** Deutsch als Zweitsprache
- 3/96** „Kleine Literaturen“ in Österreich

AUSSER DER REIHE ———

Robert Saxer: Die Rechtschreibreform. Ihre Folgen – ihre Verfolger 124

Ulrike Tanzer: Eine Rute im Fenster. Bericht über das Symposium „Fachdidaktik – Integrative Funktion in der neuen Lehrerbildung“ 140

Lernen für das 21. Jahrhundert

Wer den Titel dieses Editorials für überzogen hält, hat recht. Doch der Größenwahn ist Methode: So hat auch der scheidende Minister Scholten darauf hingewiesen, daß man mit „ganz großartigen Plänen“ aufwarten müsse, um wenigstens winzige Veränderungen im Schulsystem durchzusetzen. Diese Scholten-Taktik haben wir uns zu eigen gemacht und stellen die kleinen Schritte einer interkulturellen Neuorientierung in den großen Rahmen einer Bildung für die globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts.

Denn immer noch produzieren unsere national ausgerichteten Schulsysteme permanent eine eingeschränkte Sichtweise und ein borniertes Weltbild. Trotz zahlreicher Ansätze, Konzepte und praktischen Erfahrungen, die seit etlichen Jahren vor allem von UNO und UNESCO ausgehen, ist nicht viel mehr geschehen, als daß bestimmte Unterrichtseinheiten wie „Eine Welt“ dazugekommen sind. Auch die Aufnahme „interkultureller Prinzipien“ geschah eher gezwungenermaßen, als Reaktion auf die zunehmend vielsprachige Zusammensetzung der Schulklassen, besonders in Ballungsräumen und in Hauptschulen. Der heimliche und wirkliche Lehrplan der Schule ist jedoch ein ganz anderer. Der Absolutheitsanspruch der eigenen Kultur wird bereits durch die Tatsache des „muttersprachlichen Unterrichts“ gesetzt. Wenn wir hier einer Neuorientierung des Schulunterrichts in Richtung „Befähigung zu globaler Verantwortlichkeit“ das Wort reden, so muß auch der Deutschunterricht auf dieses Ziel hin überprüft werden.

Haben wir in *ide* 3/96 die lange Zeit selbstverständliche Ausrichtung des Literaturunterrichts auf die deutschsprachige Literatur in Zweifel gezogen und auf den Reichtum der österreichischen Literatur in anderen Sprachen verwiesen, so stellt das vorliegende Heft die Frage, wie eine Orientierung auf Mehrsprachigkeit den Unterricht in der deutschen Muttersprache beeinflussen, verändern, modifizieren kann. Interkultureller Sprachunterricht als gezieltes Training für die Wahrnehmung des „Anderen“ kann zu einem Schlüssel für „globales Lernen“ werden. Ingrid Gogolin hat die Einsprachigkeit von Gesellschaften als „Mythos“ entlarvt. Sie fordert insbesondere „Aufgreifen von Mehrsprachigkeit als allgemeiner Bildungsvoraussetzung“ und die

„Einführung von Mehrsprachigkeit“ als Bildungsziel. Dies muß auch zur Richtlinie für die *Neubestimmung* des Faches, das bis heute *Deutsch*-Unterricht heißt, werden. Aufgrund seiner nach wie vor zentralen Stellung im Fächerkanon ist von diesen Anstrengungen auch ein positiver Einfluß auf die anderen Fächer und das gesamte Schulklima zu erhoffen.

Innere Mehrsprachigkeit

Die Reformbewegung des Deutschunterrichts in den 70er Jahren hat durch die Entwicklung der Sprachkritik als einem didaktischen Programm bereits eine erste Basis gelegt. Ein wichtiger Schritt war die Verabschiedung von bestimmten Vorstellungen vom „Guten Deutsch“, die regionale sprachliche Varianten, Soziolekte und Umgangssprache als Normverstöße sanktionierte. Seither ist die Dimension von Sprachbewußtsein und Sprachreflexion allerdings weitgehend ein uneingelöstes Programm geblieben. *Deutscher* Sprachunterricht muß aber auch die Thematisierung der *Viel-sprachigkeit* zum Ziel haben. Im neuen Lehrplanentwurf für Deutsch in Südtirol sind solche Überlegungen bereits berücksichtigt.

Dieses Anliegen wird im ersten Abschnitt dieses Heftes aufgegriffen. *Rudolf de Cillia* gibt einen Überblick über die „Mehrsprachigkeit in Österreichs Gesellschaft und Schule“. Er weist anhand konkreter Fakten nach, wie sehr die Tatsache der Mehrsprachigkeit durch eine einseitig deutsch ausgerichtete Sprachenpolitik behindert wird, und entwickelt einen Katalog von schulsprachpolitischen Konsequenzen, um „Mehrsprachigkeit als kommunikative Normalsituation“ zur Geltung zu bringen. *Ingelore Oomen-Welke* stellt ihr Konzept einer „Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht“ vor. Sie erläutert es anhand von „fünf Spielkarten und zwei Jokern“ – konkreten Beispielen, wie die Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene gesteigert und Sprachen verglichen werden können. *Andreas Paula* trägt grundsätzliche Überlegungen für einen „zeitgemäßen DAF-Unterricht“ vor. An den bestehenden Lehrwerken kritisiert er die mangelnde Berücksichtigung des soziokulturellen Kontextes.

Der zweite Abschnitt stellt praktische Erfahrungen aus dem Deutschunterricht bzw. der DeutschlehrerInnen-Ausbildung vor. *Karl Pleyl* und seinen KollegInnen ist es gelungen, an einer Wiener Handelsakademie einen mehrsprachigen Schulversuch einzuführen. Er erleichtert den SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, ihre Kompetenz in der eigenen Sprache und in Deutsch zu verbessern und bietet allen SchülerInnen sprachliche und kulturelle Vorteile. – Wie im Grammatikunterricht die verschiedenen Muttersprachen der SchülerInnen „sichtbar gemacht“ werden können, demonstriert *Lotte Rieder* auf einfache und höchst eindrucksvolle Weise. *Andrea Zikulnig* stellt eine besondere Institution vor: das zweisprachige „Gymnasium für Slowenen“ in Klagenfurt/Celovec. Sie zeigt, wie der Unterricht in Slowenisch und Deutsch in verschiedenen Fächern – nicht nur im eigentlichen Sprachunterricht – stattfindet. Besonders interessant sind ihre Ausführungen über den unbefangenen

und kreativen Umgang der SchülerInnen mit der Mehrsprachigkeit, der manchmal das „geordnete Wertesystem der Erwachsenen“ erschüttert. – *Thomas Fritz*, Lehrer für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache, betont, daß es sehr wichtig ist, die Muttersprache als Kommunikationsinstrument auch im Deutschunterricht zuzulassen, und bringt Anregungen für Sprachvergleiche im Unterricht: oral history, der Klangwert von Formulierungen in verschiedenen Sprachen oder kleine Forschungsprojekte über Mehrsprachigkeit im Alltag. *Claudia Koliander-Bayer* hat ein attraktives Modell für die Vorbereitung der Studierenden auf den Deutschunterricht in multikulturellen Klassen entwickelt: das Interkulturelle Praktikum, das sich auf die Tandem-Methode (LehramtsstudentInnen zusammen mit ausländischen Studierenden, die gerade Deutsch lernen) stützt. Ein Beispiel, das Schule machen sollte!

Die folgenden beiden Beiträge haben den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Ausland als Rahmenbedingung. *Lisa Pardy* berichtet von kulturspezifischen Lesarten eines Joseph-Roth-Textes in der Türkei. Sie entwickelt ein Modell, das die Aufmerksamkeit der LehrerInnen für die (kulturell unterschiedliche) spontane Textrezeption durch die SchülerInnen schärfen soll. *Bernhard Doppler* reflektiert den Kulturschock des Lehrers, der in Afrika tätig ist, anhand seiner eigenen Erlebnisse. Sein originelles „Plädoyer für das Mißverständnis in der interkulturellen Pädagogik“ liefert auch für die Diskussion bei uns einen wichtigen Denkanstoß. Den Abschluß bilden *Friedrich Janshoffs* bewährte bibliographische Notizen.

Außer der Reihe informiert *Ulrike Tanzer* über eine Didaktik-Tagung, die sich mit den aktuellen Plänen zur Studienreform auseinandersetzt. Die dort vorgetragenen Ideen werden uns noch länger beschäftigen. Es wäre hoch an der Zeit, daß die DidaktikerInnen in Österreich einmal mit *einer* Stimme sprächen. – *Robert Saxer* versucht, die stark emotionalisierten Debatten über die Rechtschreibreform wieder auf den Boden der Tatsachen zurückzuführen. Sein in beiden Varianten verfaßter Text zeigt deutlich, wie gering die Unterschiede im Schriftbild ins Gewicht fallen. Grundsätzlich den Intentionen der Reform verbunden, spart er aber nicht mit Kritik an Details der Reform und deren Darstellung.

Was unseren eigenen Umgang mit der neuen Rechtschreibung betrifft, so hegen wir nach wie vor die Hoffnung, die Reform möge durch die Tatsache, daß nun mehrere Schreibweisen vermehrt nebeneinander zu finden sind, zu mehr Toleranz gegenüber Schreibvarianten führen statt zu größerer Fixierung auf Normen. Im Sinne dieser Toleranz haben wir schon im letzten Heft Beiträge in der alten und neuen Rechtschreibung nebeneinander gestellt, eben so, wie sie uns die AutorInnen geliefert haben. So halten wir es auch diesmal. Schließlich ist die neue Regelung noch nicht offiziell in Kraft getreten, und wir sehen keinen Grund zu vorseilendem Gehorsam.

Eva Rastner und Werner Wintersteiner

MAGAZIN



*Eiskalt.
Spannendes Entspannen in Kinder-
und Jugendmedien
33. Tagung des Internationalen
Instituts für Jugendliteratur
und Leseforschung
25. bis 30. August 1997
Bildungshaus Sodalitas
A-9121 Tainach/Kärnten*

**Die «andere» Zeitschrift für Menschen,
die mit Kindern leben und/oder arbeiten**

Viermal im Jahr aktuelle Schwerpunktthemen (1996: Behinderung, Kinderliteratur, Schule, Geburt und Tod) sowie Berichte über Menschen, Schulen, die andere Wege gehen als die üblichen. Aktuelle Meldungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Buchtipps, Kleinanzeigen, Adressen...

**und zum Kennenlernen das günstige Schnupperabo!
2 Nummern nur 130 Schilling** (20% günstiger als Jahresabo)

Bezugsadressen: unterwegs, Redaktion + Verlag, Konradstrasse 3, CH-8400 Winterthur
Klaus Zausinger, Otto Loewi-Gasse 16, A-8042 Graz
Jutta Lillmann, Adlerstrasse 12, D-79098 Freiburg

Der Teufelskreis

Lernstörungen durch Lese- und Rechtschreibschwäche Blitzlichter einer Mutter

Kathi kann nicht rechtschreiben, Kathi schreibt liebe Geschichten. Kathi übt rechtschreiben, Kathi liest gerne Geschichten. Kathi kann nicht rechtschreiben, Kathi möchte ins Gymnasium. Kathi schreibt liebe Geschichten mit vielen Fehlern, Kathi kommt ins Gymnasium, Kerstin ist schon im Gymnasium, Kerstin liest gerne, Kerstin schreibt gerne, Kerstin hat gute Noten in Deutsch.

Kathi ist im Gymnasium, Kathi kann nicht rechtschreiben, Kathi bekommt schlechte Noten. Kathi liebt Biologie, Kathi liebt Zeichnen, Turnen, Musik, Werken, ... Kathi übt viel, Kathi liest wenig, Kathi kann nicht rechtschreiben, Kathi bekommt schlechte Noten, Kathi arbeitet in der Kleingruppe, Kathi besucht den Förderkurs, Kathi soll in die Hauptschule gehen, Kathi schreibt liebe Geschichten, Kathi kommt durch, Kathi kommt in die zweite Klasse. Kathi kann nicht rechtschreiben, Kathi hat Angst, Kathi soll in die Hauptschule, Kathi will nicht in die Hauptschule, Kathi ist ärgerlich, Kerstin steht vor der Matura, Kathi hat schlechte Noten, Kathi wird getestet, Kathi ist intelligent, Kathi kann nicht rechtschreiben, Kathi zählt die Wörter, Kathi soll in die Hauptschule, Kathi will im Gymnasium bleiben, Kathi macht sich Druck, Kathi hat keine Freizeit, keine Hobbys, schlechte Schüler haben wenig Freunde, Kathi resigniert, Kerstin maturiert, Kathi soll in die Hauptschule, Kathi bekommt keinen Platz in der Privathauptschule, Kathi wiederholt. Kathi findet neue Freunde, Kathi kann aber nicht rechtschreiben, Kathi macht wieder viele Fehler. „Kathi bitte hab Mut, *Du* kannst etwas, *Du* hast Stärken, *Du* bist wichtig!“ Kathi vertraut sich und anderen nicht mehr, Kathi liest nicht mehr, Kathi lacht nicht mehr, Kathi lernt nicht mehr, Kathi will nicht mehr, Kathi turnt nicht mehr, Kathi mag nicht mehr D, E, M, Bio, Geo, Geschichte. Kerstin studiert, Kathi pubertiert und wird betreut von der Familie, von der Praktischen Ärztin, vom Neurologen, vom Schülerberater, vom Nachhilfestudenten, von der Therapeutin, von ...

Kathi soll in die Hauptschule, Kathi will im Gymnasium bleiben ...



Priscilla Prutzmann u. a.: Das freundliche Klassenzimmer. Gewaltlose Konfliktlösungen im Schulalltag. Kreative Lebensgestaltung und Problemlösungen für Kinder. Ein Handbuch. Kassel: Verlag Weber, Zucht & Co. 1996. ISBN 3-88713-046-4. 174 Seiten.

In diesem Buch wird das amerikanische „Konzept für kreativen Umgang der Kinder mit Konflikten“ (KUK-Konzept) in anschaulicher Weise vorgestellt. Es handelt davon, wie man sich die Fähigkeiten aneignen kann, die zur gewaltlosen Lösung von Konflikten erforderlich sind. Was unterscheidet dieses Buch von den immer zahlreicheren einschlägigen Broschüren? Wohl der Umstand, daß es sich hier nicht um am Schreibtisch ausgedachte Modelle handelt, sondern daß die ausgewählten Aktivitäten, Rollenspiele, Übungen usw. auf über 20 Jahren Erprobung in amerikanischen Schulen beruhen.

Grundgedanke ist, „... sich nicht allein mit der aktuellen Krisensituation zu beschäftigen, sondern eine positive Dynamik in Gang zu setzen, in der Kinder motiviert werden, konstruktiv auf Konflikte zu reagieren.“ (16) „Wir sind nicht grundsätzlich gegen alle Konflikte“, betonen die AutorInnen. „Manchmal wachsen wir erheblich durch Konflikte, insbesondere dann, wenn wir lernen, konstruktiv damit umzugehen. Aber viele Konflikte sind überflüssig, eine Vergeudung von Energien, die keinem vernünftigen Zweck dienen. Diese Art von Konflikten verschwindet oft, wenn wir uns auf effektive Weise mit den Ursachen beschäftigen.“ (17) Sehr positiv an diesem Ansatz ist es, daß er keine Rezeptologie für Konfliktlösungstechniken sein möchte. Die AutorInnen gehen davon aus,

daß man nicht erst mit der Arbeit beginnen kann, wenn der Konflikt da ist, sondern daß das wichtigste ein gutes, liebevolles Klima darstellt. Ferner müssen Kinder lernen, „ihre eigenen Gefühle und die von anderen zu verstehen, um kreative Konfliktlösungen entwickeln zu können“ (12). Erst darauf aufbauend machen Methoden der Konfliktaustragung Sinn. Das Konzept für Kreativen Umgang der Kinder mit Konflikten beruht demnach auf drei Säulen:

- „1. Die Entwicklung einer Gemeinschaft zu fördern, in der die Kinder das Verlangen nach offener Kommunikation haben sowie die dafür nötigen Fähigkeiten erwerben;
2. Kindern zu helfen, einen Einblick in die Natur der menschlichen Gefühle zu erlangen und ihre eigenen Gefühle mitteilen zu können;
3. mit Kindern zusammen ihre einmaligen persönlichen Möglichkeiten zu erforschen, mit denen sie auf Probleme reagieren können und beginnen können, Konflikten vorzubeugen oder sie zu lösen.“ (12)

Zu allen drei Bereichen werden einfache, klar



beschriebene Übungen angeboten, die vor allem für Volksschule und Unterstufe gedacht sind. Dabei werden drei Arbeitsformen unterschieden: Workshops, Integration in den Schulalltag, z. B. Rituale zu Beginn des Schultages sowie Integration in den Lehrplan, z. B. schriftliche Aufgaben. Die gruppenspezifischen Spiele, die hier vorgeschlagen werden, dürften vielen Lehrkräften, die sich mit sozialem Lernen beschäftigen haben, teilweise bekannt sein. Studierende oder Lehrkräfte, die sich zum ersten Mal mit Methoden des sozialen Lernens vertraut machen wollen, ist diese kompakte Darstellung sicher von großem Nutzen, zumal das Buch bewußt sehr einfach und leicht verständlich geschrieben ist.

Ich bin überzeugt, daß sich pädagogische und didaktische Neuerungen nur dann durchsetzen, wenn ihre Philosophie in praktische Beispiele einfließt, die die LehrerInnen unmittelbar im Unterricht anwenden können. Alles andere bleibt meist auf der Ebene von Proklamationen stehen. Den AutorInnen dieses Büchleins ist es offensichtlich gelungen, ihre Grundideen in viele kleine Übungen und Arbeitsvorschläge zu „übersetzen“. Wer mit diesem Buch systematisch arbeitet, wird eine Dynamik auslösen, die man den einzelnen Übungen alleine nicht zutrauen würde. Das macht, in meinen Augen, die Qualität dieses Konzeptes aus. *Werner Wintersteiner*



Killer-Lehrer und Lehrer-Killer

Mit einer scharfen Replik auf mediale Darstellungen der Lehrer als „Killer“ und Verursacher von „Schüler Gerbern“ reagiert Reinhart Sellner in der Gewerkschaftszeitung »Die

Alternative« (1-2/1997). Er weist nicht nur diese Medienschelte als unbegründet zurück, sondern betont zugleich, daß die gegenwärtige Schulpolitik als „Lehrer-Killer“ fungiere. „Die Bildungseinsparer und Lehrer-Killer sind unterwegs. Leistungsdruck und Konkurrenz, die Angst vor Nicht-Genügend und die Angst vor Entlassung sind ihre Markenzeichen. (...) Job-Killerei als privatwirtschaftliches Kavaliersdelikt und Sachzwang im öffentlichen Dienst, an den Schulen.“

Mehrsprachige Bildung ...

... hat Zukunft! Das ist der Tenor einer anderen LehrerInnen-Gewerkschaftszeitung, »VPOD-Magazin« (Nr. 99/Dezember 1996). „Mehrsprachige Schule als Chance“ war das Thema einer internationalen Tagung in der Schweiz, bei der verschiedene Ansätze in Europa verglichen wurden. Die wichtigsten Referate und Ergebnisse sind in dieser Zeitschrift nachzulesen. Eine zentrale Aussage: „Die Eigenart herkunftssprachlicher Bildung ist grundsätzlich anzuerkennen und zu transformieren in einen neuen Typus von Sprachunterricht, den ich den Unterricht in einer zweiten Grundsprache nennen möchte. Dieser Unterricht dient einem Bildungsziel, das plakativ als Zweisprachigkeit für alle oder als Bildung zur Mehrsprachigkeit in Europa beschrieben werden kann“ (Hans H. Reich, Universität Landau).

Freies Arbeiten ...

... ist der Schwerpunkt des Heftes 141 von »Praxis Deutsch« (Jänner 1997). Den Herausgebern Jürgen Baumann und Helmuth Feilke ist – durch intensive Zusammenarbeit mit den AutorInnen – ein vielfältiges und doch geschlossen wirkendes Heft gelungen. Beeindruckend finden wir vor allem die sehr konkreten Beispiele für verschiedene Teilbereiche des Deutschunterrichts: Arbeit an Wortarten, Schreiben, Arbeit mit Kinderliterari-

schen Texten oder auch „Duftkinogeschichten“ ... Was uns natürlich ebenfalls freut: Auch die österreichischen Erfahrungen (aus dem »ide«-Heft 1/96 „Offenes Lernen“) wurden diesmal berücksichtigt.

Die Alternative. Arbeitsgemeinschaft für Gewerkschaftliche Einheit – Alternative Ge-

werkschafterInnen. Belvederegasse 10/1, A-1040 Wien, Österreich.

Praxis Deutsch. Erhard Friedrich-Verlag, Postfach 10 01 50, D-30917 Seelze, Deutschland.

VPOD-Magazin für Schule und Kindergarten. Lachen 769, CH-9428 Lachen AR, Schweiz.

Neuerscheinung Herbst 1996

Produktiver Umgang mit dem Drama

Das Buch enthält 140 Übungen, die in 10 Kapiteln unterteilt sind. Es ist ein praktisches Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, das die Möglichkeiten des Dramas in der Schule zeigt. Die Übungen sind in 10 Kategorien unterteilt: 1. Einführung in das Drama, 2. Textarbeit, 3. Rollenspiele, 4. Improvisation, 5. Puppentheater, 6. Maskentheater, 7. Szenenbau, 8. Dramenbau, 9. Dramenanalyse, 10. Dramenrezeption. Das Buch ist in deutscher Sprache verfasst und enthält viele Beispiele und Anregungen für den Unterricht. Es ist ein wertvolles Instrument für die Arbeit mit dem Drama in der Schule.

Schneider Verlag Hohengarten
Wilhelmstr. 11; 72676 Bollmannweiler



Marianne Gronemeyer: Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin: Rowohlt 1996. 204 Seiten. ISBN 3-87 134 095 2.

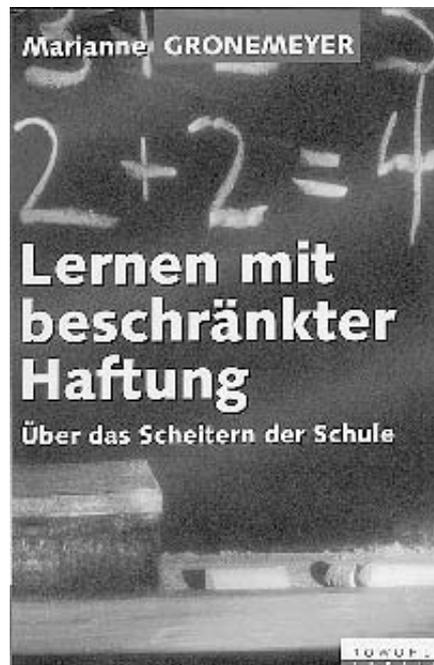
„Wenn die Schule den Anspruch der Bildung zu dienen, aufgibt, ist sie als Schule *nicht existent*, wenn sie ihn aber aufrechterhält, ist sie *nicht existenzfähig*. Das ist das Dilemma“ (16). Mit diesen apodiktischen Worten verneint die Autorin eindeutig die selbstgestellte Frage, ob die Schule noch zu retten sei. In sechs Kapiteln entfaltet Marianne Gronemeyer diesen Grundwiderspruch der Schule mit immer neuen Beispielen. Sie zeigt gekonnt und pointiert die Aporien der Institution, des Lehrberufs, des Lernens in der Medienwelt usw. auf. Unbarmherzig lautet das Fazit: Es gibt keine Rettung für die Schule.

Dieses Buch wurde zweifelsohne geschrieben, um ein Ärgernis zu sein. Und ich empfinde es auch als Ärgernis. Ich spüre, wie seine Lektüre bei mir schon nicht mehr vorhandenen geglaubte Reste eines pädagogischen Optimismus' wachruft, als Rebellion gegen die zugespitzte Ausweglosigkeit, die die Autorin (bekanntlich immer wieder) postuliert.

Dabei ist vieles, wovon Gronemeyer schreibt, nicht neu und unvertraut. Manches, zum Beispiel über die Lehrerfrage, habe ich bei Horst Rumpf schon präziser und – pardon! – kompetenter gelesen, anderes, wie die Medienkritik, scheint mir von einem fast rührenden Glauben an die Allmacht der Medien getragen zu sein. Vieles aber ist einfach konsequenter zuende gedacht, als man das als LehrerIn im Schulalltag gewohnt ist. Das gilt insbesondere für den pädagogischen Übereifer, der sich

der Rettung der Welt im Geiste der Schule verschrieben hat. Hier hält die Autorin nüchtern fest: „Dabei stirbt der deutsche Wald wirklich nicht an einem Mangel an Umwelterziehung, sondern an Autoabgasen. Und der Frieden wird nicht durch unzureichende Friedenserziehung gefährdet, sondern durch Waffen und Monstrositäten, die nicht einmal mehr „Waffen“ genannt werden können. Die Neigung der Pädagogik, für jede noch so skrupellose Verunstaltung der Lebenswelt ein pädagogisches Konzept parat zu halten, ist fatal: Je verantwortungsbereiter die Pädagogik in dieser Hinsicht ist, desto unbehelligter bleiben die Verhältnisse“ (130).

Das scheint mir auch die positive Funktion des Buches zu sein: als paradoxe Intervention, als Stachel im Fleisch des allzu guten Gewissens der PädagogInnen. Die Unerbittlichkeit, mit der Gronemeyer ihre Ausführungen durchdenkt, die Hoffnungslosigkeit, die sie argumentativ weitgehend durchhält, ist nämlich auch der Leidenschaft für ihren



Gegenstand, die Schule, geschuldet, die nach wie vor im Mittelpunkt ihres Denkens steht. Wie schon Heinrich Heine wußte: Wer einen so langen Abschiedsbrief schreibt, will nicht wirklich Schluß machen!

Nehmen wir also die Kritik Gronmeyers ernst, aber lassen wir uns nicht entmutigen, in dieser „unmöglichen“ Institution zu arbeiten. Es gibt schließlich eine Gruppe in der

Schule, die als Kategorie bei Gronmeyer gar nicht behandelt wird, die aber dazu verurteilt ist, in dieser Institution zu existieren – die Schülerinnen und Schüler. Sollen wir die Menschen in diesem sozialen Feld, bloß weil es in vielem fragwürdig organisiert ist, einfach ignorieren?

Werner Wintersteiner



LITERATUR- UNTERRICHT

Stiftung Lesen. Carl Zuckmayer in der Schule. Arbeitshilfen für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung, Nr. 11, Mainz 1996. 80 Seiten. Einzelhefte DM 3.–/Staffelpreise auf Anfrage.



Martin Keller. GedichtWerkstatt. Ein Einstieg in die Welt der Poesie. Bern: Zytlogge 1996. 90 Seiten. ÖS 336.–/DM 43.–.

Immer noch fristen Gedichte im Sprachunterricht oftmals ein Mauerblümchendasein. Die Werkstatt will Oberstufenklassen neue Wege und Zugänge zur Lyrik eröffnen. In diesem Werkbuch wird zu den Bereichen Wissen/Lesen/Verstehen/Schreiben/Gestalten/Vortragen/Musik gearbeitet. Die Gedichtwerkstatt besteht aus über 50 Arbeitsblättern, die unabhängig von

einander einsetzbar sind. Diese Schatzkiste an Vorschlägen regt auch an, eigene Konzepte zu erfinden.

Südtiroler Lesejahr. Bezugsadresse: Pädagogisches Institut, Bindergasse 29, I-39100 Bozen.

Drei Publikationen des Pädagogischen Instituts Bozen begleiten das „Südtiroler Lesejahr 1997“. Aufgrund ihrer hervorragenden Gestaltung sollen sie aber auch allen anderen Lehrkräften empfohlen werden, die etwas für die Leseförderung tun wollen.

– Das Lesezeichen ist für Lehr-



kräfte aller Schulstufen gedacht.

– Die Broschüre *Bilderbuchträume* richtet sich an KindergärtnerInnen und Lehrkräfte der Grundschule.

– Der Almanach *Lese(t)räume* versteht sich als Lesebuch für die gesamte Bevölkerung.



Ulrike Bischof (Hrsg.):
*Konfliktfeld Fernsehen –
Lesen. Kindermedien
zwischen Kunstanspruch
und Kommerz.*

Wien: Österreichischer
Kunst- und Kulturverlag
1995.

Durch das Fernsehen nehmen Kinder heute immer früher an der gesamten Kultur der Erwachsenen teil. Die audiovisuellen Medien sind zu ihren wichtigsten Geschichtenerzählern geworden. Erfolgreich sind vor allem Themen und Stoffe im medienübergreifenden Verbund, die zur Nivellierung der Kinderkultur beitragen. Für die Fernsehsender und die Werbung sind Kinder als Käufer und Konsumenten zu einer wichtigen Zielgrup-

pe geworden. Mit Serien und stereotypen Bildern werden die Erwartungen von Kindern durch das Fernsehen stets aufs neue bestätigt. Für das Erzählen in den elektronischen Medien sind nicht mehr Inhalte vorrangig; optische und akustische Reize dominieren. Das kommerzielle Fernsehen profiliert sich durch den Verzicht auf künstlerische Qualität. Unter dem Druck der trivialen Angebote wird es für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk schwieriger, seinen kulturellen Programmauftrag zu erfüllen. Durch immer neue kommerzielle Medienangebote verliert das Lesen im Alltag von Kindern an Bedeutung. Doch erst die Lesekultur ermöglicht einen kompetenten Umgang mit den Neuen Medien. Um sich entfalten und wirken zu können, braucht gerade die Kunst für Kinder gesellschaftliche Unterstützung, Medienerziehung, die Auseinandersetzung mit Mediatisierung und Kommerzialisierung von Kindheit, sind heute wichtiger denn je. Dieses Buch liefert dafür wichtige Anstöße.

LITERATUR UND GESELLSCHAFT

Unikum. *An der Grenze des Erlaubten. Kunst und Zensur in Österreich. Klagenfurt, 1996.*
192 Seiten, ÖS 130,-
(direkte Bestellung bei
UNIKUM 0463/26 26 21).

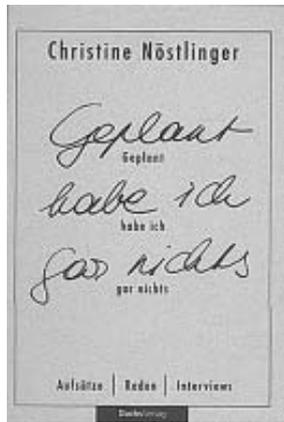
Die Zensur ist abgeschafft. Aber auf Kunst, die nicht bloß Beschaulichkeit vermittelt, reagieren Politiker, Journalisten, Staatsanwälte und Bürger nach wie vor oft mit Sanktionen und Diffamierung. Die Geschichte der Zweiten Republik weist diesbezüglich einige Kontinuitäten auf. Das zeigt diese Dokumentation, die als Katalog zu der gleichnamigen Ausstellung in Klagenfurt 1996 erschienen ist.



Christine Nöstlinger.
*Geplant habe ich gar
nichts. Aufsätze, Reden,
Interviews. Wien: Dachs
1996. 174 Seiten.*

Dieser von Franz Lettner und Hubert Hladej zusammengestellte Sammelband zum 60. Geburtstag der Autorin umfaßt Aufsätze zum Thema Kindsein und Schreiben für Kinder aus dem Zeitraum von 1972 bis 1995. Ergänzt wird der Band durch eine Werkliste, eine Bibliographie ihrer Interviews, Beiträge und Reden, ein Verzeichnis

der Übersetzungen sowie der Sekundärliteratur.



Isolde Schiffermüller.
Buchstäblichkeit und Bildlichkeit bei Adalbert Stifter. Dekonstruktive Lektüren. Bozen/Innsbruck: Edition Sturzflüge/Studien-Verlag 1996. 260 Seiten.
ÖS 98,-/DM 43,-.

Die Autorin geht der Ambivalenz von Langeweile und Faszination nach, die Stifters Texte charakterisieren. Sie versucht, die Rätselhaftigkeit, Abgründigkeit, Naivität und Dämonie seines Werkes in der „Wortgläubigkeit, Wortgewalt und Worthörigkeit der Sprache“ zu fassen. „Im permanenten Rekurs auf das eigene Sprechen biegt sich die Sprache nicht nur in einem auto-referentiellen Gestus auf sich selbst zurück, sie ‘verbiegt’ sich und ‘verspricht’ sich auch unter der Gewalt einer figurativen Praxis, die sich gegen die poetologischen Intentionen ihres Autors durchsetzt und die ‘Verrücktheit der

Wörter’ immer neu in den Text einschreibt.“

FORTBILDUNG, SCHULENTWICKLUNG

Konrad Krainer/Peter Posch (Hrsg): *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschulelehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“: Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996. 402 Seiten, ca. ÖS 200,-.

Mit dieser Dokumentation wird eine sehr erfolgreiche und spezifische Form der LehrerInnenfortbildung (auch für Deutsch) vorgestellt. Ausgangspunkt der Lehrgangsaktivitäten sind persönliche Erfahrungen der TeilnehmerInnen, die mithilfe der Aktionsforschung zur systematischen Reflexion über ihr Handeln ausgebaut werden. Im Lauf der Fortbildung organisieren die TeilnehmerInnen zunehmend ihre Fortbildung

selbst. Das Buch bietet ein weites Spektrum an Beispielen für die theoretische und praktische Arbeit.

Helmut Bachmann u. a.:
Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle. (Bildungsforschung des BMUK, Band 11). Innsbruck-Wien: Studien-Verlag 1996. 230 Seiten.
ÖS 268,-/DM 36,80,-.

Mit diesem Buch steht eine umfassende und breit angelegte Studie als Grundlage für die bildungspolitische Debatte zur Verfügung und es ist ein facettenreiches Bild der österreichischen Schulentwicklung entstanden. Neben österreichweit repräsentativen empirischen Erhebungen werden Interviews, Analysen von Dokumenten und Fallstudien durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Forschung sollen Impulse für zukunftsorientierte Entscheidungen auf allen Ebenen pädagogischen Handelns liefern.



THEMA

Theoretische Aspekte

Rudolf de Cillia

Mehrsprachigkeit in Österreichs Schule und Gesellschaft Sprachenpolitische Anmerkungen

Dort, wo Anlagen, Familienverhältnisse, Lebensschicksale und unablässiges Mühen zusammenkommen, wird es unter Tausenden von Fällen einmal gelingen, die ideale Form der Zweisprachigkeit zu gewinnen: die Stufe der souveränen Beherrschung zweier Sprachen, [...]. Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig ist. [...] Vor allem aber gehen corruption du langage und corruption des moeurs Hand in Hand [...]. Das geht von einer Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße der Geistesschärfe selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge, erschwert dadurch, daß zugleich die Kräfte des Charakters leiden: man läßt sich gehen, unscharfer, grober, fahrlässiger Sprachgebrauch, das ist gleichbedeutend mit wachsender Trägheit des Geistes und sich lockernder Selbstzucht, einem Abgewöhnen des Drängens nach sprachlicher Vervollkommnung. Die Trübung des sprachlichen Gewissens führt nur zu leicht zum Erschlaffen des Gewissens insgesamt. (Weisgerber 1966, S. 73)

So äußert sich Leo Weisgerber, bis in die 60er/70er Jahre eine Autorität in der universitären Germanistik und wohl vielen heute Unterrichtenden aus ihrem Studium bekannt, zum Thema Zweisprachigkeit. Er steht hier stellvertretend für eine Denktradition, die zweifellos immer noch Einfluß auf unsere Schulsprachenpolitik hat, etwa wenn man sich gegen Frühbeginn im Zweit- und Fremdsprachenunterricht wehrt, weil man eine zweite, fremde Sprache angeblich erst nach dem gefestigten Erwerb der *Muttersprache* lernen sollte. Und auch wenn eine derart abstruse moralistische Argumentation heute wohl kaum noch jemand offen vertreten würde, die Vorstellung, daß der Mensch an sich einsprachig sei, dürfte nach wie vor vorherrschend sein. Sie hält allerdings einer näheren Prüfung nicht stand.

Mehrsprachigkeit als individuelles und gesellschaftliches Phänomen

Denn Mehrsprachigkeit ist auf der Ebene des Individuums eigentlich die Regel. So schätzt etwa der Soziolinguist Fishman, daß mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig sind. Geht man von einem sehr *weiten Mehrsprachigkeitsbegriff* aus, so ist letztlich jeder Mensch mehrsprachig, nämlich dann, wenn man *muttersprachliche Mehrsprachigkeit* mitberücksichtigt, d. h. die Tatsache, daß jede/r kompetente SprecherIn einer Sprache über mehrere Varietäten dieser Sprache verfügt, z. B. dialektale, regionale, soziale Varietäten. So gesehen ist die muttersprachliche Varietät der Mehrheit der deutschsprachigen österreichischen SchülerInnen etwa nicht Hochdeutsch oder Standarddeutsch oder wie immer man es nennen mag, sondern eine dialektale, regionale Variante der deutschen Sprache, also etwa Wiener-, Kärntner-, Vorarlberger-Dialekt.

Zweisprachigkeit¹, *Bilinguismus im eigentlichen Sinn*, liegt allerdings vor, wenn es sich um zwei tatsächlich unterschiedliche Sprachen handelt, und diese individuelle Zwei-/Mehrsprachigkeit kann in sehr unterschiedlicher Form auftreten: Simultaner Spracherwerb bei *frühkindlichem Bilinguismus*, wo Kinder zwei Erstsprachen gleichzeitig erwerben, meist, weil sie in Familien mit verschiedensprachigen Eltern aufwachsen, ist das eine besonders günstige Extrem, durch formale Unterweisung im Fremdsprachenunterricht erworbener *Schulbilinguismus*, schulische Kenntnisse und Fertigkeiten in einer zweiten Sprache das andere. Dazwischen liegt ein zeitlich verschobener *früher Erwerb einer Zweitsprache*, etwa wenn die Familiensprache eine andere ist als die der gesellschaftlichen Umgebung, so wie es bei Minderheiten häufig der Fall ist. Hier sind in der Regel ungesteuerter Zweitspracherwerb (durch die Umgebungssprache) und gesteuerter Erwerb durch schulische Unterweisung am Entstehen von Bilinguismus beteiligt.

Jede dieser Formen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene wird heute von der Spracherwerbsforschung positiv beurteilt, als persönlicher Reichtum und besondere Qualifikation eines Individuums, wobei allerdings festzuhalten ist, daß das Prestige der jeweiligen Sprache eine nicht unwesentliche Rolle bei der Beurteilung dieser Mehrsprachigkeit spielt.

Begibt man sich von der individuellen Ebene auf die *gesellschaftliche Ebene*, so ist festzustellen, daß mehrsprachige Gesellschaften und Staaten erst recht die Regel sind, und einsprachige Gesellschaften oder nahezu einsprachige die ganz große Ausnahme. Bei *gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*, in der zwei oder mehr funktionell differenzierte Sprachen oder Sprachvarietäten für die Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft nebeneinander existieren, spricht man von *Diglossie* oder *Polyglossie*. In diesem Fall werden jeder Sprache bestimmte Domänen und Funktionen zugeschrieben, und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist relativ stabil. Mehrsprachigkeit ohne Diglossie, wie sie hauptsächlich bei Minderheitensprachen vorkommt, ist hingegen unstabil – Sprachwechsel und Sprachverlust sind die Folge.

Auf der Ebene von unterschiedlichen Sprachen sind selbst in Europa, wo die sprachliche Vereinheitlichung einen Grad wie nirgendwo sonst in der Welt erreicht hat, Staaten mit sprachlich hochgradig homogener Bevölkerung die große Ausnahme. *Monolinguale Gesellschaften*, d. h. die Einheit von Sprache, Staat und Nation, gibt es also praktisch nicht. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist allerdings auch, da die Sprache für die Schaffung von Nationen historisch eine wichtige Rolle spielte und wohl auch heute in bestimmten Ländern noch spielt, eine Quelle von sozialen und gesellschaftlichen Konflikten. In Europa etwa war der Prozeß der Nationsbildung unauflösbar mit der Herausbildung von Nationalsprachen verbunden. Von den politischen Zentren aus wurden die Dialekte der Macht zu Nationalsprachen, Staatssprachen. Daß dieser Prozeß nicht ohne *Unterdrückung von Minderheiten* vor sich ging und geht, liegt auf der Hand: Durch die Fokussierung der Loyalität der Bevölkerung auf ein fernes Machtzentrum und eine so abstrakte Idee wie die der Nation, verknüpft mit einer Staatssprache oder Muttersprache, wurden und werden alle anderen Sprachen und auch Sprachvarietäten substandardisiert, ja im Extremfall sogar verboten. Sprache war so ein zentrales Element des Projekts des 19. Jahrhunderts, der Herstellung von Nationen, sie wurde zum „Mitgliedschaftsausweis“ (Ehlich 1995) einer virtualisierten Mitgliedschaft via der „Staatssprache“, die letztlich von den nationalen Bildungsinstitutionen durchgesetzt und als „Muttersprache“ ideologisch verklärt wurde.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich

Verwendet man den weitgefaßten Begriff von Bilinguismus, so haben wir es in Österreich eindeutig mit einer diglossalen sprachlichen Situation zu tun, einer Diglossie zwischen regionalen Dialekten und Hochsprache. Und man kann wohl davon ausgehen, daß die große Mehrheit der österreichischen Kinder in einer *nichthochsprachlichen Varietät des Deutschen* sozialisiert wird. Das ist nicht unerheblich für das schulische Sprachenlernen, weil vielfach noch die Vorstellung existiert, dialektales oder umgangssprachliches Deutsch sei eine minderwertige, häßliche, ja sogar moralisch verwerfliche Form der Muttersprache (vgl. die oben charakterisierte Denktradition). Wenn die von den Schulen vermittelte Norm vielleicht sogar noch ein am bundesrepublikanischen Duden-Ideal orientiertes Deutsch ist, und nicht an der eigenen österreichischen Varietät der deutschen Hochsprache, so kann unsensibler Umgang in der Schule mit dieser Art von Mehrsprachigkeit bereits zu Benachteiligungen und Traumatisierungen der Nicht-Standard-SprecherInnen führen. Daß eine derartige sprachliche Heterozentriertheit, „Dudenhörigkeit“ (Wolfgang Pollak) in Österreich existiert, wird von einigen Sprachwissenschaftlern diagnostiziert. Es müßte allerdings empirisch überprüft werden, z. B. in einer Untersuchung des Norm- und vor allem Korrekturverhaltens von LehrerInnen, die ja eine zentrale Rolle bei der Verinnerlichung sprachlicher Normen spielen. Bei Ammon (S. 438ff.) findet sich eine Pilotstudie zu diesem Problem, deren Ergebnisse zumindest tendenziell in die-

se Richtung weisen: Die österreichischen LehrerInnen beurteilen z. B. die Aufsätze mit Austriazismen gleich gut wie die, in denen die Teutonismen versteckt sind, und eine beträchtliche Zahl von österreichischen LehrerInnen markiert Austriazismen als fehlerhaft.

Sieht man sich an, welche *unterschiedlichen Sprachen* in Österreich gesprochen werden, so ergibt sich nach der Volkszählung 1991 folgendes Bild (Österreichisches Statistisches Zentralamt 1993):

Tabelle 1: Wohnbevölkerung nach Umgangssprache und Staatsangehörigkeit

	Wohnbevölkerung	ÖsterreicherInnen
Gesamt	7.795.786	7.278.096
Deutsch	7.198.027	7.107.411
Kroatisch	59.854	29.596
Slowenisch	29.498	19.289
Tschechisch	19.458	9.822
Ungarisch	33.459	19.638
Serbokroatisch	157.886	16.657
Türkisch	120.101	6.193
"Windisch"	903	902
Sonstige	176.474	68.571
Unbekannt	126	17

Von den knapp 7,8 Millionen in Österreich lebenden Menschen gaben ca. 92 Prozent an, Deutsch als Umgangssprache zu sprechen, 2 Prozent der Bevölkerung (ca. 158.000 Personen) gaben Serbokroatisch, 120.000 Türkisch an, 176.000 (2,3 %) andere Umgangssprachen, wobei wohl mehrheitlich damit Englisch gemeint sein dürfte. Die Angaben für die anderen Sprachen sind: Kroatisch (knapp 60.000), Ungarisch (ca. 33.500), Slowenisch (ca. 29.500) und Tschechisch (knapp 20.000). Der Befund, der sich hier ergibt, ist, daß gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich vor allem durch die neuen, zugewanderten Sprachgruppen begründet wird, und daß diese zahlenmäßig wesentlich größer sind als die autochthonen, seit Jahrhunderten hier ansässigen Volksgruppen.

Sieht man sich allerdings nur die die *österreichische Staatsbürgerschaft* besitzenden Personen an, so zeigt sich, daß ca. 97,5 Prozent Deutsch als Umgangssprache angeben, alle anderen Sprachen liegen unterhalb der 1 %-Marke. Auch die Spre-

cherInnenzahl der autochthonen Minderheitensprachen ist hier deutlich geringer als bei der Wohnbevölkerung. Knapp 30.000 SprecherInnen des Kroatischen, knapp 20.000 Slowenischsprachige und Ungarischsprachige, knapp 10.000 Tschechischsprachige. Dabei fehlen Angaben über Roma und Sinti, die erst seit 1993 offiziell als Minderheit anerkannt sind, und über die SlowakInnen, die nicht getrennt erhoben und sozusagen einfach den TschechInnen zugeschlagen wurden. Wirft man einen Blick auf die Entwicklung der autochthonen Minderheiten, diesmal mit Zahlen, die sich auf das historische Siedlungsgebiet, nicht aufs gesamte Staatsgebiet, beziehen, ergibt sich die ernüchternde Bilanz von Tabelle 2: ein drastischer Rückgang der SprecherInnenzahl seit 1945, eine leichte Zunahme 1991 im Burgenland und in Wien, die vermutlich auf eine veränderte Fragestellung bei der Volkszählung 1991 zurückgeführt werden kann.

Tabelle 2: Ergebnisse der Volkszählungen von 1910, 1951, 1981, 1991

	Kärntner SlowenInnen	Burgenländ. KroatInnen	Burgenländ. UngarInnen	Wiener TschechInnen
1910	66.463	43.633	26.225	98.461
1951	42.095	34.427	7.669	5.275
1981	16.552	18.648	4.025	4.106
1991	13.962	19.109	4.937	6.429

(Nach: Österreichische Rektorenkonferenz 1989 und Österreichisches Statistisches Zentralamt 1993²)

Es zeigt sich klar, daß der *Assimilationsprozeß* bei den autochthonen Minderheiten ein Ausmaß erreicht hat, das ein völliges Verschwinden dieser Minderheiten in den nächsten Jahrzehnten befürchten läßt, wenn sich die Sprachenpolitik in Österreich nicht grundsätzlich ändert (vgl. auch Österreichische Rektorenkonferenz 1989). Eine auch nur oberflächliche *soziolinguistische Beurteilung* ergibt auf individueller Ebene alle Anzeichen von Sprachwechsel, auf gesellschaftlicher Ebene von Sprachverdrängung und Sprachtod: starker generationsspezifischer Rückgang der Sprachverwendung, eindeutiges Zurückdrängen der Sprachverwendung auf die Domänen Familie und Religion, daher Tendenzen zu Monostilismus, Ablehnung der Verwendung der Minderheitensprache in der Öffentlichkeit durch Minderheiten-Angehörige selbst (etwa der zweisprachigen Ortstafeln im Burgenland) etc. Das ist das Resultat einer Sprachenpolitik, die fünf Jahrzehnte lang Mehrsprachigkeit nicht gefördert, sondern behindert hat.

Bestimmungen des Staatsvertrags wurden ganz einfach jahrzehntelang *nicht erfüllt* (z. B. topographische Aufschriften, verhältnismäßige Anzahl von Mittelschulen, Amtssprachenregelung), sie wurden sehr restriktiv ausgelegt bzw. *eingeschränkt*

und uminterpretiert, wie im Volksgruppengesetz 1976 durch die Einführung des numerischen Prinzips, d. h. die Verknüpfung von Minderheitenrechten mit der in Volkszählungen erhobenen zahlenmäßigen Stärke der Minderheit. Für das Slowenische in Kärnten hat letzteres z. B. zur Folge, daß nur ein Sechstel des zweisprachigen Kärntner Gebiets mit zweisprachigen Aufschriften versehen worden ist, daß man nur in 14 von 35 zweisprachigen Gemeinden das Slowenische als Amtssprache verwenden kann.

Der *Eindruck*, der so entsteht, ist der folgende: Die deutschsprachige Mehrheitsbevölkerung und deren PolitikerInnen gewähren den Volksgruppen nur äußerst widerwillig ihre ihnen verfassungsrechtlich zustehenden Rechte, beschließen gesetzliche Regelungen gegen den Willen der Minderheiten bzw. deren VertreterInnen. Mit einem Wort, die Mehrheit verhält sich der Minderheit nicht wie gleichberechtigten StaatsbürgerInnen gegenüber, sondern – im Sinne von Calvet – sprachimperialistisch, sprachkolonialistisch. So können renommierte Historiker feststellen, daß die Stellung der Minderheiten in der Monarchie, wo sie unter dem Schutz des Artikels 19 (Rechte der Minderheiten) des Staatsgrundgesetzes vom 21.12.1867 standen, besser war als in der Zweiten Republik (vgl. Stourzh 1985 und Bruckmüller 1994).

Die Sprachenpolitik gegenüber den *nicht anerkannten sprachlichen Minderheiten* ist kurz zu fassen: Meines Wissens gibt es weder gesetzliche Regelungen, die sprachliche Rechte (etwa vor Ämtern und Behörden etc.) garantieren, noch gibt es in der Praxis der Sprachenpolitik nennenswerte Förderung der sprachlichen und kulturellen Identität der Zuwanderungsminderheiten. Daß sich das bei einer Gruppe der Bevölkerung, die bei den Behörden, auf dem Arbeitsmarkt, auf dem Wohnungsmarkt usw. ohnehin schon schlechtergestellt ist als die 'echten ÖsterreicherInnen', besonders negativ auswirkt, liegt auf der Hand. Im Umgang mit Ämtern und Institutionen, beim Arzt, im Kontakt mit den Arbeitskollegen, beim Mieten einer Wohnung – überall stoßen diese Menschen auf *Sprachbarrieren*. Denn das in den allermeisten Fällen im ungesteuerten Spracherwerb gelernte Deutsch reicht bei weitem nicht, um im Sprachhandeln seine Interessen auch wahrzunehmen.

Kommen wir zur dritten Form der eingangs erwähnten Mehrsprachigkeit, den durch schulischen *Unterricht erworbenen Fremdsprachenkenntnissen*. Empirische Untersuchungen über die tatsächliche Beherrschung von Fremdsprachen liegen meines Wissens nicht vor, aber es existieren zwei Mikrozensusserhebungen aus den Jahren 1974 und 1990 über die Fremdsprachenkenntnisse der österreichischen Bevölkerung, die in erster Linie auf Selbstauskünften beruhen und die angeben, welche Fremdsprachen die ÖsterreicherInnen erlernt haben.³

Der Anteil von Personen ab 15 Jahren mit Fremdsprachenkenntnissen lag 1990, wie folgende Tabelle zeigt, bei 62 Prozent, und die Tabelle zeigt gleichzeitig eine deutliche Zunahme von 1974 bis 1990, die zweifelsohne auf die Einführung einer verpflichtenden Fremdsprache im Pflichtschulwesen zurückzuführen ist. Sieht man sich nun an, um welche Sprachen es sich handelt, so ergibt sich folgendes Bild: 58

Prozent geben Englisch als Fremdsprache an, wobei ein besonders starker Anstieg seit 1974 zu verzeichnen ist (1974: 36 %). 12 Prozent Französisch (9 %) und 5 Prozent Italienisch (3 %) fallen noch ins Gewicht, die anderen Sprachen bewegen sich im marginalen Bereich.

Tabelle 3a: *Fremdsprachenkenntnisse der österreichischen Bevölkerung*

	Personen mit Fremdsprachenkenntnissen 1974	von 15 bis 69 Jahren 1990
Männer	45%	63%
Frauen	43%	62%
insgesamt	44%	62%

Tabelle 3b: *Fremdsprachenkenntnisse: Sprache*

	1974	1990
Englisch	36%	58%
Französisch	9%	12%
Italienisch	3%	5%
Spanisch	0%	1%
Russisch	1%	2%
Deutsch	3%	5%
andere Sprachen	8%	7%

(Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt 1992)

Das bedeutet zusammengefaßt: Mehrsprachigkeit heißt in Österreich vor allem *schulische Fremdsprachenkenntnisse* zu besitzen, und das wiederum *hauptsächlich in Englisch*, in gewissem Ausmaß noch in Französisch. Über den Grad der Sprachbeherrschung, d. h. über die Qualität der Fremdsprachenkenntnisse ist damit allerdings noch nichts ausgesagt. Vor allem aber sind Sprachkenntnisse in den Minderheitensprachen und in den meisten Nachbarsprachen gesellschaftlich nicht sehr verbreitet, d. h. natürlich für die Angehörigen dieser sprachlichen Minderheiten, daß die Sprache der öffentlichen Kommunikation in allen Situationen die *Staatssprache und Mehrheitssprache Deutsch* sein muß. Diese Dominanz der Staatssprache Deutsch fußt im wesentlichen auf dem bekannten Artikel 8 der österreichischen Bundesver-

fassung: „Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik“.⁴

Für die Behörden bedeutet der Artikel 8, „daß alle Staatsorgane in deutscher Sprache mit den Parteien zu verkehren haben“⁵. Selbst in den Gebieten, in denen die sehr restriktive Amtssprachenregelung für die autochthonen Minderheiten gilt (siehe oben), ist kein zweisprachiges Beamtentum vorgesehen, sondern lediglich der Einsatz von Übersetzern und Dolmetschern. In den Schulen ist die deutsche Sprache Pflichtfach für alle SchülerInnen, und für die österreichische Schulverwaltung gelten etwa ausländische SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache nach spätestens sechs Jahren statistisch als „Deutschsprachige“.⁶ Ebenso dominant ist die deutsche Sprache in den Medien: So erscheinen nur etwa fünf Prozent der inländischen Zeitungen und Zeitschriften in anderen Sprachen, und der öffentlich-rechtliche Rundfunk ORF sendet pro Woche insgesamt rund fünf Stunden (!) Hörfunk und 30 Minuten (!) Fernsehen in den Minderheitensprachen.⁷ Insgesamt ergibt also eine Analyse der sprachpolitischen Rahmenbedingungen und der Praxis eine absolute *Dominanz der deutschen Staatssprache* auf dem Gebiet der Republik Österreich.

Daher ist es auch nicht verwunderlich, daß im Bewußtsein der überwiegenden Mehrheit der ÖsterreicherInnen Mehrsprachigkeit nicht existiert. In einem Forschungsprojekt zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten (Wodak/de Cillia/Reisigl/Liebhart/Hofstätter/Kargl 1996) wurde unter anderem die Frage der Bedeutung der Sprachen für nationale Identitätskonstruktionen untersucht, und das Ergebnis kann in etwa wie folgt zusammengefaßt werden: Im öffentlichen Diskurs (Politikerreden, Medien) wird diese Frage praktisch nicht thematisiert. Im halb-öffentlichen und privaten Diskurs jedoch (erhoben durch Gruppendiskussionen und Einzelinterviews) ist die Staatssprache Deutsch als ein konstitutives Element der Identitätskonstruktionen bei einem Großteil der DiskutantInnen und Interviewten anzusehen. Sie wird spontan und auch auf Nachfrage als wichtiger Bestandteil österreichischer Identität genannt. Die deutsche Sprache spielt weiters für die Abgrenzung von den in Österreich lebenden AusländerInnen eine wichtige Rolle, auch wenn die Forderung, diese müßten Deutsch lernen, selten aufgestellt wird. Das Nichtverstehen führt zu einem Gefühl der Fremdheit, wobei die Verantwortung für das Nichtfunktionieren der Kommunikation denjenigen auferlegt wird, die eine fremde Sprache sprechen. Letztlich ist die deutsche Einsprachigkeit auch eine wichtige Differenz gegenüber den autochthonen Minderheiten, von denen selbstverständlich erwartet wird, daß sie perfekt zweisprachig sind, also perfekt Deutsch sprechen, und in der Regel auch, daß sie in Anwesenheit von Deutschsprachigen die Mehrheitsprache verwenden. Auf der anderen Seite zeigt die Analyse des Diskurses, daß die sprachlichen Minderheiten in Österreich von der Mehrheitsbevölkerung kaum wahrgenommen werden und daß die Tatsache, daß in Österreich Mehrsprachigkeit existiert, kein Bestandteil der Identitätskonstruktionen bei der überwiegenden Mehr-

heit der nur Deutschsprachigen ist. Zweisprachigkeit ist Sache der Minderheitenangehörigen.

Mehrsprachigkeit in der Schule

Dieser gesamtgesellschaftliche Befund spiegelt natürlich den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit wider. Förderung von Mehrsprachigkeit findet in unseren Schulen im wesentlichen als Fremdsprachenunterricht, der noch dazu in der Regel erst sehr spät einsetzt, statt, wobei ein ganz massives Übergewicht einer einzigen Fremdsprache, nämlich des Englischen, festzustellen ist. Bei Schuleintritt bereits existierende Mehrsprachigkeit in den Minderheitensprachen wird nicht entwickelt, sondern eher behindert. Dazu ein paar Fakten:

Zum Fremdsprachenunterricht: Mit Ausnahme von einigen sehr engagierten Schulversuchen zum fremdsprachlichen Frühbeginn und zum bilingualen Unterricht (Englisch-Deutsch), vor allem in Wien⁸, setzt ernsthafter Fremdspracherwerb in Österreich viel zu spät, nämlich erst mit zehn Jahren, ein. Die zweite Sprache beginnt, im *Regelschulwesen*, überhaupt erst zu einem Zeitpunkt, wo kein vernünftiger Sprachdidaktiker sie ansetzen würde, nämlich auf der Oberstufe der höheren Schulen.

Tabelle 4: *Fremdsprachenunterricht – Alle Schulen: Pflichtfach*

E1: 736.523 (74,9%)	F1: 5.247 (0,5%)	It1: 512 (0,1%)	Ru1: 208 (---)	Sp1: 5 (---)
E2: 3.130 (0,3%)	F2: 72.271 (7,4%)	It2: 17.046 (1,7%)	Ru2: 1.664 (0,2%)	Sp2: 1.870 (0,2%)
---	F3: 30 (---)	It3: 814 (---)	Ru3: 207 (---)	Sp3: 164 (---)
E: 739.383 75,2%	F: 77.548 7,9%	It: 18.372 1,9%	Ru: 2.079 ---	Sp: 2.039 ---
weitere Sprache: Kroatisch: 294; Slowenisch: 266; Ungarisch: 191; Hebräisch: 125; Tschechisch: 122; Japanisch: 36; Serbokroatisch: 5; Rumänisch: 1				

(Quelle: Österreichische Schulstatistik 1991/92)

Sieht man sich die Statistik für alle Schulen an, ergibt sich der Befund⁹, daß vor allem Englisch (75,2 %) gelernt wird, daß Französisch (mit ca 8 %) noch eine gewisse Rolle spielt, daß aber bereits die prestigereiche Nachbarsprache Italienisch kaum ins Gewicht fällt – die Minderheitensprachen und österreichischen Nachbarsprachen spielen als Fremdsprachen praktisch überhaupt keine Rolle. Für österrei-

chische PflichtschulabsolventInnen heißt Fremdsprachenlernen praktisch nur Englischlernen (Englisch: 67,4 %, Französisch und Italienisch jeweils 0,1 %). In den Hauptschulen lernen 99,7 Prozent der SchülerInnen Englisch, 0,2 Prozent Französisch, ganze 93 Italienisch.

Resümee: Zu später Beginn, vor allem bei der zweiten und eventuellen dritten Fremdsprache, zu geringe Diversifizierung, praktisch keine Berücksichtigung von Nachbar- und Minderheitensprachen.

Ein paar Fakten nun zu diesen *Minderheitensprachen als Erstsprachen, Muttersprachen*, zuerst zu den, sprachlich rechtlich wesentlich bessergestellt, autochthonen Minderheiten: Zahlen können hier nicht genannt werden, weil die SchülerInnen, die das betrifft, statistisch nicht erfasst werden bzw. wohl auch, weil aufgrund des Assimilationsprozesses die Grenzen zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache fließend sind. Lediglich für die burgenländischen KroatInnen und UngarInnen sowie die Kärntner SlowenInnen kann man ernsthaft von schulsprachenpolitischen Regelungen sprechen (also nicht für die Roma/Sinti, Wiener TschechInnen, SlowakInnen, UngarInnen, SlowenInnen in der Steiermark), die, auch wenn sie für beide Bundesländer ursprünglich recht unterschiedlich waren, letztlich ein hervorstechendes Merkmal haben, nämlich die Assimilation der nichtdeutschsprachigen Kinder zu fördern. Eine *durchgehende zweisprachige Sozialisation* in beiden Sprachen, vor allem eine ausreichende muttersprachliche Sekundärsozialisation ist in der Regel völlig unmöglich. Selbst unter günstigen Voraussetzungen bricht die Sozialisation in der Muttersprache ab der dritten Klasse der Volksschule meist ab. Im weiterführenden Schulwesen ist, mit Ausnahme des slowenischen Gymnasiums, der zweisprachigen HAK und des Volksgruppengymnasiums im Burgenland, ein Unterricht in der Minderheitensprache bestenfalls als Art Fremdsprachenunterricht möglich. Die gesamte sprachliche und intellektuelle Entwicklung, die ein Kind und Jugendlicher bis zum Schulabschluß erfährt, findet im wesentlichen in der Fremdsprache/Zweitsprache statt, die so gesehen zur wichtigeren, wenn nicht zur Erstsprache werden muß.

Das Resultat in *Kärnten* z. B. (nach Flaschberger/Reiterer 1980): Nur 33 von Hundert, die den slowenischen Dialekt gut verstehen, beherrschen auch die Schriftsprache. Nur eine Minderheit der Minderheit beherrscht die gehobene Umgangssprache bzw. Standardsprache/Hochsprache des Slowenischen auch tatsächlich. Alle anderen sind in vielen Domänen und thematischen Bereichen einfach gezwungen, auf die durch die Schule vermittelte und durchgesetzte Muttersprache im sprachnationalistischen Sinn, die deutsche Sprache, auszuweichen. Man denke sich, 67 Prozent der deutschsprachigen Das Resultat ÖsterreicherInnen würden die deutsche Schriftsprache nicht beherrschen und stelle sich die katastrophalen Folgen für die individuelle sprachliche und intellektuelle Entwicklung der SprecherInnen, aber auch für die gesellschaftliche Kommunikation vor.

Wie sieht nun der Umgang mit Mehrsprachigkeit bei SprecherInnen *der nicht anerkannten Migrantensprachen*, die immerhin in bestimmten Bundesländern einen mittlerweile sehr großen Prozentsatz erreicht haben, aus?

Tabelle 5: Prozentueller Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache

Schulart	Österreich in %	Wien in %
Volksschulen	12,1	29,3
Hauptschulen	10,3	36,2
Sonderschulen	21,6	39
Polytechn. Lehrgang	12,7	42,7
AHS	6,2	15,7
BMS	7,2	19,5
BHS	4,6	13,1

(Quelle: Österreichische Schulstatistik 1995/96)

Im Schuljahr 1995/96 lag der *AusländerInnenanteil* für Gesamtösterreich in den Volksschulen bei 12,1 Prozent, in den Hauptschulen bei 10,1 Prozent, in den Sonderschulen bei 21,6 Prozent, im Polytechnischen Lehrgang bei 12,7 Prozent. Die entsprechenden Zahlen für Wien, dem Bundesland mit dem höchsten Anteil an SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache, liegen bei 29,3 Prozent (VS), 36,2 Prozent (HS), 39 Prozent (ASO) und 42,7 Prozent (PL). Im Schuljahr 1993/94 lag der Anteil in den Wiener Berufsschulen bei 27,1 Prozent, wobei hier in den Jahren davor ein besonders starker Anstieg zu verzeichnen war (1989/90 noch 10,3 %).¹⁰ In den AHS allerdings betrug der Prozentsatz für Österreich nur 6,2 Prozent, für BHS gar nur 4,6 Prozent (Wien: 15,7 % bzw. 13,1 %). Wesentlichen Anteil an dieser Benachteiligung ausländischer Kinder in ihrer Schullaufbahn (jedes zweite Kind mit nichtdeutscher Muttersprache besucht – verkürzt gesagt – deswegen keine höhere Schule, weil es nichtdeutscher Muttersprache ist) hat ihre ungünstige sprachliche Sozialisation: Die Primärsozialisation erfolgt in der Muttersprache, die schulische Sozialisation größtenteils in der Fremdsprache/Zweitsprache Deutsch. Resultat: Der Spracherwerb erfolgt in keiner der beiden Sprachen befriedigend. Dabei ist die Bandbreite möglicher Sozialisationsverläufe sehr groß, je nach familiärer Situation, Einreisealter, Assimilationsbereitschaft der Elterngeneration usw. Kinder, die im Gastland geboren werden oder vor der Einschulung einreisen, haben häufig große Defizite in der Muttersprache, gehören weder zur einen noch zur anderen Kultur, sind 'Anpassungskünstler'. Seiteneinsteiger, die während der Schulpflicht einreisen, bleiben meist Ausländer, haben allerdings, wenn sie relativ spät ins Gastland kommen, wenigstens eine solide muttersprachliche Ausbildung.

Der *Erwerb von Deutsch als Zweitsprache* findet unter Bedingungen statt, die einen halbwegs befriedigenden Erwerbsverlauf unmöglich machen, wobei hier Seiteneinsteiger in höheren Schulen aufgrund der mangelhaften 'Förder'maßnahmen besonders schlechte Karten haben. Die gesetzlichen Regelungen sind bekannt: Nach § 4, Abs. 2 lit a SCHUG wird ein/e SchülerIn nichtdeutscher Muttersprache für zwölf Monate als außerordentliche/r SchülerIn aufgenommen, wenn er/sie „dem Unterricht in der Unterrichtssprache Deutsch nicht zu folgen vermag“. ¹¹ Dieser Status kann um ein weiteres Jahr verlängert werden. Dann ist der/die SchülerIn, unabhängig von den Deutschkenntnissen, als ordentliche/r zu behandeln, d. h. als QuasimuttersprachlerIn.

Unser Bildungssystem des ausgehenden 20. Jahrhunderts, des Zeitalters der Migration, der Globalisierung, der europäischen Integration geht mit Mehrsprachigkeit immer noch so um wie die nationalstaatliche Schule des 19. Jahrhunderts:

Daß die Entfaltung und Vervollkommnung des Deutschen gleichsam zu den 'natürlichen Haltungen' eines jeden Schulkindes zu rechnen sei, die der Unterricht nur aufgreifen müsse; daß sich das gesamte fachliche Lernen nur im Medium des Deutschen vollziehen könne; daß das Lehren fremder Sprachen nicht einsetzen solle, bevor das Kind ein 'gesichertes muttersprachliches Fundament' besitze; daß mit einem Urteil über die Beherrschung des Deutschen ein angemessener Gradmesser für schulische Leistungen insgesamt gegeben sei; daß ein staatliches Bildungswesen kein anderes vernünftiges Organisationsprinzip kennen könne als die Zentralstellung der Nationalsprache. (Gogolin 1995, S. 14)

Dies seien Folgen von Setzungen aus dem letzten Jahrhundert, die quasi zur zweiten Natur geworden wären, eben zum *monolingualen Habitus* einer Schule, die längst *multilingual*¹² geworden sei.

Daher wird den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache erst einmal ihre mitgebrachte natürliche Zweisprachigkeit mit wenig prestigeträchtigen Sprachen wie Kroatisch, Slowenisch, Türkisch, Kurdisch, Serbisch etc. abgewöhnt, um sie dann – vom spracherwerblichen Gesichtspunkt aus übrigens viel zu spät – mit zehn Jahren ordentlich zweisprachig zu beschulen, und zwar im *Fremdsprachenunterricht*, diesmal allerdings in so 'wertvollen' Sprachen wie Englisch, Französisch oder gar Latein.

Daß Mehrsprachigkeit ein wertvolles Gut ist, daß die Mehrheit der Erdbevölkerung ohnehin mehrsprachig ist, wird dabei vergessen. Unser Bildungssystem sollte die vorhandene Mehrsprachigkeit fördern, anstatt mit viel Aufwand und viel Leid für alle Betroffenen – SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen – die Illusion einer monolingualen Schule aufrechtzuerhalten. Und es sollte vor allem die Entwicklung der Muttersprache, die Sozialisation in der jeweiligen Muttersprache als Menschenrecht anerkennen.

Konsequenzen für den schulischen Sprachunterricht

Österreich ist in einem gewissen Ausmaß ein mehrsprachiges Land – knapp acht Prozent sprechen eine andere Sprache als die deutsche Staatssprache als Umgangssprache, die österreichische Schule ist zumindest in bestimmten Regionen und bestimmten Schultypen eine mehrsprachige Schule.

Sowohl die Sprachenpolitik als auch die Schulpolitik sollten dieser Tatsache Rechnung tragen, durch eine *grundlegende Korrektur der Sprachenpolitik in Schule und Gesellschaft*. Oder besser gesagt: Die verantwortlichen PolitikerInnen müßten überhaupt erst einmal zur Kenntnis nehmen, daß es so etwas wie bewußte Sprachenpolitik und Sprachplanung gibt und vom bisherigen Kurs der Laisser-faire-Politik abgehen.

Vor allem aber wäre eine dementsprechende Schulsprachenpolitik notwendig, denn hier entscheidet sich, welche Funktion Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft haben kann, über welche Kompetenzen mehrsprachige Individuen verfügen. Eine grundlegende Neuordnung des Bildungswesens ist vonnöten, in dem vom Prinzip der Einsprachigkeit der Bildung abgegangen und *Mehrsprachigkeit als 'kommunikative Normalsituation'* in den Schulen ins Bewußtsein gehoben würde, in dem über Sprachen und Varietäten, über ihre Funktionsweisen, ihre Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten gesprochen wird, in dem Mehrsprachigkeit in der Schule thematisiert und praktiziert wird. Ansätze zu einer grundsätzlichen Reflexion der Rolle der Sprachen in unserem Bildungssystem gibt es in Österreich im Projekt Sprach- und Kulturerziehung, das von der Abteilung III: Fremdsprachen des Zentrums für Schulentwicklung im BMUK initiiert wurde und das die Implementierung eines derartigen Prinzips '*Sprach- und Kulturerziehung*' in unseren Schulen intendiert (vgl. Huber/Huber-Kriegler/Heindler 1995, 1996).

Rolle und Bedeutung der unterschiedlichen Sprachen im Schulsystem müßten grundsätzlich neu überdacht werden, was vor allem bedeutet, daß die dominierende Rolle der Muttersprache Deutsch neu definiert werden muß. Einerseits müßte für zweisprachige Kinder eine durchgehende zweisprachige Sozialisation bis zur Matura gesichert sein, sowohl für die autochthonen Minderheiten als auch für die Zuwanderungsminderheiten. Andererseits wird eine Reform des Fremdsprachenunterrichts, die die sprachpolitischen Absichtserklärungen des Weißbuchs der EU zur allgemeinen und beruflichen Bildung (Europäische Kommission 1996) ernst nimmt, nicht umhin können, tatsächlichen fremdsprachlichen Frühbeginn einzuführen und bilinguale Schulformen bzw. Immersionsunterricht zu forcieren.¹³ Es besteht unter SpracherwerbsforscherInnen heute großteils Übereinstimmung darin, daß frühe Zweisprachigkeit keineswegs schädlich ist – im Gegenteil, sie ist der beste Weg dazu, Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zu fördern und zu vermehren. Und was für die Kinder der Eliten, die sich den Besuch einer 'internationalen Schule' leisten können, gut ist, muß auch für 'normale' Kinder möglich sein. In solchen Schulformen

ist die zentrale Rolle der Muttersprache als Unterrichtssprache schon längst in Frage gestellt, und die empirischen Befunde der Sprachlehrforschung sprechen eindeutig für solche bilingualen Schulformen.

Wie aber kann Mehrsprachigkeit unter den jetzigen Bedingungen, ohne weitreichende schulorganisatorische Reformen, gefördert werden? Mit dem Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* gibt es eine gesetzliche Regelung, die die Thematisierung von Mehrsprachigkeit zumindest als bildungspolitische Absichtserklärung in die Schule einbringt. Ohne entsprechende Begleitmaßnahmen in der LehrerInnenfortbildung droht dieses Prinzip allerdings zu einer Alibimaßnahme zu werden, die kaum Auswirkungen auf die schulische Praxis hat. Bei der Einführung des Unterrichtsprinzips *Politische Bildung* fand man es noch für nötig, einen postgradualen Hochschullehrgang dafür einzurichten. Und genau das ist auch hier zu fordern: ein fächer- und schultypenübergreifender Lehrgang „Interkulturelles Lernen“.

Die Ergebnisse des oben zitierten Forschungsprojekts zeigen, daß Mehrsprachigkeit von der Mehrheit der Deutschsprachigen überhaupt nicht wahrgenommen wird. Ein erster Schritt im Deutschunterricht kann hier die Thematisierung und das Aufgreifen der in den Klassen vorhandenen innersprachlichen (dialektale Formen, österreichisches Deutsch versus Bundesdeutsch) und zwischensprachlichen Mehrsprachigkeit sein. Die Materialien »Interkulturelles Lernen« für die 5. und 6. Schulstufe (die 7. und 8. Schulstufe ist gerade im Entstehen), herausgegeben vom BMUK bieten eine Vielzahl von Anregungen dafür. Mit dem über die Schulbuchaktion zu beziehenden interkulturellen Lesebuch »Brücken« (Nitsche 1995) liegt auch eine sehr brauchbare Textsammlung vor.

Weiters müßten SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache in *Deutsch als FremdsprachlerInnen* beurteilt werden, problemlos in jedem Schultyp und auf jeder Schulstufe, auch bei der Matura. Noch immer halten es auch wohlmeinende KollegInnen für das beste, SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache möglichst bald zu 'ordentlichen' Deutschsprachigen zu machen. Im Deutschunterricht sollte differenzierte Beurteilung (als Erst-, Zweit-, Fremdsprache) selbstverständlich sein. Als Ergänzung dazu müßte zweisprachigen SchülerInnen die Möglichkeit, 'muttersprachlichen' Unterricht in ihrer jeweiligen Erstsprache zu besuchen und Prüfungen in den jeweiligen Sprachen abzulegen, wesentlich erleichtert werden, was z. B. bisher banalerweise daran scheitert, daß es für eine Reihe von Erstsprachen unserer SchülerInnen keine Lehrpläne gibt, daher auch keine Möglichkeit, nach § 18/12 SCHUG in diesen Sprachen (Externisten-)Prüfungen abzulegen.

Aber eine weitreichende Förderung von Mehrsprachigkeit ist wohl nur möglich, wenn bilinguale Schulformen forciert werden. Denn in denen findet interkulturelles Lernen in der Praxis statt, z. B. dann, wenn auch die Möglichkeit für Angehörige der Mehrheit eröffnet wird, die Sprache von Minderheiten, mit denen sie zusammenleben, zu erlernen. Die Erfahrungen in Kärnten, wo immer wieder deutschsprachige

Familien ihre Kinder für den zweisprachigen Unterricht anmelden, zeigen, daß das nicht unrealistisch ist.

Und letztlich müßte die grundlegende Abkehr vom Prinzip der Einsprachigkeit, das heute die Schule prägt, erfolgen, muß der ideologische Ballast, der mit dieser Einstellung verknüpft ist und der sich im eingangs gebrachten Weisgerber-Zitat äußert, über Bord geworfen werden.

Die Schule sollte – um Mario Wandruska aus seinem Buch »Die Mehrsprachigkeit des Menschen« zu zitieren – Abschied nehmen „vom Mythos der Muttersprache als dem heiligen Schrein der Volksseele“ (Wandruszka 1979, S. 334). Sie sollte zu einer Schule des 21. Jahrhunderts werden, anstatt nach wie vor die Bildungsziele des vorigen Jahrhunderts zu verfolgen.

Anmerkung

- 1) Der Terminus „Bilinguismus“/„Zweisprachigkeit“ („bilingualism“, „bilinguisme“) bezeichnete bis in die 60er Jahre die gleich gute Beherrschung von zwei Sprachen. Der Begriffsumfang wurde aber in der Folge wesentlich erweitert und Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit („plurilingualism“, „plurilinguisme“) bedeutet heute „the knowledge and use of two or more languages“ (Mackey 1987, S. 700), wobei von manchen AutorInnen eben auch die Beherrschung unterschiedlicher Varietäten einer Sprache darunter verstanden wird.
- 2) Es muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß Volkszählungen, die nach der Umgangssprache fragen, keine verlässlichen Angaben über die tatsächliche Größe einer Volksgruppe ergeben, insbesondere in Situationen nicht, wo ein großer Assimilationsdruck von seiten der Mehrheitsbevölkerung existiert wie in Kärnten (vgl. Österreichische Rektorenkonferenz 1989, S. 60). Verwendet man andere Erhebungsmethoden (sozialwissenschaftliche Umfragen) oder Datenquellen (z. B. kirchliche Quellen), so ergeben sich in der Regel deutlich höhere Zahlen.
- 3) Die beiden Erhebungen haben nicht exakt parallele Stichproben zur Grundlage, sind im wesentlichen aber vergleichbar. Die Erhebung von 1990 erfaßte alle Personen ab 15 Jahren, d. h. Volksschüler und Unterstufenschüler wurden nicht berücksichtigt, hochgerechnet wurden ca. 5,9 Mill. Österreicher zum Thema Fremdsprachenkenntnisse befragt.
- 4) Die Vorgeschichte der betreffenden Verfassungsbestimmung ist die folgende: Bei den Friedensverhandlungen nach dem Ersten Weltkrieg lehnten die Alliierten die von den österreichischen Politikern vorgeschlagene Bezeichnung „Deutsch-Österreich“ für die Erste Republik ab und bestanden auf „Republik Österreich“. Darauf wurde im Oktober 1919 die deutsche Sprache als Staatssprache verankert, um – so der Motivenbericht – „unsere Eigenschaft als deutscher Nationalstaat“ zum Ausdruck zu bringen. Den Gründervätern der Republik Österreich war es also wichtig zu betonen, daß Österreich ein deutscher Staat sei, die deutsche Sprache also ein wesentlicher Bestandteil der Identität dieser Ersten Republik.
- 5) Schriftliche Auskunft des Bundeskanzleramts vom 24.6.1996 an den Verfasser.
- 6) Nach einem Rundschreiben an die Schulen betreffend die Österreichische Schulstatistik vom 27.9.1995. Danach sind SchülerInnen, „die bereits mehr als 6 Schuljahre in Österreich absolviert haben“, nicht als SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache zu zählen.
- 7) Lediglich das Radioprogramm Blue Danube Radio, das täglich 13 Stunden lang fast ausschließlich in englischer Sprache sendet, ist ein nennenswertes nichtdeutschsprachiges Angebot. Auf der anderen Seite gehört Südtirol für den ORF offensichtlich nach wie vor zu Österreich, da

Berichte aus Südtirol einen fixen Platz in der Sendung „Österreich heute“ (??) und in der Wetterberichterstattung haben.

- 8) Zu nennen sind hier vor allem ein breitangelegter Versuch zum fremdsprachlichen Frühbeginn (Englisch in der Grundstufe I), die Vienna Bilingual Primary/Middle School, Hauptschulen mit fremdsprachlichem Schwerpunkt, vgl. dazu Stadtschulrat für Wien 1995.
- 9) Die Zahlen stammen aus der Schulstatistik 1991/92, der letzten, für die die Daten zum Fremdsprachenunterricht erhoben wurden. Trotz immer wieder propagierter „Fremdsprachenoffensive“ fand es die österreichische Schulbehörde nicht für nötig, in der Schulstatistik bisher neuere Daten zu erheben. Diese würden zweifellos etwas günstigere Ergebnisse ergeben und wären absolut notwendig für eine seriöse Sprachplanung. Für eine ausführlichere Darstellung siehe de Cillia 1995.
- 10) Der „Ausländeranteil“ in den jeweiligen Berufssparten ist übrigens indirekt proportional zum Prestige der jeweiligen Berufe: Über 50 Prozent bei Malern, Fleischern oder Spenglern auf der einen Seite stehen unter 5 Prozent bei Nachrichtentechnik, Gärtnern und Floristen oder Büro- und Industriekaufmann auf der anderen Seite gegenüber
- 11) Für eine ausführliche Darstellung siehe Stoik, Otto. Interkulturelle Bildung: Pädagogische, schulorganisatorische und schulrechtliche Grundlagen. In: Gauß/Harasek/Lau (Hrsg.) 1994, S. 91-113. Die vorliegende Publikation liefert im übrigen erstmals eine sehr ausführliche Dokumentation der sprachpolitischen Situation in Österreich.
- 12) Vgl. auch Gogolin, Ingrid. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York 1994.
- 12) Vgl. dazu die Eröffnungszahlen für Griechisch: 5.
- 13) Das Weißbuch schlägt als allgemeines Ziel Nr. 4 vor: „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“. Der momentan in Österreich praktizierte Fremdsprachenunterricht in der Volksschule mit je einer Wochenstunde in der dritten und vierten Klasse kann nicht ernsthaft als frühes Fremdsprachenlernen bezeichnet werden.

Zitierte Literatur

- Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin-New York 1995
- Bruckmüller, Ernst: Österreichbewußtsein im Wandel. Identität und Selbstverständnis in den 90er Jahren. Wien 1994
- Calvet, Louis-Jean: Die Sprachenfresser. Ein Versuch über Linguistik und Kolonialismus. Berlin 1978
- de Cillia, Rudolf: Österreichs Schulsprachenpolitik – eine „Sprachenpolitik für das Jahr 2000?“ In: Wodak, Ruth/de Cillia, Rudolf (Hrsg.): Sprachenpolitik in Mittel und Osteuropa. Wien 1995, S. 37–52
- Ehlich, Konrad: Sprachdidaktik zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache – Dilemma oder Chance. Vortrag in Bozen am 24.2.1995 (Ms.)
- Europäische Kommission: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg 1996
- Fishman, Joshua A.: The implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning. In: Valdman, A. (Hrsg.): Trends in Language Teaching. New York 1966, S. 121–132
- Flaschberger, Ludwig/Reiterer, Albert F.: Der tägliche Abwehrkampf. Kärntens SlowenInnen. Wien 1980
- Gauß, Rainer/Harasek, Anneliese/Lau, Gerd (Hrsg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Wien 1994

- Gogolin, Ingrid: Ist Einsprachigkeit noch zeitgemäß? In: IG „Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache an höheren Schulen“ (Hrsg.) 1995, S. 7–19
- Huber, Josef/Huber-Kriegler, Martina/Heindler, Dagmar: Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung. Graz 1995
- Huber, Josef/Huber-Kriegler, Martina/Heindler, Dagmar: Sprachen und kulturelle Bildung. Element eines neuen Schulsprachenkonzepts. Graz 1996
- IG „Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache an höheren Schulen“ (Hrsg.): Dokumentation der Enquête vom 27.10.1994. 1995
- Mackey, William F.: Bilingualism and Multilingualism. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Sociolinguistic/Soziolinguistik. Berlin-New York 1987, S. 699–713
- Nitsche, Gerald K. Brücken. Ein interkulturelles Lesebuch. Wien 1995
- Österreichische Rektorenkonferenz. Lage und Perspektiven der Volksgruppen in Österreich (Bericht der Arbeitsgruppe). Wien 1989
- Österreichisches Statistisches Zentralamt: Fremdsprachenkenntnisse. Ergebnisse des Mikrozensus März 1990. Wien 1992
- Österreichisches Statistisches Zentralamt: Volkszählung 1991. Hauptergebnisse I. Wien 1993
- Österreichisches Volksgruppenzentrum (Hrsg.): Österreichische Volksgruppenhandbücher Bd.1–7. Klagenfurt/Celovec 1933ff.
- Pollak, Wolfgang: Was halten die Österreicher von ihrem Deutsch? Wien 1992
- Reiterer, Albert F.: Von der Minderheit zur folklorisierenden Assimilation. KroatInnen im Burgenland: Doppelidentität als Belastung oder als Chance. Forschungsbericht. Ms. (unveröff.) 1994
- Stadtschulrat für Wien: Schulversuche an allgemeinbildenden Wiener Schulen im Schuljahr 1994/95. Wien 1995
- Stourzh, Gerald: Die Gleichberechtigung der Nationalitäten in der Verfassung und Verwaltung Österreichs 1848-1919. Wien 1985
- Wandruszka, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München 1979
- Weisgerber, Leo: Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort 16/2, 1966
- Wodak, Ruth/de Cillia, Rudolf/Reisigl, Martin/Liebhart, Karin/Hofstätter, Klaus/Kargl, Maria: „Man soll nicht, man kann nicht, man muß sogar stolz darauf sein, Österreicher zu sein.“ Studien zur diskursiven Konstruktion von nationaler Identität. Projektendbericht. Wien 1996

✉ *Rudolf de Cillia ist Dozent am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien; Berggasse 11/1/3, 1090 Wien.*

Ingelore Oomen-Welke

Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Die faktische Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität fast aller Klassen in den Schulen findet bislang in der curricularen Deutschdidaktik noch geringe Beachtung; immer noch machen Einzelkonzepte und die Beschwörung eines *interkulturellen Prinzips* das deutlich. Das erstaunt, denn es gehört zur Kultur des deutschen Sprachraums, Einflüsse von anderen im Innern und Einflüsse von außen aufzunehmen. Umso wichtiger ist es, einen tragfähigen Ansatz zu entwickeln, der die vorhandene Zweisprachigkeit der anwesenden Schüler und Schülerinnen berücksichtigt, für Lehrpersonen praktikabel ist und den Deutschunterricht inhaltlich und methodisch bereichert.

In diesem Beitrag werden Schritte auf dem Wege dazu und unterrichtliche Handlungsebenen vorgestellt und an authentischen Unterrichtssegmenten erläutert.

1. Situation und Perspektive

Zweisprachigkeit spielt in der Sozialisation von Individuen eine immer größere Rolle, wir haben eine große Zahl zweisprachiger Erwachsener, und der Anteil zweisprachiger SchülerInnen wird mittlerweile auf 20 Prozent geschätzt (Landesinstitut Soest 1995, S. 8).

Warum bekennen sich nur wenige SprecherInnen spontan zur Zweisprachigkeit und zur Bilingualität? Auf Befragen geben die meisten an, unter *zweisprachig* äquilinguale Kompetenz zu verstehen, also eine gleich gute Beherrschung beider Sprachen auf dem Niveau der vergleichbaren Einsprachigen. Sie haben aber von sich selbst den Eindruck, eine dominante und eine schwächere Sprache zu sprechen, und sie sehen ihre Kompetenzen ziemlich kritisch. Das hat mit überholten, jedoch verbreiteten Einstellungen zu tun, die die Zweisprachigkeit als schädlich für Sprachkompetenz, Psyche und Charakter und Kultur darstellt. Daß diese auf der falschen Annahme beruhen, Einsprachigkeit und Monokulturalität seien natürlich, mindert ihren Einfluß kaum. Wir wissen dagegen heute,

- * daß Sprachlernen nicht auf eine Sprache begrenzt ist und auch nicht auf zwei,
- * daß Bi- und Multilinguale unter guten Bedingungen sehr früh einen überdurchschnittlichen Grad der Sprachbewußtheit erreichen,
- * daß die Persönlichkeit sich an verschiedenen kulturellen Bindungen orientieren kann, über die sie selbst entscheidet, und

- * daß Menschen mit mehrfacher Orientierung Vorteile im divergenten Denken und Problemlösen haben können.

In deutschen, österreichischen und deutschschweizerischen (und anderen nationalsprachlichen) Schulen bestehen nur selten günstige Bedingungen für Zweisprachige, es gibt keine Schulkultur der Zweisprachigkeit. Meist wird die Zweisprachigkeit im Hauptunterricht gar nicht beachtet, die anderen Sprachen der Kinder werden verboten: „Hier sprechen wir Deutsch/Niederländisch/Französisch ...“ – „Sicher sagst du etwas Gemeines.“ (Kroon/Sturm 1995, S. 70 und S. 73). Randständig sind Förderkurse für SchülerInnen nichtdeutscher Erstsprache, noch randständiger oder sogar ausgelagert bleibt der herkunftssprachliche Unterricht, wenn er überhaupt angeboten wird. Andere kulturelle Angebote werden nicht angenommen, Chancen vertan. Das ist bekannt. Für Deutschland kann man sagen, lediglich in den Grenzregionen scheinen Nachbarsprache und Nachbarkultur aufgenommen zu werden – oder täuschen die Berichte anderes und mehr vor, als wirklich ist? Und ist das in Österreich qualitativ anders als in Deutschland?

Vieles muß sich ändern, und wir sind auf dem Wege zu einer differentiellen Deutschdidaktik (Linke/Oomen-Welke 1995, S. 228f. und S. 317ff.), die die Unterschiede wahrnimmt und eher produktiv als defizitär bewertet. Sprache ist ein wichtiger Teil der Lebenspraxis, und im Sprachunterricht kann man nicht länger von einer homogen-einsprachigen Gesellschaft ausgehen. „Wider die monolinguale Deutschdidaktik“ (Baur 1996) finden wir gegenwärtig bei Tagungen und in Veröffentlichungen engagierte Plädoyers für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit als Prinzip des Deutschunterrichts, die manchmal Beispiele für den Umgang mit den anderen Sprachen und Kulturen bieten. Das klingt für einige Ohren vielleicht zunächst so, als müsse der Deutschunterricht ganz neu konzipiert werden, und es erzeugt Abwehr. Daß ein völliges Umkrempeln nicht geht und auch nicht sinnvoll ist, liegt auf der Hand. Es ist aber auch gar nicht nötig.

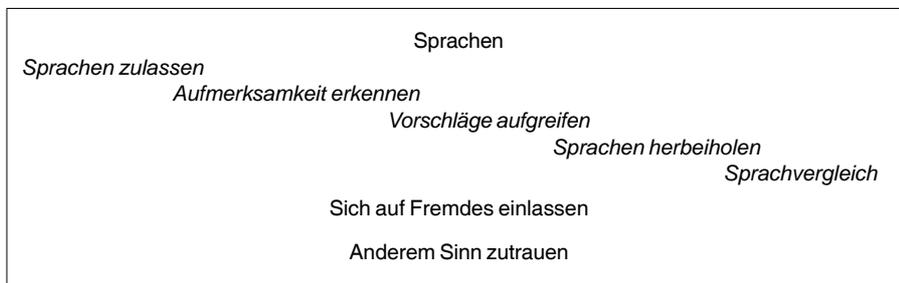
Nach meiner Einschätzung gibt es zwei Wege, interkulturelle Ansätze und den gegenwärtigen Deutschunterricht zusammenzubringen und die anderen Sprachen einzubauen:

- * Den pragmatischen Weg: Man baut in den bestehenden Deutschunterricht interkulturelle Elemente ein. Das ist die Grundlage der meisten Vorschläge. Ich selbst habe mehrfach Möglichkeiten beschrieben, zum Beispiel im »Deutschunterricht« 2/1991.
- * Den progressiven Weg: Man entwirft eine neue interkulturelle Konzeption, in die man den bestehenden Deutschunterricht einbaut. Daran arbeite ich zur Zeit, und meinen Schwerpunkten entsprechend steht dabei der Sprachunterricht im Vordergrund. Einen Vorschlag möchte ich hier unterbreiten.

2. Mehrsprachiger Deutschunterricht

Mein Konzept geht davon aus, daß der deutsche Sprachraum entgegen populären Ansichten vielsprachig ist: Hier gibt es das Standarddeutsch in Deutschland sowie seine österreichischen und schweizerischen Entsprechungen, die Dialekte oder Regionalsprachen, verschiedenste Soziolekte sowie die Sprachen alter Minderheiten. In Deutschland gibt es Nachbarsprachen mit Überlappungen in den deutschen Sprachraum. Für Österreich läßt sich aufgrund der Größe und auch der Geschichte als Vielvölkerstaat gar nicht von Überlappungen reden; die Sprachen haben sich durchdrungen und beeinflusst und koexistieren. In der Schweiz koexistieren sie ebenfalls. Im Innern des gesamten Raumes gibt es auch noch die Sprachen der Arbeitsimmigranten und Flüchtlinge. Daneben gibt es deutsche Sprachinseln außerhalb des geschlossenen Sprachgebiets. Infolgedessen ist es nur konsequent, nach Wegen zu suchen, wie die vielen Sprachen und Varietäten im Sprachunterricht, der eine Grundlage der Sprachkultur sein sollte, ihren Platz finden können.

Einen Rahmen, der diese Orientierung bietet und in den fast alles aus dem bisherigen Deutschunterricht eingebaut werden kann, stelle ich hier vor. Seine Stufungen beziehen sich eher auf die Sensibilisierung von Lehrpersonen denn auf Abfolgen im Unterricht. Im Deutschunterricht werden alle Stufen nebeneinander zu praktizieren sein. LehrerInnen dagegen üben sich stufenweise ein, weil sie normalerweise den Umgang mit Mehrsprachigkeit erst lernen müssen. Im Schema finden wir fünf Spielkarten und zwei Joker, die überall anlegbar sind:



2.1. Andere Sprachen zulassen

In der Grundschule ist es vielfach üblich, andere Sprachen in Liedern und als Begrüßungsformeln zuzulassen. Das ist eine gute Praxis. Weiter geht das Zulassen der anderen Sprachen normalerweise aber nicht.

Es leuchtet ein, daß im Unterricht nicht jedes Kind beliebig eine andere Sprache reden kann, vor allem nicht in der *Hauptkommunikation*. In den bekannten Äußerungen von LehrerInnen, daß sich alle verstehen wollten und daß daher laut, deutlich und eben auch Deutsch gesprochen werden solle, damit die Unterrichtskommunikation gesichert sei, spiegelt sich eine vernünftige professionelle Einstellung.

Daß in deutschsprachigen Ländern Deutsch die normale Unterrichtssprache bleiben soll, wird nicht infrage gestellt. Alle Kinder in deutschsprachigen Schulen sollen die deutsche Sprache lernen, damit sie in dem Land, in dem sie offensichtlich leben, handlungsfähig werden. Dies will ich vorab betonen.

Trotzdem sollen die anderen Sprachen ihren Platz im Unterricht haben. Bei Dialekten und Subsprachen ist das kein Problem, die Nebenkommunikation darin wird auch meist nicht sanktioniert. Im südlichen Sprachraum des Deutschen hat das damit zu tun, daß viele LehrerInnen selbst DialektsprecherInnen sind, sogar wenn sie ein anderes Selbstbild haben („I sprich scho Hochdeitsch, also dr elaborierde.“). Ähnliches gilt mit Abschwächung für andere Varietäten des Deutschen. Es gilt aber nicht für nichtdeutsche Sprachen. Warum nicht? Weil der deutsche Kaiser 1890 eine deutschnationale Rede über die Aufgaben der Schule gehalten hat? Weil die heutigen Lehrpersonen wenig fremdsprachliche Kompetenz haben? Weil Lehrpersonen nicht wissen, was sie mit den Sprachen anfangen sollen?

Andere Sprachen sollten nicht aus der Schule verbannt werden, sondern ihren Platz finden, zunächst einmal aus (zu wenig?) bekannten lernpsychologischen und sozialpsychologischen Gründen, die durch empirische Untersuchungen abgestützt werden: Die Erstsprache behindert die Zweitsprache Deutsch nicht, sondern fördert das zweitsprachliche Lernen. Für kognitive Entwicklung und Identitätsbildung ist der Ausbau beider Sprachen förderlich. Welcher Platz der anderen Sprache in der Schule gut ist, das kann man verabreden, daran sollten sich alle dann halten. Dazu der folgende Vorschlag:

Es soll – ohne Angst und schlechtes Gewissen des/der LehrerIn – zugelassen werden, daß SchülerInnen sich in ihrer anderen Sprache von Zeit zu Zeit etwas mitteilen. Die Lehrerin im Beispiel von Kroon/Sturm läßt die Mitteilung in türkischer Sprache nicht zu, nicht einmal für die *Nebenkommunikation*. Wir finden häufig solche Lehrpersonen, die befürchten, Mitteilungen in anderen Sprachen könnten Scherze auf ihre Kosten sein. Rupprecht Baur berichtete in seinem Plenarvortrag beim Symposium „Deutschdidaktik“ (Berlin 1996) neben anderen auch den Fall, daß sogar eine Kindergärtnerin zwei zweisprachigen kleinen Mädchen verbot, miteinander Französisch zu sprechen. Den Eltern erklärte sie, die Mädchen hätten dabei gelacht, vermutlich über sie, und sie müsse die Äußerungen im Kindergarten kontrollieren. Hinter dem Verbot anderer Sprachen steht also neben der Sorge um das sprachliche Wohl der Kinder auch die Angst um den Verlust der Kontrolle. Das wird von LehrerInnen immer geäußert.

2.1.1. Wenn man allerdings dem nachgeht, was zum Beispiel anderssprachige SchülerInnen in der Nebenkommunikation wirklich sagen, kann man diese Befürchtungen fallen lassen. Im zitierten Beispiel von Kroon/Sturm (1995) war es die Aufforderung an die Freundin, die Sprecherin aufzurufen. Solche Nebenkommunikationen

von SchülerInnen sind üblich bis zur sechsten Klasse, auch in deutscher Sprache; sie zeigen das Interesse am Unterricht. Sie schaden dem Unterricht überhaupt nicht.

2.1.2. Natürlich gibt es auch andere Intentionen, etwa das Beispiel eines türkischen Jungen, der die Hauptkommunikation wirklich durch Unsinn stören will:

(Zeichenerklärung: / = steigende Intonation \ = fallende Intonation)

Erzählen zu Dias aus den Herkunftsländern:

S1: Zwei Frauen machen mit Teig eine Brot. \

S2: Die machen esek \ Das heißt Brot. \

L: Wo sitzen die drin / in welchem Raum?

S3: Der Brot.

S4: Frau T. der lügt! Esek heißt Esel!

S5: Sie schreiben tandir!

Der türkische Junge versucht, statt des türkischen Wortes *ekmek* ('Brot') das lautlich ähnliche türkische Wort *esek* ('Esel') einzuführen und damit die anderen türkischen SchülerInnen zum Lachen zu bringen. Beispiele dieser Art sind nicht selten. (Sie sind es übrigens auch nicht im einsprachig deutschen Unterricht.) Sie basieren auf den üblichen Lautspielen, wie Kinder sie machen oder wie wir sie aus Witzen von Frau Neureich kennen („Darf ich mal Ihre Handtasche inspirieren?“). Wir sehen im Unterrichtssegment, wie dieser Versuch der Erheiterung ins Leere läuft. Die Lehrerin braucht gar nicht darauf einzugehen, weil den SchülerInnen die unterrichtsbezogenen Mitteilungen zu wichtig sind, als daß sie sie gefährden möchten. Sie lachen nicht einmal. Das zeigt, daß LehrerInnen von den anderen Sprachen nicht mehr zu befürchten haben als sonst im Unterricht.

2.1.3. Weitaus häufiger wollen SchülerInnen etwas über ihre andere Sprache mitteilen, zum Beispiel wie die Dinge in ihrer Sprache heißen oder was eine bestimmte Lautfolge des Deutschen in ihrer Sprache bedeutet: „Im Türkischen heißt *pasta* 'Kuchen'.“ oder „Wenn ich griechisch *Katze* sage, dann heißt das 'setz dich'!“ oder „*Bär* das ist kasachisch 'gib mir'.“ Nicht immer paßt so etwas genau ins Konzept der Lehrperson. Nach meinen Unterrichtsdokumentationen habe ich jedoch den Eindruck, daß die Zurückweisung stärker ablenkt und mehr Zeit beansprucht als das Zulassen. Nach zwei bis vier Gesprächsschritten kommt man ungezwungen wieder zum Hauptthema zurück. Dasselbe gilt auch für andere Sprachvarianten.

Nur soviel jetzt zur praktischen Seite, andere Sprachen als das Deutsche begrenzt im Unterricht zuzulassen. Wir verlieren nichts, wir gewinnen viel. An dieser Stelle sei nur die stärkere Unterrichtsbeteiligung der anderssprachigen SchülerInnen erwähnt, die merken, daß der Unterricht auch für sie da ist, weil ihre Sprache anerkannt wird.

2.2. Sprachaufmerksamkeit erkennen

Betrachten wir nun die Beiträge der SchülerInnen *inhaltlich*, dann stellen wir fest, daß sie ganz viele Mitteilungen über Sprache(n) enthalten, weil Kinder und Jugendliche über Sprache nachdenken. Ganz offensichtlich sind SchülerInnen aufmerksamer auf Sprache(n), als wir gemeinhin glauben. Umgekehrt glauben die SchülerInnen, daß uns ihre Aufmerksamkeit und ihre Überlegungen nicht interessierten, da sie ja so oft zurückgewiesen und fast nie positiv beachtet werden. Über Sprache nachzudenken ist Sprachkultur. Das Nachdenken kann betreffen:

Sprachsystem

J., dt., 12 J.: Sag mal, hat *Bürokratie* eigentlich was mit *Büro* zu tun? (lacht ungläubig)

Sprachgebrauch

Sachunterricht „Bahnhof“; L = Lehrerin; türkische SchülerInnen.

N: Wo sind die Fahrkartenautomaten /

M: Hier \

S.: Ist das eine Frage?

S: Hier / haha \

L: Was kommt denn eigentlich immer nach den Fragen?

S: Fragezeichen –

M: Antwort \

P: Rechnung \

Sprachzeichen als Symbole für Gemeintes

Zweisprachige SchülerInnen im 2. Schuljahr.

S.: Wenn ich griechisch *Katze* sage / dann heißt das „setz dich“ \

S.: *Bär* das ist kasachisch „gib mir“ \

Verwendungszusammenhang mit anderen Sprachzeichen

J.: Mama, was verstehst du eigentlich unter 'lebenslanger Garantie'?

Intentionen bestimmter sprachlicher Äußerungen

S., 16 J.: Immer nett sein, dem Lehrer nicht widersprechen

Wirkung bestimmter sprachlicher Äußerungen

Türkische Kinder, ca. 10 und 11 J.

Hüs: Bei wemmer fertig sind schrei ich immer raus

Cha: ahja / . dann kriegst du Schimpfe manchmal \

Hüs: ja halt's Maul oder sowas \

Yas: halt's Maul sagt er nicht / . sei still \

Nim: halt's Schnabel \

Has: halt dein Mund sagt er \

Nim: Schnabel au \

Hal: Herr P. sagt immer so schlechte Wörter \ . gell \

Metasprachliche Äußerungen

Deutschsprachiger Junge, 13 J. und Mutter. Grundlage des Gesprächs sind die Bücher »Per Anhalter durch die Galaxis« von Douglas Adam (1984ff., Ullstein 22 493 und 22 494).

- J.: ... die fliegen also / und die Physik schaut weg \ (amüsiert) ... dann schaut mal grade die Physik auf sie drauf
M.: wie / ist das ne Person?
J.: ach Quatsch Mama \ das ist doch bildlich gemeint!

Sprachspielerische Überlappung der Ebenen

Vater, Mutter, Junge deutschsprachig, 14 J.

- J.: Was hat die Ärztin gesagt / darfst du gar nichts Kuhisches mehr essen?
M: Und auch nichts Schweinisches \
J.: Und auch keine Pornos?
V: Seit wann kann man Pornos essen?
J.: Die verschlingt man sogar!

Reflexionen über Konnotationen, Sprachbewertungen und Assoziationen

Vater hat die Lesebrille vergessen und kann den Preis für den Nachtsch nicht lesen. – Junge, deutschsprachig, 13 J.

- M: Du bist zwar kein Analphabet/ aber ein Anumeriker \
J.: Das hört sich ziemlich unanständig an\ finde ich \ .Ich finde auch / Legastheniker hört sich schlimm an \ so nach Rückenleiden\ oder nach ganz schlechten Zähnen \

In der Tat finden wir in spontanen Äußerungen von Schülerinnen und Schülern diese Typen von Reflexion. Wir finden sie häufig bei monolingual-deutschsprachigen SchülerInnen, von denen viele aus sprachintensivem Milieu stammen, und wir finden sie bei bilingualen SchülerInnen aller Schichten.

Diese Äußerungen der SchülerInnen, von denen es noch viele weitere gibt, sind nicht elizitiert. Sie sind spontan mitgeteilt oder in anregenden Gesprächskontexten entstanden und stehen hier, um die unerkannte Sprachaufmerksamkeit und die Gesprächsbereitschaft unserer SchülerInnen in all den Bereichen zu dokumentieren, die Sprachkultur konstituieren. Da es öfter um mehrere Sprachen geht oder potentiell gehen könnte, wenn wir die SchülerInnen ließen, sollten wir besser von *Sprachkultur* sprechen.

Dieser Aspekt spielt eine wichtige Rolle, weil bislang Lehrpersonen nur wenig oder gar nicht darauf trainiert sind, die Sprachaufmerksamkeit der SchülerInnen zu erkennen. Da sie hauptsächlich gelernt haben, vor allem auf ihre geplanten Unterrichtsziele zu achten, eben darum entgehen ihnen viele produktive Gesprächsanlässe und Beiträge. Deswegen nenne ich als ein Ziel der LehrerInnenausbildung für den Deutschunterricht, daß Lehrpersonen die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf Sprachen überhaupt erkennen und wohlwollend aufnehmen. Hinhören lernen müssen wir nicht nur auf das, was wir gerade hören wollen, sondern gerade auf das, was wir nicht erwartet haben. Wenn man das tut, sieht man auch, daß von den SchülerInnen

außer flotten fertigen Jugendsprüchen noch andere Dinge gesagt werden. Und: je mehr wir deutlich hinhören, desto mehr sagen die SchülerInnen. Das ist ein interaktiver Prozeß.

Die Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern für Sprachaufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern, wie wir sie als Grundlage der Sprach(en)kultur gesehen und eingeschätzt haben, kann und muß geübt werden, zum Beispiel mittels Tonband- oder Videoaufzeichnungen in der LehrerInnenfortbildung. Es ist auch zu empfehlen, daß LehrerInnen selbst im Unterricht ein Tonband mitlaufen lassen, dieses transkribieren und dabei registrieren, was ihnen im Unterricht entgangen ist. Ein anderes Mittel ist gegenseitige Unterrichtsbeobachtung, sofern dies möglich ist. Jedenfalls ist es lohnend, genauer wahrzunehmen, was die SchülerInnen sagen. Wir erfahren vieles und viel Wertvolles über ihr Sprachdenken und ihre kulturellen Erklärungsmuster, das wir aufgreifen können. Daran anzuknüpfen, fördert ihr Lernen.

Es ist jetzt zu betonen, daß beim Analysieren von Unterricht Mechanismen erkannt, nicht Schuldzuweisungen (wie oben bei Kroon/Sturm) thematisiert werden. Dann erst, wenn sie nicht gleichzeitig als Beschuldigte dastehen, können Lehrpersonen sich öffnen für eigene Mechanismen und sie umwerten: Hier habe ich liebevoll und freundlich eine Schüleräußerung unterdrückt oder abgewehrt, weil ich ein nettes Witzchen gemacht habe, oder vielleicht habe ich sie nicht erkannt, weil mir meine eigene Idee wichtiger war usw. Allerdings ist die Selbstanalyse schwierig, denn sie setzt Aufzeichnungen voraus, die man Revue passieren läßt. Günstiger ist es, nach der Fortbildungsphase an den Schulen selbst Lehrertandems zu bilden, bei denen die beiden Beteiligten, vorsensibilisiert durch die Lehrerfortbildung, sich gegenseitig beobachten, zunächst bescheiden eine Stunde pro Woche. Es liegt an uns, diese zwei Hospitationsstunden pro Tandem argumentativ durchzusetzen für die Anerkennung als Lehrerfortbildung in den Ländern. Das wäre ein Desiderat auf europäischer Ebene.

2.3. Vorschläge aufgreifen

Implizit stecken in den genannten Äußerungen der SchülerInnen Vorschläge, über Sprache zu sprechen. Sie kann man aufgreifen. Nicht jedes Gesprächsangebot ist über eine ganze Stunde zu dehnen; manches braucht nur eine kurze Möglichkeit zur Explikation. Ich greife dazu noch einmal das Beispiel der Tiere auf. Der konkrete Unterricht lief so ab:

Vasiliki: Wenn ich griechisch *Katze* sage \ dann heißt das / "setz dich" \
Daniel: Und was heißt dann *Katze*?
Kristina: *Gata* \
Patrizia: Jaja und italienisch auch *gatta* \
Montse: *el gato / el gato /*
Pierangelo: *gatto* gibt's italienisch auch \
Saadet: Türkisch ist *kedî* \ und *siçan* heißt 'Maus' \

Wie oben beschrieben, kann es vorerst genügen, die SchülerInnen ihre Kenntnisse spontan kurz abgleichen zu lassen, so daß sie dann zum Thema im engeren Sinne zurückkehren. Sie haben sich dann kurz über Sprache verständigt, und solche Blitzlichter wirken nach. Nicht immer ist es sinnvoll, auf der Basis einer SchülerInnenäußerung gleich das geplante Konzept zu verlassen und eine Stunde zu improvisieren. Manchmal, öfter vermutlich, als es geschieht, ist es jedoch angebracht zu sagen: „Das ist ja interessant, das sollten wir mal genauer besprechen.“

Es kann sich aus solchen Situationen später also der Anlaß zu thematischen Einheiten ergeben. Speziell dieser Vorschlag wurde aufgegriffen in folgenden Einheiten:

2.3.1. Die Namen derselben Tiere, eventuell der männlichen und weiblichen Tiere, in verschiedenen Sprachen, im Anschluß an die Mitteilungen der SchülerInnen. Dabei werden Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Lautform festgestellt. Man tendiert laienhaft dazu, bei den romanischen und germanischen Sprachen eine Verwandtschaft über das Lateinische anzunehmen. Der Etymologie-Duden-Eintrag warnt davor (vgl. auch Kluge 1995, S. 433). Der Name der Katze sei ein altes Wanderwort durch alle Sprachen, das in fast allen europäischen Sprachen erscheine (Keltisch, Mittelgriechisch, Baltoslawisch, Russisch, Nordgermanisch, Nordafrikanisch/Nubisch ‘kadis’) und dessen Herkunft unklar sei. Wir dürfen also hier das Türkische vorläufig als verwandt betrachten. – Der Vergleich mit anderen Tieren der Sprachen, die in der Klasse gesprochen wurden, folgte, nämlich so:

2.3.2. Vorgeschlagen wurde der Vergleich sprachlicher Ausdrücke für ‘Maus’, der inhaltlich durch das türkische Beispiel motiviert ist. ‘Ratte’ ergab sich wiederum von selbst. Es zeigt sich, daß nicht in allen Sprachen verschiedene Wörter für ‘Maus’ und ‘Ratte’ bestehen; manchmal heißt ‘Ratte’ /große Maus/. Wir finden Verwandtschaft bzw. Ableitungen innerhalb einer Sprache sowie Verwandtschaft zwischen Sprachen. Es bestehen aber auch, wie im Deutschen, Unterschiede innerhalb der Einzelsprachen. Übrigens ist die Unterscheidung ‘Maus/Ratte’ auch im Spracherwerb Monolingualer erst zu leisten, denn am Schulanfang hört man oft noch ‘große Maus’ für ‘Ratte’. Was die SchülerInnen beitrugen:

sp. <i>ratón</i>	it. <i>topo</i>	gr. <i>pontiki ποντίκι / pontikós ποντικός</i>	tk. <i>sican / fare</i>
sp. <i>rata</i>	it. <i>topo/ratto</i>	gr. <i>megálos pontikós / μέγανος ποντικός</i>	tk. <i>sican</i>

2.3.3. Ähnliche Lautformen bedeuten in verschiedenen Sprachen nicht dasselbe. Das Problem der Lautgleichheit bei Bedeutungsverschiedenheit kennen wir aus dem Fremdsprachenunterricht, z. B. engl./dt. *became – bekommen* („When do I become a beefsteak?“ – „I hope never, Sir.“). Solche lautlichen Ähnlichkeiten nennen wir *faux amis/Falsche Freunde*. Die Beispiele *Katze* und *Bär* weisen hier den Weg. „Kennt ihr Wörter, die sich in verschiedenen Sprachen ähnlich anhören, aber Ver-

schiedenes bedeuten?“ Zu unserem Beispiel paßt frz. *gâteau* ('Kuchen'). Ein Schüler der achten Klasse des Gymnasiums ohne Französischkenntnisse berichtete aber etwas Besseres:

Er habe in Frankreich bei großer Hitze eine Wanderung gemacht. Am Ende eines Weges habe ein Haus gestanden und daneben ein Schild: „Sauf service“. Leider sei die Freude auf einen Schluck Limonade verfrüht gewesen, denn frz. *sauf* habe nichts mit dt. *saufen* zu tun ... Es lohnt sich also, die SchülerInnen zu fragen.
Vgl. dt. *kalt* und ital. *caldo* ('warm'), (von idg. *gel* und lat. *calidus*)
dt. *Firma* und span. *firma* ('Unterschrift'),
frz. *selle* ('Sattel') und span. *sello* ('Stempel') usw.

Es ist zu sehen, daß diese Vorschläge oft Wörter betreffen. Wir müssen also die Wörter wieder ernster nehmen. Praktisch passiert das wohl. Gerade ist Heft 139/1996 der Zeitschrift »Praxis Deutsch« mit dem Thementeil „Wörter“ erschienen. In der didaktischen Theorie hat aber lange die Syntax dominiert, und die Pragmatik ist in die (weniger als Grammatik verstandene) 'mündliche Kommunikation' abgeschoben worden. Obige Beispiele beweisen jedoch, daß auch Morphologisches, Lexikalisches, Grammatisches und Pragmatisches (Frage) von den SchülerInnen vorgeschlagen werden.

Der Gesprächsanlässe und Vorschläge sind viele, wenn man hinhört. Wo bleibt dabei ein systematischerer Unterricht?

2.4. Andere Sprachen herbeiholen

Am Anfang dieser Überlegungen habe ich mit Sprachbetrachtung als Sprachkultur argumentiert. Es wäre aber zu wenig, diese Spachenkultur, wie bislang gezeigt, auf die zufälligen reflektorischen Äußerungen unserer SchülerInnen zu bauen. Zumindest ein bißchen systematischer muß Sprachunterricht schon angelegt sein, wenn er die Grundlagen für sachgemäße Sprachreflexion schaffen will. Zwar meine ich – und werde es an anderer Stelle genauer ausführen –, daß der Sprachunterricht in den meisten deutschen Lehrplänen der Primarstufe nicht richtig ansetzt: Er ist meines Erachtens zu früh zu systematisch und zu formal; dadurch erstickt er die eigenen Reflexionen der Kinder. Für die Sekundarstufe sind aber grundlegende Zusammenhänge schon nötig. Wie kann man sich ihnen nähern? Wie kann man mit den unbekannt Sprachen der SchülerInnen Unterricht planen?

Es ist eine bekannte Tatsache, daß Reflexion durch Vergleich stimuliert wird. Der Vergleich von Wortbildungen oder von syntaktischen Strukturen erhellt beide verglichenen Sprachen.

Ich will hier das schwierigere Beispiel der Syntax aufgreifen: In verschiedenen Unterrichtssituationen wurden mit SekundarstufenschülerInnen und sogar mit StudentInnen Sätze behandelt. Die SchülerInnen wurden aufgefordert, einen Satz in ihrer anderen Sprache zu sagen. Dabei kam z. B. heraus:

Dieses Tier ist ein Frosch.
Bu hayvan kurbagadir. (Türkisch)
See loom on kann. (Estnisch)
Toto zvíře je zába. (Tschechisch)
Αυτο το ζώο είναι (ενας) βατραχος. (Griechisch)

Als erstes erkennt man: Derselbe einfache Satz kann in verschiedenen Sprachen durch drei, vier, fünf oder sechs Wörter ausgedrückt werden. Wie kommt das?

2.4.1. Die SchülerInnen selbst geben die Bedeutung jedes Wortes an. Es gibt Sprachen, in denen das deutsche Wort *ist* keine Entsprechung hat und braucht, weil die Gleichsetzung zweier Bezeichnungen unmittelbar erfolgt. Das verschafft Anlaß zum Nachdenken, wofür das Verb *sein* denn im Deutschen gebraucht wird.

2.4.2. Das Beispiel führt weiter, etwa zu den Demonstrativa, die im Deutschen mit dem Artikel verschmelzen und im Griechischen nicht, es führt zur Notwendigkeit eines Artikels in den Artikelsprachen und zu den artikellosen Sprachen, zur Existenz eines indefiniten Artikels bzw. zu seiner Nicht-Existenz. Es kann zur Rolle des Verbs in Sätzen führen und zur Wertigkeit (vgl. Oomen-Welke 1995 und 1996a).

Das Vergleichen, wie an diesem winzigen Beispiel hier vorgeführt, kann zu einer ständigen Methode im Unterricht werden (*Ich spreche Deutsch – Parlo Italiano*), und es kann auch innersprachlich angewandt werden. Damit kommt man z. B. zur Stilistik.

2.5. Sprachenvergleiche, Textvergleiche

Die beschriebene Methode ist ausbaubar. Sie ist anwendbar auf kleine Einheiten wie das Phonem-Graphem-Verhältnis (Oomen-Welke 1991a) und auf größere wie den Satzbau, auf formbezogene wie die Wortbildung und auf semantische wie die Bedeutung der Wörter und ihre Konnotationen usw. Ältere SchülerInnen können Wortfelder vergleichen (Dialekt – Landesvariante – Schriftsprache; Landessprache – Fremdsprachen, Gruppensprachen usw.), Metaphern, Sprichwörter und Phraseologismen, sprachliche Rituale, ja sogar Textschemata. Letzteres ist ein besonders schwieriges Feld.

2.5.1. An Texten kann man anspruchsvoll vergleichend arbeiten. Es ist eine Knobelaufgabe, aus fremdsprachigen Texten den Inhalt herauszufinden oder zweisprachige Texte daraufhin zu untersuchen, ob die Entsprechungen genau sind, ob die Zeilen sich entsprechen, wie ein Inhalt ausgedrückt wird. Ein kurzes Beispiel (Nazim Hikmet):

<i>Leben einzeln und frei wie ein Baum und brüderlich wie ein Wald ist unsere Sehnsucht</i>	Nachdichtung
Original <i>Yasamak bir agac gibi tek ve hür ve bir orman gibi kardesçesine bu hasret bizim</i>	dt. Entsprechung lt. Wörterbuch <i>leben ein Baum wie allein/einsam und frei und ein Wald wie in brüderlichem Einvernehmen dies Sehnsucht unser</i>

Die genauen Entsprechungen findet man mithilfe der SchülerInnen und mithilfe eines Wörterbuchs. Falls im türkisch-deutschen Teil ein Wort nicht verzeichnet ist, z. B. *bizim*, kann man die vermutete deutsche Übersetzung nachschlagen (*unser*) und sehen, ob die Vermutung stimmt.

2.5.2. Weitere Beispiele zum Umgang mit Sprachen in der Literatur finden wir in der interkulturellen Deutschdidaktik. Gerade solche zweisprachigen Gedichte hat Heidi Rösch aus der Migrationsliteratur aufgegriffen und zum Gegenstand des Unterrichts gemacht (z. B. in Rösch 1995). Man findet viele Möglichkeiten. Unsere SchülerInnen finden viele Möglichkeiten.

2.5.3. In eine Minderheitensprache einzuführen bzw. eingeführt zu werden, das geschieht fast nie im Unterricht. Dabei ist es für alle Beteiligten ein ungeheurer Gewinn an Reflexion und Sensibilisierung, sowohl für die SchülerInnen, die ein paar Sätze oder ein Lied ihrer Sprache lehren, als auch für diejenigen, die es lernen. Gelehrt bzw. gelernt werden können SOS-Sätze oder ein Lied oder eine Spielszene; Ausbau ist möglich (Vorschlag bei Goris-Pieters Troch 1995).

Es ist ein packendes Gebiet, auf das die SchülerInnen uns hier führen können, wenn wir sie lassen. Was lernen die SchülerInnen? Das Funktionieren von Sprachen, das ganz unterschiedlich sein kann. Sie vergleichen, entdecken, erkennen, experimentieren. Sie haben etwas zu sagen, sie sind betroffen und angesprochen. Daher arbeiten sie mit und verbinden den Unterricht mit ihren eigenen Interessen. Sie nehmen teil an sprachkulturellen Tätigkeiten, die nebenbei auch den instrumentellen Gebrauch der Sprache, also die Kommunikationsfähigkeit, unterstützen. Dieser bewußtere Umgang mit den Sprachen geht jedoch weit über die störungsfreie Benutzung hinaus.

Freilich sind wir als LehrerInnen nicht kompetent, alle fremdsprachlichen Beispiele nach richtig und falsch zu beurteilen. Oft können wir nur fragen, mitdenken,

mitlernen. Das entspricht nicht dem traditionellen Selbstbild von Lehrpersonen. Auch daran lernen sie weiter.

3. Joker: Warum sollte man sich auf Fremdes einlassen?

Fünf Karten habe ich ausgebreitet, nämlich andere Sprachen zulassen, Sprachaufmerksamkeit erkennen, Vorschläge aufgreifen, andere Sprachen herbeiholen, systematischere Sprach- und Textvergleiche durchführen. Bei allen diesen Karten kann man einen Joker anlegen: *Sich auf Fremdes einlassen*. Das nämlich ist der interkulturelle Ansatz, das Einlassen auf andere Welten. Reich (1993) nennt „interkulturell“ die Auseinandersetzung mit neuen Sinnwelten, die bislang nicht Teil der eigenen Sinnwelten waren. Dazu gehört nach meiner Meinung zunächst, den anderen *Sinn zu unterstellen*, denn sonst würde man sich ja nicht auf ihre Sinnwelten einlassen. Diesem Sinn kommt man durch Arbeit an ihrem Denken, an ihrer kulturellen Praxis und an ihrer Sprache zunehmend auf die Spur, dieser Sinn eröffnet gleichzeitig einen neuen Blick auch auf das eigene Gewohnte, und er eröffnet neue Möglichkeiten des Denkens und Handelns. Man muß sich allerdings darauf einlassen.

Das Einlassen bewirkt eine neue Sprachenkultur: Fremde Sprachenklänge werden in der Schule gehört, anderssprachige Lieder gesungen. In den Klassen finden sich Schilder und Beschriftungen in mehreren Sprachen und eventuell Graphien. Dazu zählen die Schulfremdsprachen, die in der Klasse vertretenen Sprachen und die Sprachvarietäten. Im Unterricht sind Beobachtungen der SchülerInnen aus den anderen Sprachen oft willkommen, es gibt spontane und elizitierte Sprachvergleiche. Dabei lernen die SchülerInnen, daß nicht gleich sein muß, was gleich aussieht (*caldo/kalt*), oder daß ihre eigenen Sprachgewohnheiten nicht die einzige vernünftige Lösung des Kommunikationsproblems sind (Kopula *sein*) usw. Sie lernen den Blick auf andere Sprachen, lernen ein paar Wörter und Sätze, andere Artikulations- und Schreibpraxen und andere Vorstellungen davon, was Textschemata sind. Gleichzeitig entwickeln sie textvergleichende selbständigere Arbeitsmethoden, versuchen sich an Übersetzungen und knobeln ausdauernder an Sprache. Einen großen Teil der Probleme können sie selbst lösen, für andere brauchen sie Hilfe. Der Sprachunterricht hat so auch seinen Platz in der Wirklichkeit.

Die Aufgabe der LehrerInnen definiert sich dann ein bißchen anders: War ihnen bislang aufgegeben, den SchülerInnen Aufgaben zu stellen, so stehen sie nun vor der Aufgabe, ein bißchen von ihrer Kontrolle und Leitfunktion aufzugeben. Wie in unserem Katzenbeispiel kann es manchmal gut sein, nichts zu sagen, sondern die SchülerInnen erklären zu lassen. Beim Sprechen über die Sprachen und beim Vergleichen ist die Lehrperson weniger Entertainer oder Animateur als UnterrichtsassistentIn, der/die anregt und Hilfen gibt, aber die Lösung manchmal nicht fertig hat und nachschlagen oder bei Kollegen und Eltern Hilfe suchen muß. Das macht die Lehrperson nicht unglaubwürdig, sondern stimuliert das Lernen.

4. Zum Lehrplan des Sprachenunterrichts

Die vorgetragenen Überlegungen stehen im Kontext des Sprachenlernens in den vielsprachigen europäischen Gesellschaften. Schon ab der Grundschule werden in Zukunft Fremdsprachen unterrichtet. Verbindende Gesichtspunkte zwischen den Sprachen und der Kontext der Vielsprachigkeit strahlen auf den Unterricht in den einzelnen Sprachen aus.

Speziell im deutschen Sprachunterricht muß sich nach meinem Konzept einiges ändern, worüber ich jetzt nicht spreche; es sei nur erwähnt. In der Grundschule sollte die Fixierung des Grammatikunterrichts auf Wortarten und Satzglieder aufgegeben werden zugunsten einer Unterstützung der vorhandenen Sprachaufmerksamkeit der Kinder auf Wörter, Bedeutungen, Zeichen, Metaphern etc. Die zu frühe Formalisierung verhindert bei vielen das Grammatiklernen eher, als daß sie es fördert. Ein anschauliches Beispiel dafür, wie man mit den Sprachen im Deutschunterricht umgehen kann, sind die Eigennamen (vgl. Oomen-Welke 1993).

In der Sekundarstufe ist für die Syntax der Sprachenvergleich eine Methode, die bekannten langweiligen Analysen zu überwinden. Gleichzeitig erspart er uns viel künstliche Sprachbuchtexte, die ja schon dadurch, daß sie im Sprachbuch stehen, ihren Reiz verlieren. Es seien nur einige Themen genannt, bei denen der Sprachenvergleich produktiv ist:

- Satzarten, besonders Frage
- Stellung der Satzglieder
- Verb/Prädikat, besonders Personalformen
- Subjekt als Nominalgruppe oder als Pronomen
- Ergänzungen/Objekte mit Präposition oder Kasus
- Artikel oder nicht?
- Stellung der Adjektive, Adjektivdeklination
- Singular – Plural und evtl. Dual
- Morphologie der Wörter
- Wortbildung im Deutschen (Ableitung, Komposition) – Syntagmen in anderen Sprachen
- Herkunft der Wörter, Benutzung von Herkunftswörterbüchern
- Orthographische Regelungen, Beispiel *daß/das* vs. *que/que*
- Direkte und indirekte Rede
- Tempora und Modalität
- Aktiv – Passiv – Medium – Aspekte
- Gliederung von Sprachräumen (Dialekte, Standard, Soziolekte, Gruppensprachen, Sprachinseln, Sprachverwandtschaften)

Bei einem solchen Grammatikunterricht stehen die Anschaulichkeit, die aktive Arbeitsmethode und die Anwendbarkeit des Gelernten für die SchülerInnen im Vordergrund. Wir wissen, daß dieser Ansatz über Instrumentelles weit hinausgeht.

Literatur

- Ernst, Ulrike/Christian Ernst: Das Sprichwort als Gegenstand integrativen Arbeitens und Lernens. In: Praxis Deutsch 93/1989, S. 40–44. Wieder in: I. Oomen-Welke (Hrsg.): Brückenschlag. Deutsch im Gespräch. Stuttgart 1994, S. 158–168
- Goris-Pieters-Troch, Ann: Un atelier de langues européennes – Eine Werkstatt für europäische Sprachen. In: C. Kodron/I. Oomen-Welke (Hrsg.): Europa sind wir – Teaching Europe in multicultural society. Freiburg 1995, S. 352–359
- Karagiannakis, Evangelia/Ingelore Oomen-Welke: Sprachbewußtheit im Unterricht – ein Einblick. In: H. Balhorn/H. Niemann (Hrsg.): [Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben]. Konstanz 1996, S. 245–247
- Klotz, Peter/Peter Sieber (Hrsg.): Vielerlei Deutsch. Deutsch im Gespräch. Stuttgart 1993
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin-New York: de Gruyter 1989
- Kroon, Sjaak/Jan Sturm: Ethnische Diversität und Homogenisierung im Unterricht. In: A. Linke/I. Oomen-Welke (Hrsg.): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg 1995, S. 61–93
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Lernen für Europa 1991–1994. Abschlußbericht eines Modellversuchs. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 1995
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutschdidaktik interkulturell. Der Deutschunterricht 2/1991a
- Oomen-Welke, Ingelore: Sprachenvielfalt in Regelklassen – Ein Differenzierungsproblem. In: Praxis Deutsch 108/1991b, S. 37–40. Wieder in: C. Kodron/I. Oomen-Welke (Hrsg.): Europa sind wir – Teaching Europe in multicultural society. Freiburg 1995, S. 258–268
- Oomen-Welke, Ingelore: Deutscher Unterricht als (inter)kulturelle Praxis. In: A. Bremerich-Vos (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt/M 1993a, S. 142–167
- Oomen-Welke, Ingelore: Eigennamen als Einstieg in Sprachaufmerksamkeit. In: Praxis Deutsch 122/1993b, S. 27–34
- Oomen-Welke, Ingelore: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. In: C. Kodron/I. Oomen-Welke (Hrsg.): Europa sind wir – Teaching Europe in multicultural society. Freiburg 1995, S. 258–268
- Oomen-Welke, Ingelore: Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen, auch im Deutschunterricht. In: A. Peyer/P. Portmann (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttkinder. Tübingen 1996a, S. 291–316
- Oomen-Welke, Ingelore: Deutschland – Land vieler Sprachen. In: H. Balhorn/H. Niemann (Hrsg.): [Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben]. Konstanz 1996b, S. 234–243
- Reich, Hans H./Pörnbacher, Ulrike (Hrsg.): Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Aspekte. Münster: Waxmann 1993
- Rösch, Heidi: Migrationslyrik und ihre Bearbeitung in multikulturellen Lerngruppen. In: A. Linke/I. Oomen-Welke (Hrsg.): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg 1995, S. 299–315
- Stölting, Wilfried: Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern. In: Praxis Deutsch Sonderheft 1980, S. 19–22

✍ *Ingelore Oomen-Welke ist Professorin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg; Künzenweg 21, D-79117 Freiburg.*

Andreas Paula

Interkulturelle Kommunikation

Überlegungen für einen zeitgemäßen DAF-Unterricht

Dieser Beitrag basiert auf Überlegungen zu bzw. Erfahrungen aus der LehrerInnenfortbildung, der Materialerstellung sowie der Unterrichtsgestaltung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Interkulturelle Kommunikation ist allerdings kein 'Privileg' des DAF-Unterrichtes. Ihre Bedeutung wird meines Erachtens im gesamten Bereich der Vermittlung von Fremdsprachen meist noch unterschätzt.

Der Fremdsprachenunterricht muß (nicht mehr) umkehren, aber er muß sich *all seiner Aufgaben* besinnen. (frei nach Viëtor)

Wir lernen fremde Sprachen, um fremde Menschen zu verstehen, nicht um ihre Sprache zu verstehen. (List 1994)

Interkulturelle Kommunikation ist, als ob man auf einer Straße fährt, auf welcher jemand alle Verkehrsschilder verdreht hat. Die vertrauten Zeichen sind da, jedoch wenn man ihnen folgt, bringen sie einen in die falsche Richtung (Juliane Roth – ORF1 14.02.95)

Viele der neueren Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht widmen neben dem Training von Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibkompetenzen, neben ausgewählten landeskundlichen Elementen vermehrt Lernstrategien bzw. Lerntechniken breiten Raum. Dies ist gut so, aber es ist nicht genug.

Ein ganz wesentlicher Bereich wird noch allzuhäufig außer acht gelassen. Sprache kann nicht sinnvoll vermittelt werden ohne Berücksichtigung ihres soziokulturellen Kontextes. Der kulturelle Hintergrund der jeweiligen Sprachen wird in den wenigsten Fällen ausreichend thematisiert.

Der Unterricht fremder Sprachen stellt gewissermaßen eine Drehscheibe für kulturelle Begegnungen dar. Es erscheint naheliegend, den Fremdsprachenunterricht als Plattform für die Vermittlung interkultureller Kommunikationskompetenz zu sehen. Der DAF-Unterricht steht in dieser Frage – im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht mit monolingualen Gruppen – möglicherweise durch den Aspekt gemischter Gruppen vor einer noch größeren Herausforderung.

Sicherlich hatte und hat Landeskunde die Funktion, auf Kultur, Politik und Geschichte im Land der Zielsprache zu verweisen. Allerdings fehlt es an klaren Konzepten. Mangels klarer Vorstellungen über Inhalte und Ziele übernimmt die klassische Landeskunde die Rolle eines 'Appendix' im Sprachunterricht, welcher als Korrektiv für falsch geplante Zeitbudgets im Unterricht erhalten muß.

Manager großer Firmen haben den Unterrichtenden von Fremdsprachen hier etwas voraus. Aus transnationalen Wirtschaftskooperationen ist schon seit längerem zu vernehmen, daß es bei Verhandlungen auf Grund der mangelnden interkulturellen Kompetenz zu mehr Reibungsverlusten bzw. Spannungen kommt als wegen mangelnder Sprachkenntnisse. Während das Thema interkulturelle Kommunikation in Managerseminaren bereits ein nicht mehr wegzudenkender Bestandteil ist, wird diese Dimension im Fremdsprachenunterricht derzeit erst 'modern'.

Es geht aber um mehr als um Modeerscheinungen. Während in der Wirtschaft offensichtlich der kurzfristig zu erzielende Verhandlungserfolg der Motor für Innovation ist, geht es im Fremdsprachenunterricht um eine qualitative Richtungsentscheidung für die zukünftigen Inhalte der Curricula.

Es ist nicht neu, daß in Lehrwerken für den DAF-Unterricht die Informationen über *die* Kultur und *die* Politik des Landes von den Themen Wohnen, Essen, Arbeit, Familie usw. abgelöst wurden. Das neue Zauberwort der Verlage war geboren. Es hieß 'Alltagskultur'. 'Blitzlichter' auf die Alltagsrealität, Ausschnitte aus komplexen sozialen Prozessen und Rezepte für das 'Überleben' im neuen und fremden Umfeld werden angeboten.

Allzu häufig nimmt der DAF-Unterricht Anleihe an den Strategien der Werbeindustrie. Stereotypen werden entworfen, Klischees werden angesprochen und fortgeschrieben. Implizit oder explizit wird dadurch im Unterricht bzw. in den Lehrwerken das Bild vom typischen Deutschen (neuerdings auch vom typischen Österreicher und Schweizer) gefestigt.

Haben Sie sich schon einmal die Frage gestellt, wieviele Menschen Ihres persönlichen Umfeldes tatsächlich so leben, wie uns die 'typische Deutschbuchfamilie' präsentiert wird?

Oder aus einer anderen Perspektive: Würden Sie, wenn Sie Japanisch lernen, an prominenter Stelle wissen wollen, was eine Ihnen unbekannte Familie am Sonntag ißt? Und welchen Wert hätte diese Information für Ihren Lernprozeß?

Nein, es geht hier nicht um den Wunsch, einen anderen Ausschnitt aus der Alltagskultur präsentiert zu bekommen. Es geht um eine präzise Definition von Alltagskultur, die Modalitäten des Umgangs mit dieser und den ihr zugeschriebenen Stellenwert in unserem Unterricht.

Alltagskultur ist mehr als die – sicher nicht kulturunabhängig oder zufällig getroffene – Themenauswahl Wohnen, Essen, Arbeit usw.

Alltagskultur könnte z.B. als „soziale Regelungen des menschlichen Verhaltens und Handelns“ bezeichnet werden (Larcher 1992). Diese Definition hat auf den ersten Blick nichts gemein mit der gängigen Präsentation von Einzelphänomenen aus dem Alltagsleben. Dennoch finde ich sie für den Fremdsprachenunterricht passend.

Denn im Unterricht wird immer nur ein bestimmter Ausschnitt aus der Alltagsrealität präsentiert werden können. Das Problem liegt auch nicht in der exemplarischen Arbeit mit Teilbereichen kultureller Realitäten, sondern in der Gefahr, daß

eine bestimmte Momentaufnahme Allgemeingültigkeit erlangt, ohne daß dahinterstehende Beweggründe, Regelungen oder Gesetze hinterfragt werden. Somit wird im Unterricht durch das Bestreben, nahe an die gesellschaftliche Realität heranzukommen, die Möglichkeit des Erkennens der 'feinen Unterschiede' in der fremden Gesellschaft verstellt. Aber gerade dies ist bei der Begegnung mit einer neuen Kultur bzw. Sprache enorm wichtig. „Wer seine sozialen Wahrnehmungen für die feinen Unterschiede geschärft hat, dem eröffnet sich eine schier unbeschränkte Fülle von Beobachtungsfeldern (Bourdieu 1991).

Aber auch auf der vorwiegend kognitiv orientierten Vermittlungsebene sind Reibungsverluste zu orten.

Das Kennen einer anderen Kultur spiegelt sich nicht nur auf der intellektuellen Ebene wider, sondern vollzieht sich in der Beziehung des Individuums zu fremden Kulturtechniken. Andersartigkeit kann nicht unterrichtet werden, sie muß erlebt werden. Es geht nicht um die Aufnahme fremden Wissens, sondern um die Wahrnehmung der eigenen momentanen Lebenssituation und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion (Freire 1994).

Sprachunterricht hat also eine mehrdimensionale Aufgabe. Neben dem Training der sprachlichen Kompetenz gilt es auch, Sensibilität und Offenheit für den Perspektivenwechsel anzuregen. Noch so gute sprachliche Kompetenzen nützen nichts, wenn einer interkulturellen Kommunikation das 'muttersprachliche Weltbild' im Wege steht.

Folgende Thesen sind immer wiederkehrende Orientierungspunkte der spezifischen Fachdiskussion, welche meines Erachtens die vielschichtigen Aufgaben des DAF-Unterrichts unterstreichen:

- * Wenn die Analyse grammatikalischer Strukturen hilft, den sprachlichen Aufbau besser zu verstehen, dann kann die Betrachtung einer 'Grammatik der Kulturen' zu einem besseren Verständnis kultureller Verhaltensweisen führen.
- * Die Annäherung unterschiedlicher Kulturen birgt Konfliktpotential in sich. Sprachunterricht, der den konfliktuellen Teil kultureller Begegnungen nicht berücksichtigt, geht zu einem Teil an seinem Ziel vorüber.
- * Sprache und Kultur stehen in einem bestimmten Verhältnis und sind untrennbar miteinander verbunden. Sprache kann nicht sinnvoll erworben werden ohne Berücksichtigung ihres soziokulturellen Kontextes.
- * Die Kultur der Muttersprache steht in einem bestimmten Verhältnis zur Kultur der Fremdsprache. Die Wahrnehmung der eigenen Kultur beeinflusst wesentlich die fremdkulturelle Wahrnehmung.
- * Man kann eine fremde Kultur nur verstehen, wenn die Relativierung der eigenen Kultur/Sprache gelingt. Der Weg zu einem besseren Verständnis fremder Kulturen muß über die bewußte Wahrnehmung und die Infragestellung der eigenkulturellen Muster gehen.

- * Die Repräsentation der eigenen Welt stellt sich in der Regel so schlüssig und korrekt dar, daß die Notwendigkeit einer Hinterfragung eigenkultureller Verhaltensweisen nicht offen auf der Hand liegt.
- * Unterschiedlichkeit läßt sich nicht wirklich kommunizieren. Kulturen umgeben sich gewissermaßen mit einer Schutzhülle, die Sicherheit vor Fremdem bzw. Neuem vermittelt. Neues bzw. Fremdes wird in der Regel durch die 'eigene Brille' aus dem 'gewohnten Blickwinkel' beurteilt. Es ist schwer, den eigenen, den geschützten Standpunkt zu verlassen – sich in Unsicherheiten zu bewegen, um Neues kennen zu lernen. Wir sind es nicht gewöhnt, Unsicherheiten auszuhalten, mit Leerräumen umzugehen, Angst auszuhalten bzw. Autonomie zu praktizieren (Lévi-Strauss 1983).
- * Es ist eine Illusion, daß fremdkulturelle Verhaltensweisen im Fremdsprachenunterricht ausschließlich kognitiv vermittelt werden können. Die Vermittlung von 'fertigen Informationspaketen' über das Land, die Kultur(en) in dem Land der Zielsprache dienen eher dazu, Vorurteile zu schüren und zu festigen.
- * Die Aufgabe eines auf interkulturelle Kommunikation orientierten Fremdsprachenunterrichts ist nicht die Information über kulturell bedingte Unterschiede im Verhalten, sondern eine Sensibilisierung gegenüber Neuem sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit Fremdem. Der Fremdsprachenunterricht sollte jener Ort sein, wo Mechanismen der Fremd-/Selbstwahrnehmung bewußt gemacht, der Umgang mit Konflikten, Ängsten etc. thematisiert und trainiert werden.
- * Interkulturelle Kommunikation überschreitet Grenzen. Der Fremdsprachenunterricht muß es also ermöglichen, an diese Grenzen heranzukommen, und er muß jene Freiräume bieten, die es erlauben in Grenzbereichen Erfahrungen zu machen.
- * Interkulturelle Kommunikation stellt die herkömmliche LehrerInnenrolle in Frage. Die 'Einbahn-Wissensvermittlung' vom Unterrichtenden zum Lernenden muß aufgelöst werden. Interkulturelle Kommunikation kann in lehrerInnenzentriertem Unterricht per definitionem nicht funktionieren. Es muß 'Gegenverkehr' zugelassen sein. Alle Beteiligten lernen und lehren. Sie nehmen Wissen bzw. Erfahrungen auf und geben Wissen bzw. Erfahrungen weiter.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, einen umfassenden Katalog von konkreten Unterrichtsthemen zu entwickeln, an welchen sich obige Thesen festmachen lassen. Es ist aber für jede/n Interessierte/n ein leichtes, diese selbst ausfindig zu machen. Im Unterricht, aber auch in nicht didaktisierten Begegnungen mit Ausländern bzw. in jenen Situationen, in welchen man selbst der oder die Fremde ist, erkennt man sehr rasch jene sensiblen Bereiche, die die Kommunikation irritieren können.

Für einen Schwerpunkt interkulturelle Kommunikation im Unterricht könnten sich aus oben Gesagtem etwa folgende Dimensionen ableiten lassen, aus welchen in weiteren Schritten konkrete Aktivitäten zu entwickeln wären:

- * Mangelnde oder zu große Distanz (physisch oder psychologisch)
- * Bedeutung von Blicken
- * Pünktlichkeit
- * Begrüßungsformen
- * Körpersprache (Nonverbale Kommunikation)
- * Geschlechtsspezifisches Gesprächsverhalten: kulturelle Unterschiede
- * Beziehungsschaffende/störende Sprache: kulturelle Unterschiede
- * Andere SELBSTverständlichkeiten (wer ist hier das SELBST)
- * Zeit- und Raumvorstellungen
- * Verhältnis Außenwelt/Innenwelt (Privat versus Öffentlichkeit)
- * Unterschiedliche Wahrnehmung ein und desselben Phänomens
- * Unterschiedliche Interpretation von Begriffen (z. B. Arbeit)
- * Denken in unterschiedlichen Bildern
- * Bedeutung von Farben
- * Arbeit mit Sprichwörtern u.v.a.m.

(Diese Auflistung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und müßte natürlich weiterentwickelt werden.)

Für die ProduzentInnen von Lehrmaterialien und die AusbilderInnen von LehrerInnen sowie die im Hintergrund agierende Forschung kann sich daraus ein ‘Pflichtenheft’ ergeben. Dieses könnte unter anderem folgende Punkte beinhalten:

- * Analyse Interkultureller Interaktions- und Kommunikationsformen
- * Analyse von Fremdwahrnehmung und Eigenwahrnehmung
- * Mechanismen bei Wissens- und Informationsübermittlung zwischen Kulturen
- * Rolle der kulturellen Vermittler
- * Relativität der eigenen Kultur
- * Sensibilität gegenüber sprachlichen Formulierungen
- * Fremdspracherwerb vor dem Hintergrund muttersprachlicher Denkwelten
- * Denken und Sprechen in Bildern
- * Vergleich der Ethnozentrik, Androzentrismus und Anthropozentrismus in verschiedenen Sprachen/Kulturen
- * Schulische Sozialisation und damit verbundene Erwartungshaltungen usw.

(Auch diese Auflistung hat nur exemplarischen Charakter.)

Von den derzeit angebotenen DAF-Lehrwerken kenne ich derzeit nur eines (»Sichtwechsel«), welches konsequent versucht, die oben angeführten Themen zu berücksichtigen. Es muß abschließend die Frage gestellt werden, warum sich der ‘Blick mit einer anderen Brille’, der Perspektivenwechsel im Fremdsprachenbereich so schwierig gestaltet.

Sprachunterricht ist oft ein Produkt des/eines Lehrbuches (washback-effekt), und die Lehrbücher sind die Produkte der Denkwelten ihrer AutorInnen oder VerlegerInnen. Lehrbücher spiegeln den Teil der Wirklichkeit, in welchem sich der Autor (die Autorin) bzw. die Unterrichtenden bewegen. Die (schwierige) Aufgabe, die sich hier stellt, ist der Blick über den eigenen Buchdeckel oder über den eigenen kulturellen und beruflichen Horizont.

Wahrscheinlich läßt sich noch zumindest eine andere Problemursache ausmachen. Wer schreibt Lehrbücher? Wer unterrichtet Deutsch als Fremdsprache? Germanisten, Linguisten, Praktiker. Jeder/Jede von ihnen produziert für sich vielleicht ein gutes Buch, allerdings oft nur mit einem Blickwinkel. Dabei wären neue Perspektiven so einfach, wenn man Ethnologen, Historiker, Politologen, Romanisten, Slawisten usw. – und schließlich auch die Lernenden – hinzuziehen würde. Diese Vernetzung von unterschiedlichsten Disziplinen und Herangehensweisen an die Erstellung von Unterrichtsmaterial ergäbe quasi eine Vorstufe für die spätere interkulturelle Kommunikation.

Den Menschen aller Kulturkreise ist es biologisch möglich, ihre Schuhe auszuziehen und ihren Hut abzuziehen. Aber es ist die Zugehörigkeit zu einem Kulturkreis, die bestimmt, daß der Jude in seinem Gotteshaus Hut und Schuhe anbehält, daß der Mohammedaner die Schuhe auszieht und der Christ zwar die Schuhe anbehält, aber den Hut abnimmt (Krumm 1994).

Literatur

- ABCD-Thesen 1990, Nr. 4
Bachmann, Saskia et.al.: Sichtwechsel. München 1995
Lévi-Strauss, Claude: Le Regard éloigné. Paris 1983
Fill, Alwin: Öklinguistik. Tübingen 1993
Freire, Paulo; zitiert nach: Bönsch, Martin: Bildung in der Schule. In: Norbert Seibert: Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994
Krumm, H. J.: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: K. R Bausch et. al.: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1994
List, Gudula: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? In: K. R Bausch et. al.: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1994
Otterstedt, Carola: Abschied im Alltag. Grußformen und Abschiedgestaltung im interkulturellen Vergleich. München 1993
UNESCO: Stéréotypes culturels et apprentissage des langues. Paris 1995
Viëtor, Wilhelm: Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. Leipzig: Reisland 1905
Zarate, Geneviève: Enseigner une culture étrangère. Paris 1986

✍ *Andreas Paula ist Leiter der Sprachenabteilung an der Volkshochschule Brigittenau-Wien und arbeitet in der LehrerInnenfortbildung; Raffaelgasse 11-13, 1200 Wien.*

THEMA

Praktische Erfahrungen

Karl Pleyl

Mehrsprachigkeit

Ein Versuch an den Schulen des bfi Wien

Geschichte

Mit Beginn dieses Jahrzehnts ist es zu einem merkbaren Anstieg des Anteils von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache auch in den mittleren und höheren Schulen gekommen. Eine Studie des IHS¹ aus dem Jahre 1992 stellt für das Schuljahr 1989/90 für Wien in den wirtschaftsberuflichen mittleren Schulen einen Anteil von 7,3 Prozent fest, der damit deutlich über dem gesamtösterreichischen Anteil – in diesem Schultyp 2,2 Prozent – liegt. Aber selbst dieser Wert ist ein Durchschnittswert für das Bundesland und läßt Schwerpunktbildungen aufgrund der Bezirksstruktur und der Wohnpolitik unberücksichtigt. Und eben dieser Durchschnittswert und nicht die höheren Anteile einzelner Schulen haben die Vorgehensweise der Behörde geleitet.

An unserer Schule, den Schulen des Berufsförderungsinstituts (bfi), im 5. Wiener Bezirk, waren zu der Zeit SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache in einem Anteil vertreten, der deutlich über dem statistischen Durchschnittswert lag. Damit waren wir mit neuen Problemen und Aufgabenstellungen konfrontiert. Überdurchschnittlich viele SchülerInnen konnten die erste Klasse bzw. den ersten Jahrgang nicht positiv abschließen, und der Anteil derjenigen, die während des Schuljahres ausstiegen, nahm eklatant zu. Mittlerweile tritt ein weiteres Problem hinzu. Die Veränderungen am Lehrlingsmarkt, das heißt die wachsende Verweigerung von Unternehmen Lehrlinge auszubilden, hat zu einer ebenso wachsenden Zahl von SchülerInnen geführt, für die die kaufmännische Schulbildung bloße Notlösung im Rahmen ihrer beruflichen Karriere darstellt.

Gleichzeitig waren wir seit diesen Jahren mit mehr SchülerInnen konfrontiert, denen zwei oder mehr Sprachen als Muttersprachen geläufig waren und die schon

bei Schuleintritt in mehreren Sprachen kommunizieren konnten. Insgesamt war diese Situation – hier Förderfälle, dort ungenützte Ressourcen – für uns LehrerInnen an der Schule aufklärungsbedürftig und stellte eine Herausforderung dar.

Die nächsten Jahre nützten wir an unserer Schule für intensive Diskussionen, wie auf die Schwierigkeiten und die Chancen der beschriebenen Situation adäquat zu reagieren sei.

Die erste Schwierigkeit bestand schon allein im Unvermögen, die Betroffenen sprachlich zu beschreiben. Der Begriff ausländische SchülerInnen schien uns durch die populistische politische Diskussion zu stigmatisiert, andererseits trifft er die Situation unserer SchülerInnen insofern nicht, als viele von ihnen schon die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Also gebrauchten auch wir die monströse Wortschöpfung „SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache“, nicht ohne immer wieder hinzuzufügen, daß diese über sehr unterschiedliche Sprachkenntnisse verfügen. Zu ihnen zählen ja SchülerInnen, die in Wien als Kinder von ArbeitsmigrantInnen geboren sind, genauso wie jene, die während ihrer Kindheit bzw. Schulzeit zugewandert sind, oder die, die erst in den letzten Jahren dem Krieg in Jugoslawien oder anderswo entkommen sind.

Genau diese unterschiedlichen Biographien der SchülerInnen erfordern oft unterschiedliche Reaktionen der Schule. Welche gemeinsamen Ansätze dennoch existieren, wird im folgenden noch beschrieben werden.

Darüber hinaus sind wir in der Schule gezwungen, an Problemen zu arbeiten, die außerschulisch entstanden sind und auch nur politisch gelöst werden können (siehe Wohnungspolitik, Arbeitsmarktpolitik, ...). SchülerInnen, die zu Hause keinen ungestörten Platz zum Lernen haben, fehlt eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg. Eine Wohn- und Siedlungspolitik, die ArbeitsmigrantInnen auf einzelne Bezirksteile zusammendrängt, schafft damit Schulklassen, in denen die Bildungsaufgabe sowie die interkulturellen Lernprozesse durch vorhandene soziale Probleme zurückgestellt werden.² Auch die drohende Abschiebung, weil irgendein Papier irgendeinem Beamten nicht paßt, schafft Angst und keine offene Lern- und Arbeitsatmosphäre.

Die besagte schulische Diskussion fand u. a. im Rahmen einer auch von der Gewerkschaft der Privatangestellten mitgetragenen Arbeitstagung statt, die von einem zweijährigen Seminar gefolgt war. Wichtige unterstützende Beiträge erhielten wir von einigen Wissenschaftlern (u. a. Dietmar Larcher) und vor allem von den KollegInnen des Pflichtschulbereiches, von deren Erfahrungen wir sehr viel profitieren konnten.

Parallel dazu haben wir einige kurzfristig umsetzbare Bereicherungen des Schullebens organisiert:

- Erste Versuche im Team-Teaching mit muttersprachlichen LehrerInnen: Hilfestellung bei der Fachsprache und bei sprachvergleichenden Übungen (finanzielle Unterstützung durch den Elternverein und den Schulerhalter);

- Aufbau einer Bibliothek mit mehrsprachiger Literatur und Fachliteratur (finanzielle Unterstützung durch Elternverein, Arbeiterkammer und Gewerkschaft der Privatangestellten);
- Eröffnung eines Serbokroatisch-Sprachkurses für LehrerInnen (Seminar des Pädagogischen Instituts des Bundes);
- Einrichtung von Kultur- und Muttersprachenklubs für SchülerInnen: Pflege der muttersprachlichen Kenntnisse und Aufwertung der Muttersprache; Gestaltung von Projekten, die auch in den Regelunterricht Eingang finden konnten wie z. B. Leben und Wirken des Physikers Nikola Tesla; Länderkunde Türkei; Weltliteratur im Original (Ivo Andric) u. a. (finanzielle Unterstützung durch den Schulerhalter).

Diskussionsergebnis

Das theoretische *Ergebnis der lang anhaltenden Diskussion* läßt sich in folgenden Thesen zusammenfassen:

- SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache tragen keine neuen Probleme in die Schule, sondern lassen Schwachstellen unseres Schulsystems stärker hervortreten. Individuelle Förderung und Beratung ist daher notwendig, aber keine ausreichende Antwort auf systemische Defizite.
- Angesichts einer politischen Diskussion, die lautstark die Ausgrenzung eines Teils der in Österreich lebenden Menschen fordert und die von vielen unserer SchülerInnen als dramatische Bedrohung erlebt wird, muß auch die Schule Zeichen setzen (wie die Wirtschaft, die Universitäten, die Theater, etc.): „Ohne Ausländer geht’ s net!“
- Die Forderung, Zeichen zu setzen, meint eine Schule, die mehr bietet als Förderunterricht in der deutschen Sprache. Serbische/kroatische, kurdische, polnische und türkische Sprachen sind Teil der gelebten Kultur in Österreich. Sie müssen daher auch in Österreichs höheren Schulen ihren Widerhall finden. Das alleinige Fördern der Verkehrssprache Deutsch negiert die unbestrittene Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache und aller weiteren Fach- und Fremdsprachen.
- Gleichzeitig macht man durch die alleinige Betonung des Förderunterrichts die in Wien geborenen oder schon seit Jahren hier lebenden Jugendlichen zu Problemfällen, anstatt ihre sprachlichen Fähigkeiten hervorstreichend. SchülerInnen, die der türkischen, der kurdischen, der deutschen, der englischen Sprache (und vielleicht gar einer zweiten schulischen Fremdsprache) mächtig sind, haben vielleicht gewisse Defizite im Gebrauch der deutschen Sprache, aber sie können auch in mehreren Sprachen kommunizieren.
- Nur ein mehrsprachiger Unterricht, ein Unterricht, der die SchülerInnen ständig mit der deutschen und ihrer jeweiligen Muttersprache konfrontiert, kann das Abgleiten in eine sprachliche Fossilisierung verhindern und ihre sprachlichen

Fähigkeiten entwickeln. Dabei betreuen fallweise serbokroatisch bzw. türkisch sprechende KollegInnen im Team mit den FachkollegInnen die in Gruppen arbeitenden SchülerInnen.

- Die Pflege der Muttersprache ist aber ebenso aus Gründen der Identitätsbildung und persönlichen Entwicklung heraus wesentlich. Die Muttersprache nicht zu pflegen heißt, junge Menschen über mangelnde Kommunikationsfähigkeit in weiterer Folge sprachlos zu machen. Sprachlosigkeit bedingt Nichtteilnahme am gesellschaftlichen Gesamtprozeß und kann zur Ausgrenzung jugendlicher Subkulturen führen!
- Durch das öffentliche Anbieten ihrer Muttersprache und den unvoreingenommenen Kulturvergleich werden Kultur und Sprache unserer SchülerInnen aufgewertet bzw. ihre Sprache als Kultursprache überhaupt erst anerkannt. Das vergrößert die Chance, das persönliche Selbstwertgefühl auch über die eigene kulturelle Entwicklung aufzubauen.
- Die bunte, multikulturelle Zusammensetzung vieler Schulklassen kann den Weg zu Verständnis und Toleranz ebnen. Das Anderssein soll nicht auf die Duldung angewiesen sein, sondern rechtlich und gesellschaftlich anerkannt werden. Nur durch das Kennenlernen fremder Sprachen und Kulturen kann national-bornierten und vorurteilsbeladenen Haltungen entgegengewirkt werden. Tagtäglich sehen wir in den Medien die Auswirkungen von nationalistischem und kurzschlüssigem Denken: ob „Ausländer raus“-Parolen oder ethnische Säuberungen am Balkan. Selbstbewußte Jugendliche, die Neugierde und keine Angst dem anderen gegenüber empfinden, können derartige Entwicklungen verhindern helfen.

Die Schwächen und Stärken unserer SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache lassen sich nun durch folgende Pole darstellen, zwischen denen alle Übergänge denkbar sind: Zum einen jene, deren Kenntnisse in beiden Sprachen, in ihrer Muttersprache und in der Verkehrssprache Deutsch eine Fossilisierung aufweisen, die auch als Halbsprachigkeit bezeichnet wurde.

Halbsprachigkeit befindet sich in einem Begriffskontinuum von der Zweisprachigkeit zur Einsprachigkeit. Meist handelt es sich um *doppelte Halbsprachigkeit*, d. h. um Defizite in der Muttersprache wie in der Zweitsprache. Dieses Phänomen bezieht sich insbesondere auf die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten. Die Alltagssprache muß davon nicht so stark betroffen sein. Hinter der Fassade einer *flüssigen* Alltagssprache kann sich ein Defizit im abstrakt-formalen, begrifflichen, im schriftlichen, stilistischen Bereich verbergen. Zu kognitiven treten in der Regel emotionale Defizite. Die Gefahr, in die Halbsprachigkeit abzugleiten, ist insbesondere beim Übergang von den zweisprachigen Sozialisationsverfahren im Elternhaus in die üblicherweise monolinguale Pflichtschule sehr groß.³

Wenn es der Schule nicht gelingt, Zweisprachigkeit zu einer positiven Bildungserfahrung zu machen, so kann dies zu einer emotionalen Verarmung des Kindes führen.

„Obwohl es beide Sprachen gut beherrscht, ist es in keiner der beiden *zu hause*.“⁴ Zum anderen gibt es wirklich bilinguale SchülerInnen mit einer entwickelten Sprachkompetenz in beiden Sprachen. Auf deren Fähigkeiten und Kenntnisse (etwa beim Erlernen weiterer Fremdsprachen) ist in der Literatur schon mehrmals hingewiesen worden.⁵

Das neue Unterrichtsmodell

Mit diesem theoretischen und praktischen Hintergrund hatten wir ein *Konzept für ein Unterrichtsmodell* entwickelt, das als Schulversuch im Schuljahr 1992/93 erprobt werden sollte. Unser ursprüngliches Konzept sah einen phasenweise zweisprachigen Unterricht in fast allen Gegenständen vor: In den Fremdsprachen und im Deutschunterricht sollte ein Ansatz zur Mehrsprachigkeit erreicht werden, in den kaufmännischen Fächern sollte die fachsprachliche Kompetenz gefestigt werden, in Geographie und Geschichte sollte auf muttersprachliche Texte zurückgegriffen werden können.

Pragmatisch gesprochen, wenn unsere SchülerInnen mit Kenntnissen in mehreren Sprachen zu uns kommen, so muß die Schule ihnen wenigstens ansatzweise mehrsprachig entgegenkommen. Oder, wie Ingrid Gogolin es formuliert hat:

Die sprachliche und kulturelle Ausdifferenzierung in den Gesellschaften der westeuropäischen Industrienationen läßt keines ihrer Mitglieder unbetroffen. Irreversibel und – soweit dies abgesehen werden kann – unaufhaltsam sind die internationalen Migrationsbewegungen, deren Element die Arbeitsmigration ist. In den Bildungssystemen der Einwanderungsländer spiegelt sich diese gesellschaftliche Situation. Die Schüler aus ethnischen Minderheiten sind integraler Bestandteil ihrer regulären Schülerpopulationen. Sie besitzen einen legitimen Anspruch auf schulische Bildung und Erziehung, die an ihren spezifischen Bildungsvoraussetzungen anknüpft.⁶

Der Antrag wurde vorerst mit folgender Begründung abgelehnt:

Zum Antrag der Handelsakademie und Handelsschule des Berufsförderungsinstitutes, einen Schulversuch mit einer Handelsakademie und Handelsschule mit *Team-Teaching* zu genehmigen, wird darauf hingewiesen, daß ein derartiger Schulversuch aus pädagogischer Sicht nicht erforderlich erscheint. Wenn Aufnahmewerber mit nichtdeutscher Muttersprache die vorgesehene Aufnahmeprüfung für die Handelsschule oder Handelsakademie bestanden haben, dann ist nicht nur die positive Absolvierung der achten Schulstufe, sondern auch die Beherrschung der deutschen Sprache nachgewiesen. Durch diese bestandene Aufnahmeprüfung ist weiters nachgewiesen, daß der Aufnahmewerber ausreichende Kenntnisse in der deutschen Unterrichtssprache besitzt.⁷

In den folgenden Monaten einigten wir uns dennoch mit dem BMUK auf einen Kompromiß. Das Team-Teaching-Modell wurde uns für die Gegenstände Deutsch,

Englisch und Betriebswirtschaftslehre (in der Handelsschule) sowie für dieselben Gegenstände und Französisch (in der Handelsakademie) zugestanden.

Der zu erwartende zusätzliche Arbeitsaufwand wurde nicht in Form von Werteinheiten eingerechnet. Man rechnete mit einem ohnehin verstärkten Engagement der betroffenen KollegInnen.

Im Schuljahr 1993/94 konnte endlich mit der Arbeit begonnen werden. Für die wissenschaftliche Betreuung des Projekts konnten wir Herrn Univ.Doz. Dr. Gero Fischer⁸ gewinnen, dessen Mitarbeit am Konzept der zweisprachigen Alphabetisierung in der Volksschule Kindermannngasse im 17. Wiener Gemeindebezirk eine ideale Voraussetzung zu sein schien. Die Mitarbeiterinnen der Abteilung V/5 des BMUK, Mag. Gila Dibaian, Mag. Elfie Fleck und VOL Susanne Pirstinger unterstützten unseren Versuch nicht nur durch wertvolle Diskussionsbeiträge, sondern ermöglichten auch die finanzielle Bedeckung der wissenschaftlichen Arbeit.

Der Schulversuch wird in je einer ersten HAK- und einer ersten HAS-Klasse durchgeführt. Die Klassen werden von SchülerInnen mit deutscher, türkischer, serbischer/kroatischer oder anderer Muttersprache besucht. Im Rahmen des Schulversuchs wird in den Gegenständen Deutsch, Englisch, Französisch und Betriebswirtschaftslehre im Team unterrichtet. Dabei betreuen in einem gewissen Stundenausmaß serbisch/kroatisch bzw. türkisch sprechende KollegInnen gemeinsam mit den FachkollegInnen die (in Gruppen) arbeitenden SchülerInnen. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Das Team-Teaching ermöglicht dann, im Lernprozeß beide Sprachen zu nützen und zwar auch wechselseitig kompensierend. So können das Verharren mancher in einem wenig entwickelten Stadium ihrer Muttersprache wie auch der Zweitsprache Deutsch verhindert und die (fach)sprachliche Fähigkeit anderer entwickelt werden. Die türkisch bzw. serbisch/kroatisch sprechenden KollegInnen sind nicht nur für Verständnisfragen der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache zuständig, sondern sie gestalten den Unterricht gemeinsam mit den FachkollegInnen.

Ziel des Schulversuchs war und ist es, Rahmenbedingungen für interkulturelles Lernen, sprachliche Förderung, das Erlernen der kaufmännischen Fachsprache sowie eigenständiges Arbeiten in der Gruppe zu schaffen.

Im besonderen sind damit folgende Ziele *für die SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache* verbunden:

- Verbesserung der sprachlichen Kompetenz in ihrer Muttersprache (dadurch Erleichterung beim Erlernen ihrer Zweitsprache Deutsch bzw. einer weiteren Fremdsprache);
- Erleichterung beim Erlernen neuer Strukturen (Fachsprachen und Fremdsprachen), indem auf ihre Muttersprache zurückgegriffen werden kann;
- Überwindung der gerade bei uns bei vielen SchülerInnen beobachtbaren Tendenz zur Fossilisierung ihrer wenig entwickelten sprachlichen Fähigkeiten sowohl in Deutsch als auch in ihrer Muttersprache;

- Aufwertung ihrer Muttersprache, deren Kenntnis eine zusätzliche Fähigkeit und keinen Mangel darstellt.

Für alle SchülerInnen werden folgende Ziele angestrebt:

- Verbesserung der sprachlichen Kompetenz und allgemeinen Sprachbeherrschung durch Kennenlernen von neuen Idiomen;
- Leistungssteigerungen, indem unterschiedliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen berücksichtigt werden können. D. h. notwendige Förderung von Leistungsschwachen und angemessenes Eingehen auf Leistungsstärkere, also auf SchülerInnen, die im Regelunterricht oftmals unterfordert sind;
- Förderung von Eigenverantwortlichkeit und Teamfähigkeit durch eigenständiges Arbeiten in der Gruppe;
- Förderung des Verständnisses der verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen besonders in Hinblick auf reale Probleme in der Arbeitswelt (Arbeitsmigration);
- Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten als Voraussetzung für soziales Lernen und damit für die Möglichkeit der Integration in der Schule als Ort der interkulturellen Begegnung.⁹

Im Klassenraum sitzen die SchülerInnen in Gruppen, wobei darauf geachtet wird, daß die Muttersprachen Türkisch, Deutsch und Serbisch/Kroatisch in allen Gruppen vertreten sind. Die Sitzanordnung und eine den SchülerInnen zugängliche kleine Klassenbibliothek mit den wichtigsten Wörterbüchern (Deutsch-Englisch, Türkisch-Französisch, Deutsch-Serbisch/Kroatisch, ...) fördern das eigenständige und eigenverantwortliche Arbeiten.

Was die zeitliche Einteilung der Teamstunden betrifft, so hat es sich als sinnvoll erwiesen, zu zweit zu arbeiten (z. B. im Fall von Deutsch bei drei Wochenstunden, jeweils eine im Team mit der serbisch/kroatisch sprechenden Kollegin, eine mit dem türkisch sprechenden Kollegen und eine allein).

Das Ergebnis

Welche Ergebnisse können wir nach mittlerweile drei Jahren (im Vergleich zu den ähnlich zusammengesetzten Klassen ohne Teamstunden) anführen? Vorerst die nackten Zahlen:

- Die Zahl der SchulabbrecherInnen ist geringer (hier muß man bedenken, daß viele SchülerInnen unseren Schultyp besuchen, um das neunte Schuljahr zu vollenden).
- Der Prozentsatz der AufsteigerInnen ist in den beiden Klassen höher.
- Der Notendurchschnitt ist (in im Laufe der drei Jahre unterschiedlichem Ausmaß) besser.

Als Lehrer, der jedes Jahr in einer Schulversuchsklasse gearbeitet hat, kann ich von einer wirklich guten Arbeitsatmosphäre sprechen. SchülerInnen, die nicht immer nur mit ihren Defiziten konfrontiert sind, sondern die auch ihre zusätzlichen Fähigkeiten einbringen können, sind schlichtweg motivierter. Der aus der Team-Arbeit sich ergebende stärkere Einsatz von eigenständigem Arbeiten in der Gruppe führt zu mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit aller SchülerInnen. Wenn SchülerInnen, die ihre Herkunft und Muttersprache vorher verschwiegen haben, mit Stolz diese nun präsentieren, wenn deutschsprachige Kinder sich serbokroatische Satzstrukturen erklären lassen, wenn mit einer Selbstverständlichkeit ein türkisches neben einem französischen Wort gebraucht wird, dann trägt dies nicht nur zu einem verstärkten Selbstbewußtsein bei, sondern fördert im Klassenzimmer ganz allgemein die Lust, etwas Neues zu lernen.

Wenn schließlich für unsere SchülerInnen die serbische/kroatische Sprache so *normal* wird wie die englische, wenn sie sich über das Beherrschen türkischer Grußworte so freuen wie über italienische, wenn es selbstverständlich ist, daß D. aus der Türkei, N. aus Rußland und A. aus Wien kommt, dann, schön langsam, kann das interkulturelle Lernen eigentlich erst beginnen.

Kultur und Sprache unserer nicht deutschsprachigen SchülerInnen erhalten insofern eine Aufwertung, als deren Muttersprachen öffentlich werden. Das vergrößert die Chance, das persönliche Selbstwertgefühl auch über die eigene kulturelle Entwicklung aufzubauen. Die daraus folgende stärkere Lernmotivation dürfte gemeinsam mit einer deutlich gezeigten Lernerwartung durch die KollegInnen den Erfolg maßgeblich begründet haben.

Darüber hinaus haben die fachlichen, sprachlichen und lerntechnischen Grundlagen der SchülerInnen auch in den folgenden Schulstufen zu besseren Schulerfolgen geführt. Man kann also durchaus von einer Langzeitwirkung des Modells sprechen. Nichtsdestotrotz halten wir an unserer alten Zielvorstellung fest, wie sie auch von Gero Fischer in der Materialsammlung formuliert wird: „Zur Absicherung des Erreichten und vor allem zur konsequenten Förderung der Entwicklung und Entfaltung der Zweisprachigkeit ist eine Ausweitung des Schulversuchsmodells auf alle Schulstufen unbedingt notwendig.“¹⁰

Natürlich war dieses neue Arbeiten auch für uns LehrerInnen eine Umstellung. Verstärktes Zusammenarbeiten, mehr gemeinsames Vorbereiten, ein größerer Zeitaufwand. Unser Gewinn – wir können angesichts des Sparpaketes im ideellen Bereich bleiben – ist nicht nur in einer größeren Effizienz gelegen und nicht nur in der besseren Arbeitsatmosphäre; das gemeinsame, gegenseitig unterstützende Arbeiten bereitet einfach mehr Vergnügen. Diese kreative Arbeitsatmosphäre hat sich auch auf die SchülerInnen übertragen. Somit wurde Team-Teaching zur Selbstverständlichkeit und nicht als erzwungene, künstlich aufgesetzte Unterrichtsform erlebt.

Im Zuge des Schulversuches wurden eine Reihe von Unterrichtsmaterialien, die die spezielle Arbeitssituation spiegeln und Mehrsprachigkeit fördern, entwickelt. Diese mußten deswegen in Eigenregie erstellt werden, da die gegebenen Unterrichtsmaterialien in überwiegendem Ausmaß bloß die erste bis achte Schulstufe abdecken. Die erste Materialiensammlung ist nun abgeschlossen und kann im BMUK, Referat für Interkulturelles Lernen, bei Mag. Gila Dibaian oder Mag. Elfie Fleck bestellt werden.

Anmerkungen

- 1) Karl H. Müller/Lorenz Lassnig (Hrsg.): Langfristige Szenarienanalyse des österreichischen Bildungssystems. Wien 1992.
- 2) Vgl. Albert Kaufmann: Einwanderung und Probleme der Wohnungspolitik in Österreich. In: Andrea Hohenwarter, Karl S. Althaler (Hrsg.): Torschluß. Wanderungsbewegungen und Politik in Europa. Wien 1992.
- 3) Gero Fischer: Interkulturelles Lernen im Team, Endbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs. Im Auftrag des BMUK. Wien 1994.
- 4) Dietmar Larcher: Fremde in der Nähe. Klagenfurt 1991.
- 5) Vgl. Ingrid Gogolin: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg 1988.
- 6) Ingrid Gogolin a.a.O.
- 7) Schreiben des BMUK vom 11.2.1992.
- 8) Institut für Slawistik der Universität Wien.
- 9) Aus dem offiziellen Antrag zur Genehmigung des Schulversuches.
- 10) Autorenteam: Interkulturelles Lernen im Team. Wien 1996.

Der Artikel ist eine überarbeitete Fassung des Kapitels „Entwicklung und Organisation des Schulversuches“ (Verf. Manfred Rott, Karl Pleyl) der Materialiensammlung „Interkulturelles Lernen im Team“.

✉ *Karl Pleyl arbeitet im Berufsförderungsinstitut Wien; Margaretenstraße 65, 1050 Wien.*

Lotte Rieder

Die sichtbare Muttersprache *Am Beispiel Grammatikunterricht*

Mit kleinen Veränderungen der Sichtweise und sogar ohne Kenntnisse der LehrerInnen in den Muttersprachen der anwesenden SchülerInnen läßt sich die Sprachenvielfalt vor der Klasse anschaulich machen. Jede beitragende Schülerin, jeder beitragende Schüler erlebt dabei den Respekt der anderen vor ihren bzw. seinen Kenntnissen.

In einer mehrheitlich deutschsprachigen, jedoch zu einem Drittel aus Migrant*innen bestehenden Handelsschulklasse begann ich mit dem Erfragen der Kenntnisse über Mehrzahlbildung der Nomen in verschiedenen Sprachen, um sie mit dem Deutschen zu vergleichen und zu kontrastieren, vorerst in den in Österreich üblicherweise gelehrt*en und angesehenen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Latein, dann in den Muttersprachen meiner SchülerInnen, die von Ungarisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch über Griechisch, Türkisch, Armenisch, Kurdisch bis zu Chinesisch reichten. Während aller Augenmerk darauf gelenkt wurde, welche Sprachen die Migrant*innen beherrschten, stieg automatisch das Verständnis der deutschsprachigen MitschülerInnen – zumindest für den Augenblick – dafür, daß ihre nicht deutschsprachigen KlassenkameradInnen mit der deutschen Sprache Schwierigkeiten hatten; ganz besonders beeindruckt waren sie, wenn diese etwa nicht nur Türkisch, sondern auch Armenisch und Kurdisch konnten. Die Visualisierung an der Tafel, auf der alle Sprachen mit zwei bis drei Nomen im Singular und im Plural festgehalten wurden, ließ mehrsprachige SchülerInnen großen Raum einnehmen.

Einige Beispiele aus dieser Einheit:

TÜRKISCH	
<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
defter – Heft	defterler – Hefte
çocuk – Kind	çocuklar – Kinder

BOSNISCH / KROATISCH / SERBISCH	
<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
knjiga – Buch	knjige – Bücher
d(ij)ete – Kind	d(j)eca – Kinder

CHINESISCH

<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
yi zh bi – 1 Stift	er zh bi – 2 Stifte
hai z – Kind	hai z men – Kinder

Ähnliche Sprachvergleiche lassen sich auch bei anderen Grammatikkapiteln als der Deklination der Nomen anstellen, z. B. bei der Konjugation der Verben, bei der Steigerung der Adjektive usw., und das nicht nur im Deutsch-, sondern auch im Fremdsprachenunterricht.

Auch wenn die muttersprachlichen Kenntnisse mancher Migrantenjugendlichen rudimentär waren und die Zusammenstellung über die Pluralbildung weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Korrektheit erheben konnte, erkannten die SchülerInnen im Vergleich nicht nur die Unterschiedlichkeit bzw. Ähnlichkeit der Strukturen aller angeführten Sprachen, sondern auch die besondere Formenvielfalt der deutschen Grammatik. Dies wirkte für alle Lernenden, ob deutsch- oder nichtdeutschsprachig, entlastend. Doch der Hauptgewinn dieser kleinen Einheit, die weder Vorbereitungszeit noch Vorkenntnisse seitens der LehrerInnen erfordert, liegt in der Achtung vor dem Sprachschatz derer, die mehr als nur Deutsch können.

Um den Zweitsprachenerwerb der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache zu unterstützen und gezielter zu fördern, ist es allerdings für kontrastiven Sprachunterricht von großem Nutzen, wenn LehrerInnen Grundkenntnisse der Strukturen in den am häufigsten vertretenen Muttersprachen ihrer SchülerInnen erwerben bzw. besitzen; in Wien sind das Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch, wenn auch dadurch aus praktischen Gründen leider die in den Herkunftsländern (und nicht nur dort!) verbreitete Diskriminierung von Minderheitensprachen wiederholt wird. Weiters ist Teamteaching mit MuttersprachenlehrerInnen auf allen Schulstufen sinnvoll, ganz besonders auch beim Erwerb der Fachsprachen in berufsbildenden Schulen.

Die Arbeitsgemeinschaft Interkulturelles Lernen an BMHS und BS in Wien und die Servicestelle für Interkulturelles Lernen am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien setzen sich für LehrerInnenfortbildung und Unterrichtsprojekte und Schulversuche in diesem Sinne ein.

Adressen

Leitung der Arbeitsgemeinschaft Interkulturelles Lernen:

Mag. Elisabeth Bös, BHAK/HAS 10, Pernerstorfergasse 77, 1100 Wien

Mag. Inge Draxler, Schulen des BFI, Margaretenstrasse 65, 1050 Wien

Servicestelle für Interkulturelles Lernen:

Lotte Rieder, Pädagogisches Institut des Bundes, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

✉ Lotte Rieder, Pädagogisches Institut des Bundes; Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

Andrea Zikulnig

Das slowenische Gymnasium

Sechs Miniaturen zum Sprachunterricht

1. Was soll so anders sein am Sprachunterricht an unserer Schule?

In einer Zeit, in der immer mehr Menschen im Laufe ihres Lebens in mehreren Sprachen 'zu Hause' sind, also einen Sprach- und Blickwechsel vornehmen können, findet die Darstellung des Sprachunterrichts an einer österreichischen Schule, in der Mehrsprachigkeit die kommunikative Normalsituation ist, ein breiteres Interesse, als es bisher der Fall war. Lange bevor interkulturelles Lernen als Lehrplanforderung in der österreichischen Gesetzgebung verankert wurde, war das Leben in zumindest zwei Kulturen für SchülerInnen und LehrerInnen des BG/BRG für Slowenen selbstverständliche Schulpraxis. Mehrsprachigkeit ist hier nicht nur alltägliche Realität, Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit wird nicht nur praktiziert, sondern auch thematisiert. Über Sprachen und Varietäten, über sprachliche Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wurde und wird im Sprachunterricht an unserer Schule gesprochen, weil LehrerInnen und SchülerInnen in der Situation des permanenten Sprachkontakts leben.

Diesen Beitrag verstehe ich als Momentaufnahme einer Innensicht mit dem Anspruch auf Subjektivität.

2. Fakten

1957: Gründung des BG/BRG für Slowenen

Schuljahr 1957/58: 101 SchülerInnen, 11 ProfessorInnen, Klassenanzahl: 3

Schuljahr 1996/97: 458 SchülerInnen, 50 ProfessorInnen, Klassenanzahl: 20

Das BG/BRG für Slowenen ist eine österreichische Bundesschule mit Lehrplänen, wie sie für jedes andere Gymnasium in Österreich gelten. Ab der ersten Klasse werden Slowenisch und Deutsch im gleichen Stundenausmaß unterrichtet. Englisch wird in den ersten beiden Klassen mit je zwei Wochenstunden geführt. Ab der 4. Klasse werden Italienisch oder Französisch als Freigegegenstand angeboten. In der Oberstufe führen wir die Wahlpflichtfächer Italienisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Seit 1989/90 gibt es zwei Oberstufenformen: eine gymnasiale Form mit Latein und eine realgymnasiale Form mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Orientierung.

Das Reifezeugnis berechtigt wie jedes andere Reifezeugnis zum Besuch aller Fakultäten an österreichischen und anderen Universitäten. Slowenisch und Deutsch

sind mit dem gleichen Bildungsauftrag, mit gleicher Stundentafel in den Lehrplänen und didaktischen Grundsätzen vertreten. Zweisprachigkeit als Ausdruck der Schulpraxis und des Schulprofils lassen auch Hauptkatalog, Zeugnisse und Formulare erkennen.

Im Unterricht werden die im Rahmen der Schulbuchaktion für österreichische Schulen approbierten Schulbücher verwendet. Nur für Slowenisch, Religion, Musik und Geschichte gibt es approbierte Lehrwerke in slowenischer Sprache. Da Slowenisch Unterrichtssprache ist, lernt ein/e SchülerIn unserer Schule also von der ersten Klasse an den Stoff in zwei Sprachen. Die Nahtstellenproblematik ist an unserer Schule nuancierter, was an einem Beispiel aus dem Mathematikunterricht in einer ersten Klasse gezeigt werden kann. Nachdem auch zum zweisprachigen Unterricht angemeldete Kinder in der Volksschule deutsch rechnen gelernt haben, wird ihnen die Aufgabe in beiden Sprachen vorgelegt. Eine für alle Fächer geltende, ausgewogene zweisprachige Sozialisation in der Volksschule ist nur in den beiden zweisprachigen Volksschulen in Klagenfurt gesichert.

1. šolska naloga, 1A, 6.11.1996

B

- 1a) Zapiši množici števil! Koliko elementov imata te množici?
Schreibe die Zahlenmengen an! Wie viele Elemente haben diese Zahlenmengen?
A = množica večkratnikov števila 9, ki so večji od 23 in manjši od 61
A = Menge der Vielfachen von 9, die grösser als 23 und kleiner als 61 sind
B = množica dvomestnih števil s številčno vsoto 6
B = Menge der zweistelligen Zahlen mit der Ziffernsumme 6
- b) Zaokroži na T in H in navedi v obeh primerih napako!
Runde auf T und H und gib jeweils den Rundungsfehler an!
3423 979
- 2a) Zapiši z arabskimi ciframi! *Schreibe in arabischen Ziffern an!*
XLIV = MCLXIV =
- b) Zapiši z rimskimi znaki! *Schreibe mit römischen Zahlzeichen!*
99 = 448 =
- c) Zapiši števili brez desetiških enot!
Schreibe die Zahlen ohne Angabe der dekadischen Einheiten!
3M 5ZT 7T 6H 4E = 3HT 7T 3H 7E =
- 3) Reši enačbi in napravi preskus! *Löse die Gleichungen und mache die Probe!*
a) $37 = 9 + x$ b) $4 \cdot y + 7 = 31$

Schülern mit deutscher Muttersprache steht unsere Schule offen. Es hat sich gezeigt, dass ein durchschnittlich begabtes Kind nach einem Jahr dem Unterricht in der Zweitsprache problemlos folgen kann. In dieser Zeit werden parallel rezeptive Fähigkeiten

(Hören, Lesen) und die sprachliche Produktion (Sprechen, Schreiben) stufenweise entwickelt. Alle Lehrkräfte sind aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz imstande, dem Lernenden den Spracherwerb zu erleichtern und gegebenenfalls Prüfungen in der Sprache abzuhalten, die der Schüler in der Anfangsphase des Fremdspracherwerbs besser beherrscht. Es muss nicht eigens betont werden, dass die deutschsprachige Schulumgebung und der – meist deutschsprachige – Medienkonsum der Kinder und Jugendlichen natürlich den Erwerb der deutschen Sprache fördern und erleichtern.

In den Gegenständen Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde und in der Musikerziehung wird besonderes Augenmerk auf den Beitrag der slowenischen Volksgruppe gelegt. Es versteht sich von selbst, dass kulturelle und sprachliche Beziehungen zwischen beiden Sprachen und Kulturkreisen im Sprachunterricht einbezogen werden. Wird klassisch frontal unterrichtet, bietet der Lehrer die slowenische Variante mündlich an, und der Schüler findet im Lehrbuch den Lehrstoff auf Deutsch. Viele LehrerInnen unserer Schule haben, um den SchülerInnen das Erlernen von Fachwörtern zu erleichtern, eigene Glossare angefertigt. Oder sie fassen ihren Vortrag auf Slowenisch schriftlich zusammen. Das folgende Beispiel stammt aus dem Geographieunterricht einer ersten Klasse:



Merilo zemljevidov (Maßstab)

Merilo zemljevidov je vedno vpisano na spodnjem robu zemljevida. Merilo lahko prikažemo tudi linearno, pri njem so razdalje nanesene na vodoravni črti na zemljevidu.

Skica: 0 km 100 km 200 km

Glossar:

Zemeljska os	Erdachse
sverni/južni tečaj	Nord-/Südpol
sverna/južna poluta	nördl./südl. Halbkugel
Celina	Kontinent
Laba	Elbe (Fluß in Deutschland)
Visla	Weichsel
slika iz zraka	Luftbild
pomanjšava	Verkleinerung
merilo	Maßstab

3. Der Deutschunterricht

Im Fach Deutsch verläuft die Hauptkommunikation auf Deutsch. Das Prinzip der Einsprachigkeit galt ja bekanntlich lange für den Fremdsprachenunterricht, wobei festgehalten werden muss, dass Deutsch nicht als Fremdsprache gelehrt wird, sondern als Zweitsprache. In Gruppenarbeiten wird in meinem Deutschunterricht häu-

fig Slowenisch als Arbeitssprache verwendet, das Endprodukt wird wiederum auf Deutsch präsentiert. Slowenisch signalisiert meinem Empfinden nach für Zweisprachige mehr Verbindlichkeit und Nähe. So werte ich auch den Gebrauch des Slowenischen in der Nebenkommunikation, also in spontanen Bemerkungen zum Banknachbarn. Das war nicht immer so. Als Junglehrerin verunsicherte mich spontanes Code-Switching ins Slowenische, ich erlebte es sogar als Kontrollverlust, obwohl ich die Äußerungen verstand. Bin ich Klassenvorstand, spreche ich über Organisatorisches, Klassenangelegenheiten, innerschulische Belange und Klassenkonflikte slowenisch. Slowenisch ist auch im Lehrer-Schüler-Gespräch in der Pause das übliche Kommunikationsmittel.

Switching von einer Sprache zur andern hat demnach klare Funktionen: Deutsch ist Hauptkommunikationsmittel im Deutschunterricht, Slowenisch ist Unterrichtssprache in allen anderen Gegenständen und Verständigungsmittel im schulischen Alltag.

Interferenzen zwischen den beiden Sprachsystemen werden sowohl im Deutsch- als auch im Slowenischunterricht als solche erkannt und auch transparent gemacht. Weil Deutsch klar als dominante Sprache erlebt wird, deren Handhabung von grundlegender Bedeutung ist, erscheint das Prinzip, Slowenisch aus dem Deutschunterricht völlig auszusperren, absurd.

Auch bei den Zusammenkünften der GermanistInnen unserer Schule ist die deutsche Sprachkompetenz unserer SchülerInnen kein vordringliches Thema. Nebenbei sei erwähnt, dass die Liste von Auszeichnungen und Preisen bei gesamtösterreichischen oder Kärntner Aufsatzwettbewerben Jahr für Jahr länger wird. Wir beschäftigen uns wie die KollegInnen an anderen Schulen derzeit mit der didaktischen Umsetzung der Rechtschreibreform.

4. Und der Slowenischunterricht?

Anders unsere SlawistInnen. Ihnen ist die Förderung der slowenischen Sprachkompetenz ein besonderes Anliegen. In den letzten Jahren sind Leseförderung, Redewettbewerbe, Lesungen slowenischer Autoren und Theateraufführungen verstärkt in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen gerückt. Dies sind Anstrengungen, die einer gesellschaftlichen Realität entgegenwirken sollen, in der das Slowenische immer weiter zurückgedrängt wird. Orte, wo Slowenisch selbstverständliches Kommunikationsmittel ist, müssen bewusst gesucht werden. Selbst im weiteren Familien- und Bekanntenkreis wird häufig – aus falsch verstandener Höflichkeit? – Deutsch gesprochen, sobald ein/e Anwesende/r nicht Slowenisch versteht. Das Problem ist also nicht, dass SchülerInnen unserer Schule zu wenig gut Deutsch lernen könnten, sondern dass die deutschsprachigen BewohnerInnen unserer Region nicht Slowenisch verstehen.

Im Unterricht lässt sich immer wieder erkennen, dass beide Sprachen eine ganz verschiedene Realität spiegeln. Spätestens im Bus, mit dem ein/e SchülerIn zur Schule fährt, wird er/sie in ein deutschsprachiges Sprachbad getaucht. Anzunehmen ist jedoch, dass er/sie den Tag mit Ö3 beginnt. Slowenisch verstummt als Sprache einer dörflichen Öffentlichkeit. Diese Tatsache lässt sich auch an der sinkenden slowenischen Sprachkompetenz unserer ErstklasslerInnen feststellen. In der Unterstufe bearbeiten viele KollegInnen parallel zum Deutschunterricht die gleichen Themenkreise, um eine möglichst ausgewogene Kompetenz in beiden Sprachen sicherzustellen.

Unsere SlowenischkollegInnen legen großen Wert darauf, die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen. Das heißt, dass grundsätzlich der 'Wert', die Ausdrucksfülle aller slowenischen Dialekte im Unterricht erlebt werden kann. Die slowenischen Dialekte in Kärnten haben aus historischen Gründen vor allem auf lexikalischer Ebene viele Archaismen bewahrt. Beim Erwerb einer anderen slawischen Sprache erkennt der Lernende daher neben anderen Ähnlichkeiten viele Wortverwandtschaften. Dies ist sicherlich auch ein Grund, warum unsere SchülerInnen bei den alljährlichen Russisch-Olympiaden, den österreichischen Fremdsprachenwettbewerben in Russisch, ausgezeichnet abgeschnitten haben.

5. Fremdsprachenunterricht für Zweisprachige

Anhand von Beispielen aus meinem eigenen Französisch-Anfängerunterricht möchte ich darlegen, wie Mehrsprachigkeit als Ausgangsbasis genutzt wird. Zweisprachige bzw. mehrsprachige SchülerInnen sind bereits ExpertInnen auf dem Gebiet des Spracherwerbs. Wir bieten Französisch in der vierten Klasse als Freigegegenstand mit drei Wochenstunden an. Zu diesem Zeitpunkt bewegen sich unsere Lernenden mühelos in zwei Sprachen und besitzen Grundkenntnisse in Englisch.

Bereits im Anfangsstadium des Viertsprachenerwerbs verfügt eine SchülerIn über ein differenziertes Lautinventar, auf das zurückgegriffen werden kann. Die stimmhaften Reibelaute /z/ und /ʒ/ etwa und nicht aspirierte Verschlusslaute /p/, /t/, /k/ sind ihnen vom slowenischen Lautsystem her vertraut. Beim Erarbeiten der französischen Grammatik wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen zumindest zwei Sprachsysteme



beherrschen. Es ist für sie keine neue Erkenntnis, dass beispielsweise das Genus der deutschen und französischen Nomen nicht immer übereinstimmen muss, wie im Lehrbuch bemerkt wird. Auch die unterschiedliche Strukturierung des Wortschatzes in verschiedenen Sprachen ist ihnen bewusst:

<i>slow.</i> luna (fem.), mesec (mask.)	<i>deutsch</i> der Mond
<i>engl.</i> the moon	<i>frz.</i> la lune (fem.)

Auf Querverbindungen zu bereits bekannten Sprachen wird besonders auf lexikalischer Ebene hingewiesen. Fremdwörter und Lehnwörter, die den Schülerinnen vom Slowenischen oder Deutschen her geläufig sind, bieten besonders im Anfängerunterricht die Möglichkeit, selbst Texte, die weit über dem Niveau der Lernenden liegen, zu erschließen. Die sogenannten faux amis, d. h. Wörter, die von der Lautgestalt her, nicht aber in der Bedeutung ähnlich sind, stellen für Zweisprachige keine besondere Hürde dar, da ihnen bei einer äquivalenten sprachlichen Kompetenz in zwei Sprachen verschiedene Entsprechungen zur Verfügung stehen. Allerdings ergeben sich von der Muttersprache her andere faux amis, als jene, auf die im Lehrbuch hingewiesen wird. Wieder ein Beispiel aus dem Anfängerunterricht dieses Schuljahres:

slow. tabla (die Tafel) entspricht nicht dem französischen Wort
la table (der Tisch).

Übersetzungen in die Herkunftssprache bzw. in die Fremdsprache werden im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht nur gelegentlich geübt. Zusätzlich zum Lehrbuch biete ich von Anfang an auch Übersetzungen aus der Muttersprache.

II Traduis:

1. Kam naj postavim omaro ? Tam tja, desno v kot, prosim.
2. Kaj si delala včeraj ? Čakala sem svojo sestro in poslušala sem francoske plošče.
3. Rada hodiš v kino ? Si si že ogledala film „Ghandi“ ?
4. Kadila si doma, v dnevni sobi ? Kaj je rekel tvoj oče ? Nič ni rekel, odprl je okna.

6. Schülersprache

Als unvoreingenommenem Besucher unserer Schule wird Ihnen zunächst nichts Fremdes begegnen. Vielleicht wird Ihnen die zweisprachige Aufschrift vor dem Eingang auffallen. Aber man wird Ihnen auf Deutsch, höchstwahrscheinlich in einer breiten Kärntner Variante antworten, wenn Sie auf Deutsch nach dem Sekretariat fragen. Man muss genau hinschauen und hinhören, will man die bikulturelle Schulrealität kennen lernen.

Wir Lehrer halten unseren Schülern oft vor, dass sie zu häufig deutsch sprechen. Solche Ermahnungen stoßen (und stießen schon in meiner Schulzeit) auf taube Oh-

Reforma nemškega pravopisa

To reformo so izvedli na pobudo Borisa Galla (,,Jest sm za legalizacijo pravopisnih napak.“). V vseh besedah bodo „k“ zamenjali z „q“ in obratno: Kakao > Qaqau (Ta bo imelo tudi za kafeavtomat konzekvence, ker se bo tudi on moral umštelat**). Poleg tega bodo po vsej verjetnosti prevzeli nekaj tujk iz slovenščine: Orangen > Pomarančen.

DIE ŠNELE RUNDE

„Potrebuješ diskete?“

Pogovor z anonimnim računalnikarjem o svoji odvisnosti

BP: Kako si postal odvisen od računalnika?
AR: To diifer je prišel, mi enga prodal. Potem sem postal odvisn.
BP: Kaj ti marjeka?
AR: Nič, sej imam računalnik. Ampak er dan brez kompjutra in jaz ležim v komin.
BP: Kako pa izgleda s tvojim šolskim uspehom?
AR: Učim se nič, če pridem domov, pritisnem „on“ in potem gre los. Nehem ob kakih enajstih ponoč, če je zgodaj. Včas n imam fröhlichkeit in tjeitaj od 5h do 7h sedim pred kompjutrom. V šola pridem prepozno, v pavzali naredim domače.
BP: In druguže ti gre dobro.
AR: Ajnvändfraj, Potrebuješ program? Jaz imam Corel Draw 6.0, ne nako verzija, sem že instalira, ni slabo, jutri dobiš diskete.
BP: Sišal sma, da si pri šolski zdravnici v terapiji.
AK: ..u. ta kuja anonimnih računalnikarjev je že tajn zadeva. Tam pride vsak petek vsi freakš šole skupaj in potem si diskete zamenjamo po malo lüchsmplamo. In šolska zdravnica, ta pač reče svoj govor (odvisnost, trda droga in tako), ampak to nas ne moit.
BP: In kaj, če boš enkrat odnesel hujše poškodbe zaradi svoje odvisnosti?
AR: Ti, ne zameri, jaz moram še en program skozi igrat. Ampak že ono vprašanje. A je BOROPRES mogače doati tudi na disketi?
BP: Jaz ti bom takoj dal disketo, ti mulc.

EU-parti

Nočemo kar tako oditi od zgodovinskega odra in zato bomo za konec svojega delovanja še enkrat ucačili krepko na mizo.

kdoj? 30.6.1995
kje? ŠILERPARK
kaj? PRAZNUJEMO DOSEŽKE EU

EUpijača EUjedača EUglasba
Pija in jejte kolikor morete.
Za vstopnino samo 20 KABI!

SchülerInnenzeitung »BOROPRESS«

ren. Es entsteht häufig der Eindruck, dass sich Abgrenzung und Protest gegen das scheinbar so geordnete Wertesystem der Erwachsenen auch durch die Wahl des Kommunikationsmittels manifestieren kann.

Den meisten Schülern unserer Schule stehen zumindest zwei Varietäten des Slowenischen zur Verfügung: der slowenische Dialekt ihres Heimatortes und die Kärntner Variante der slowenischen gehobenen Umgangssprache bzw. Hochsprache. Welche Sprachform gewählt wird, hängt von der Situation (Hauptkommunikation im Unterricht oder Gespräch unter Schülern während der Pause), dem Thema und dem Gesprächspartner ab. Die slowenische Sprachkompetenz wird auch im Schülergespräch durch verschiedene Dialekte erweitert. Zugehörigkeit zu einem bestimmten Freundeskreis äußert sich oft auch sprachlich, zum Beispiel auch durch Verwendung dialektaler Ausdrücke.

Schüler unserer Schule haben in drei Ausgaben einer vielumstrittenen Schülerzeitung, »Boropress – Neodvisno glasilo očalokratov na Zg za Slovence«, einen

eigenen Jargon entwickelt, der Elemente aus allen ihnen vertrauten Sprachen unter Beibehaltung einer slowenischen Syntax enthält.

Möglicherweise hat in diesem Fall die Arbeit am Computer den spielerischen Umgang mit den verschiedenen Sprachen und Varietäten unterstützt. Den Verfassern ist es auf jeden Fall gelungen, einen Jargon zu kreieren, der vor allem von Gleichaltrigen 'verstanden' und geschätzt wird, wir normorientierten Pädagogen reagierten darauf etwas irritiert. Typisch für den Schülerjargon dieser drei Zeitungsnummern ist ein respektloser Umgang mit sprachlichen Normen, z. B. mit der Forderung nach konsequenter Einsprachigkeit. Es gibt zahlreiche Einsprengsel aus der deutschen Umgangssprache, die 'slowenisiert' werden, außerdem lässt sich ein gewisser Hang zu Tabuwörtern feststellen. Die Texte weisen viele Elemente verschiedener slowenischer Varietäten und Zitate aus dem Latein- und Fremdsprachenunterricht auf. So spielerisch-kreativ kann man mit Sprache umgehen: Mehrsprachigkeit wird in einer immer kleiner werdenden Welt wohl zum Normalfall werden. Viele Sprachen zu kennen und zu verstehen, zumindest zwei zu sprechen und zu schreiben wird wohl zum Standard eines gebildeten Menschen gehören. Seit beinahe vierzig Jahren leistet unsere Schule ihren Beitrag dazu.

✍ *Andrea Zikulnig ist Lehrerin für Deutsch und Französisch am BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt – ZG/ZRG za Slovence v Celovcu; Prof-Janežič-Platz 1, 9020 Klagenfurt.*

Thomas Fritz

Show me yours, I'll show you mine *Sprachen als Mittel Sprachen zu erwerben*

Im folgenden Beitrag möchte ich das, was ich in Anlehnung an Ingrid Gogolin die angenommene Normalität der Einsprachigkeit nennen möchte, von zwei Seiten her beleuchten:

- * der des Unterrichts mit monolingualen Gruppen im DaF-Unterricht im Lande der L1¹
- * und der der multiperspektivischen Sprachbetrachtung, einer Art von Language(s) Awareness, die Identität, Sprachlern(lehr)erfahrung und Sprachverwendungserfahrung als Prinzipien des Spracherwerbsprozesses integriert.

Die Beispiele kommen vor allem aus dem Bereich der LehrerInnen-Weiterbildung in Polen und der Tschechischen Republik sowie der Arbeit mit StudentInnen in Przemysl, Südostpolen.

Ingrid Gogolin (1994) bezeichnet die Praxis der Negation der Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht in Deutschland den monolingualen Habitus der Schule. Dieser Habitus resultiert in einer Nichtbeachtung der Tatsache, daß die SchülerInnen alleamt mehrsprachig sind, mit mehreren Sprache umgehen können und sich auch, je nach Kontext als auch nach Lust und Laune, mehrerer Sprachen bedienen. Das bedeutet, daß das inoffizielle Umfeld mehrsprachig ist, das offizielle, schulisch organisierte durchaus einsprachig, die Sprache der Unterrichtenden, der Schulbehörde, dominiert. Die Sprachen der SchülerInnen werden nicht in den Unterricht einbezogen, ja sie werden in den Untergrund getrieben, in die Privatsphäre, auf die Ebene des „Tratschens“, also der informellen, inoffiziellen, ahndungswürdigen Kommunikation unter den SchülerInnen. Die Amtssprache in der Klasse bleibt die Einheitsprache, die Unterrichtenden weigern sich andere Amtssprachen zuzulassen, weil sie diese oft auch nicht beherrschen und sich nicht darauf einlassen können „unverständliche Kommunikation“ im Unterricht zu akzeptieren, denn dann verliert „man“ die Kontrolle. „Ich weiß nicht was die reden, das könnte ja nicht zum Unterricht gehören“, sind hier Sätze, die wir zu hören gewohnt sind.

Hat Einsprachigkeit also etwas mit Unsicherheit, Kontrolle, Nicht-Wissen im DaZ-Unterricht zu tun – und ist Mehrsprachigkeit immer das Gegenteil?

Sicherlich ist es nicht so einfach, die beiden Gegenpole zu definieren. Einsprachigkeit ist meines Erachtens oftmals so unangenehm, wie auf einem Einrad den Großglockner hinaufzuradeln, Mehrsprachigkeit gibt uns die Möglichkeit auf ei-

nem Mountainbike mit vielen Gängen dasselbe zu versuchen. Unterrichtende sind sicherlich nicht darauf erpicht, als ArtistInnen in die Geschichte des Radsports einzugehen, sie handeln vor dem Hintergrund von Traditionen, von Ausbildung und von dem, was sie selbst erlebt haben.

Die Beobachtungen, die für DaZ (Deutsch als Zweitsprache) gelten, sind in ihrer Grundausrichtung auch für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht gültig: Im Bereich DaF (Deutsch als Fremdsprache) ist der monolinguale Habitus oftmals ein Beharren auf Einsprachigkeit des Unterrichts mit dem – positiven – Ziel des möglichst effizienten Erwerbs der Zielsprache. Er resultiert ebenfalls im Entstehen einer Herrschaftssprache im Unterricht – die L2 quasi als Kolonialsprache, in der ich mich bewähren muß, um zu bestehen. Aber auch hier sehen wir, wie die Unterrichtenden den Artistenakt mit dem Einrad vollführen müssen. Sie sind gezwungen, sich mit SchülerInnen in einer Sprache zu verständigen, die sie manchmal beide nicht besonders gut beherrschen, sie sehen sich veranlaßt, wie SprachpolizistInnen durch die Klassenräume zu patrouillieren, um abweichlerische SchülerInnen beim verbotenen Gebrauch der L1 zu ertappen und dann mit Strafen zu belegen. „Wir haben eine Kasse, da zahlen alle ein, die ein polnisches Wort verwenden, das Geld wird dann zur Finanzierung des Schulausfluges verwendet.“ Der monolinguale Habitus als Mittel der Steuereintreibung? Und – sie sind gezwungen, wichtige Kommunikation mit dem nicht effizienten Mittel der L2 zu betreiben, auch wenn es nicht unbedingt um Spracherwerb geht.

Ich möchte versuchen, die Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht aus zwei Perspektiven genauer anzusehen: „Mehrsprachigkeit als Vehikel“ und „Sprachen als Thema/Sprachvergleich“.

1. Mehrsprachigkeit als Vehikel

Das oben beschriebene Dilemma der Unterrichtenden in monolingualen Gruppen ist das der freien Produktionsphasen – mit Ausnahme des freien, kreativen Schreibens, wenn es sich um Einzelaktivitäten der Lernenden handelt.

Die Fragen, die sich uns stellen, sind: Wann kommt die L1 wie zum Tragen? Wie sollen wir die Verwendung der L1 gelten lassen? Was können wir beobachten? Welche Arbeits-/Lernarrangements sind hier relevant?

Bevor ich versuche, ein Schema eines möglichen Ablaufs dieser Tätigkeit zu entwerfen, möchte ich zwei konkrete Beispiele schildern:

Filmdrehbuch schreiben

Die Lernenden (im konkreten Fall handelte es sich um LehrerInnen an tschechischen Schulen anläßlich eines Weiterbildungsseminars in Prag) bekommen den Arbeitsauftrag, die ersten beiden Seiten eines Romans zu lesen und aus diesen einen Drehbuchentwurf

für den Anfang eines Filmes zu entwerfen. Konkret wurde mit den Romanen »Radetzky-marsch« von Josef Roth und »Der Prozeß« von Franz Kafka gearbeitet.

Im ersten Schritt lesen die Lernenden den Text und verständigen sich darüber. Wörter, Phrasen etc., die sie nicht kennen, werden in der Gruppe geklärt. Hier ist es interessant zu beobachten, daß eine Einbettung der deutschen Wörter in tschechische Fragen und Antworten zu hören ist.

Im nächsten Arbeitsschritt wird das Drehbuch geschrieben. Der nunmehr ablaufende Prozeß zeigt sehr deutlich, daß die Verwendung der L1 und der L2 parallel verlaufen. Um ein gutes Drehbuch zu schreiben, ist es notwendig, sich sehr genau mit dem Ausgangstext zu beschäftigen. Einzelne Wörter werden zu wichtigen Signalen und Anhaltspunkten für bestimmte Kameraeinstellungen, Bildausschnitte und anderes mehr. Immer wieder gehen die Lernenden auf einzelne Textstellen zurück. Die Fachterminologie des Filmes, also Wörter wie Großaufnahme, Amerikanische Einstellung, Detail, Schnitt etc. werden ebenfalls in der L2 verwendet, da sie in einer Vorphase auch in der L2 erarbeitet worden waren. Wir stellen also etwas fest, das dem Code-Switching bei Zweisprachigen nicht ganz unähnlich ist oder aber der Verwendung von spezifischen Ausdrücken bei Fachsprachen oder bei Personen, die bestimmte Bereiche ihres Lebens oder Faches in einer Lx kennen und diese ganz einfach in die L1 einbetten.

Das Produkt, also das Drehbuch selbst, wird auf deutsch verfaßt. Das bedeutet, daß jede Referenz auf das gemeinsame Schreibprodukt ebenfalls in Deutsch gemacht wird – wiederum eine Parallele zwischen L1 und L2.

Im letzten Arbeitsschritt werden die Drehbücher vorgelesen und mit den Filmanfängen verglichen.² Die Diskussion im Plenum verläuft auf deutsch.

Projektorientiert arbeiten/Simulation

Ähnlich wie bei der Drehbuchaktivität können wir im Bereich der mündlichen Produktion Aktivitäten erkennen, die eine Aufteilung der Arbeit in: Problemstellung – Prozeß – Produkt erkennen lassen und daher die Verwendung der L1 in der Prozeßphase zulassen oder sogar anbieten.

- *Das Problem*

Fünf Freunde mieten ein Sommerhaus in Ebensee, um dort fünf Wochen Urlaub zu machen. Im Haus selbst gibt es vier Betten in drei Räumen. Die fünf Freunde haben unterschiedliche Interessen und Gewohnheiten, die es ziemlich schwierig machen, sich auf ein Zusammenleben, sei es auch nur für kurze Zeit einzulassen.

In Gruppen zu fünft übernehmen die Lernenden die Rollen jeweils eines der Freunde und diskutieren das Problem aus deren Perspektive. Sie präsentieren ihre Lösung dem Plenum, denn die anderen Gruppen sind sehr daran interessiert zu sehen, wie die KollegInnen das Problem gelöst haben.

- *Beobachtungen*

Auch hier sehen wir in der Problemstellungsphase eine fast exklusive Verwendung der L2, in der Diskussion eine starke Zuwendung zur L1, sehr stark auch bedingt durch den hohen Grad an emotionaler Beteiligung, und in der Präsentation, der Veröffentlichung der Ergebnisse wiederum eine ausschließliche Verwendung der L2.

Meine Erfahrung bei dieser Aktivität hat gezeigt, daß ein ‘Sprachpolizeieinsatz’, der die Verwendung der L2 während der Diskussionsphase einfordert, zumindest bei manchen Gruppen den gesamten Prozeß ins Stocken geraten ließ und diesen Gruppen dadurch auch die Problemlösung verunmöglichte. Um die Beobachtungen in ein größeres didaktisches Feld zu integrieren, möchte ich versuchen, die Lernarrangements zu analysieren:

Schritt 1 (Ablauf/Phasen): Die oben beschriebenen Prozesse lassen sich in drei Phasen gliedern. Der Input für die Aktivität, sei es nun die Anweisung für die Simulation oder der Text für das Drehbuch ist in der L2. Das heißt, an dieser Stelle ist die L2 auf jeden Fall im Mittelpunkt.

Schritt 2: Hier ‘verhandeln’ die Lernenden die Inhalte des Input, ihre Umsetzung, die Lösungsstrategien für die Problemstellung sowie die Produktion des Textes. An dieser Stelle sind L1 als Medium der Kommunikation und L2 als ‘Material des Input’ und als ‘Bausteine des Output’ vorhanden, eine Situation der Mehrsprachigkeit, die eine gleichzeitige Verwendung beider Sprachen bedeutet. Der Inhalt wird sowohl in der L1 als auch der L2 transportiert. Dort wo es um das Endprodukt geht, wird die L2 in den Mittelpunkt gestellt.

Schritt 3: Der Output wird präsentiert – schriftlich oder mündlich. Hier steht die L2 im Zentrum.



- *Art des Input*

Die beiden Beispiele zeigen, daß diese Art des Lernarrangements sehr stark davon abhängt, daß es einen Dreischritt gibt, der einen Problemlösungsprozeß beinhaltet. Jede Aktivität, die also in einer Gruppe bearbeitet werden soll und die ein ‘präsentierbares’ Produkt als Ergebnis hat, kann in der Verarbeitungsphase die Mehrsprachigkeit zulassen, ohne Probleme für die Qualität des ‘Fremdsprachenunterrichts’ zu bekommen.

Wichtig erscheint mir, daß die Lernenden sich mit einem Problem oder einem Text intensiv auseinandersetzen und so auch den Bezug zur L2 entwickeln. Die Einbettung der L2 in die L1 erscheint einen einfacheren Zugang zu ermöglichen. Die Präsentationsphasen erlauben das, worauf sowohl die Lernenden als auch die Unterrichtenden zurecht bestehen: eine zusammenhängende und durchgängige Verwendung der L2.

- *Konsequenzen für die Haltung der Unterrichtenden*

Wir als Unterrichtende sind in diesen Arrangements nur in der Phase des Input und des Output beteiligt. In der ersten als Lieferanten hoffentlich interessanter und spannender Problem- und Aufgabenstellungen und bei der zweiten als ZuhörerInnen. In der Phase des Problemlösungsprozesses sind wir nicht beteiligt. Dies ist meines Erachtens in Lernarrangements dieser Art selbstverständlich, bedeutet aber auch eine Reduktion der einleitend erwähnten LehrerInnenangst vor dem 'Verlust der Kontrolle'.

2. Sprachen als Thema – Sprachvergleich

Das Thema des Sprachvergleichs, also der Definition der eigenen L1 im Verhältnis zu anderen Sprachen kann meines Erachtens um zwei Fragestellungen zentriert werden.

Woher kommen bestimmte Wörter in meiner Sprache? Woher kommen bestimmte Redewendungen aber auch Elemente der Betonung und Intonation, besonders im Dialekt und in der Umgangssprache? Welche Wörter verwenden wir in unseren Gruppensprachen? Welche haben unsere Eltern verwendet, woher kamen die verschiedenen Einflüsse?

Fragestellung 1: Wie haben sich unsere Sprachen beeinflusst? Oral history

Der Vergleich verschiedener Sprachen, der eigenen L1 mit anderen Sprachen, verschiedenen 'Fremd'sprachen untereinander auf allen Ebenen, sei es die Lexik, die Syntax, die Pragmatik aber auch die Phonologie kann Spaß machen, Einsichten in die Funktionsweisen von Sprachen ergeben, die Ähnlichkeiten und Unterschiede erkennbar machen und Einsichten in Prozesse des Sprachwandels und der gegenseitigen Beeinflussung von Sprachen aufeinander erkennbar machen und so auch einem gefährlichen Sprachpurismus gegensteuern (vgl. Schrodt 1995).

Ein Experiment, das ich in Polen durchgeführt habe, war, die familiären Beziehungen und die 'Wanderungsbewegungen' der letzten drei Generationen einer Gruppe von polnischen DeutschlehrerInnen zu dokumentieren. Im Laufe dieser 'oral history'-Arbeit wurden auch Wörter dokumentiert, die im Laufe der Geschichte aus dem Deutschen/Österreichischen ins Polnische übernommen worden waren und zum Teil wiederum verschwunden sind. Als beeindruckendstes Beispiel ist mir die *bratrura* im Gedächtnis, die in der Großelterngeneration in der Gegend um Przemysl als gängige Bezeichnung für das Backrohr galt.

Es gibt eine Menge an Wörtern, die Zeugen einer mehrsprachigen Kultur sind, wobei hier natürlich nicht vergessen werden darf, daß Mehrsprachigkeit in Polen nicht das Resultat einer friedlichen, freiwilligen Koexistenz, sondern das Ergebnis einer militärischen Okkupation war. Einige der Wörter seien hier aufgelistet: *Waage* – *waga*, *Pflug* – *plug*, *Rathaus* – *ratusz*, *Schinken* – *szynka*, *Mehlspeise* – *melspeijz*, *Handel* – *handel*.

Fragestellung 2: Wie klingen bestimmte Dinge in verschiedenen Sprachen?

Anhand der Texte aus einem britischen Musikmagazin (Unknown Public 3/1993) arbeiten die Lernenden daran, wie das allgemein bekannte Thema Lautstärke in der Musik, die Reaktion der Eltern, und die eigene Beziehung zum lauten Klang in verschiedenen Sprachen wiedergegeben wird, wie sie klingt.

Zuerst lesen sie die Texte, egal in welcher Sprache zuerst, auf jeden Fall sollten sie das englische Original zumindest einmal überfliegen. Sie sollen dann eine Übersetzung des Textes in ihre Muttersprache anfertigen. Dazu kann eventuell auch der französische Text helfen. Die Übersetzung soll in der Form dem englischen Original entsprechen, d. h. die Umsetzung des Inhaltes durch die Formelemente, wie Schriftgröße etc. berücksichtigen.

Wenn die Lernenden mit den Übersetzungen der Vorgabe experimentieren wollen, können sie versuchen, die übersetzten Texte formal nachzubearbeiten. Ein weiterer Schritt, der sich hier anbietet, ist es, die Texte laut vorzulesen bzw. sie laut und leise zu lesen. In Gruppen mit mehreren L1 ist es sicherlich sehr reizvoll, alle Übersetzungen laut lesen zu lassen und sich auf die unterschiedlichen Klänge der Sprachen einzulassen.

volume	clive belle
my mother	
likes to cook with garlic	but only a little
maybe for the same reasons,	
she plays recorded music at a	moderate
	volume
if it suddenly gets very	loud,
which classical music often does	
she reaches over to turn it	down
as a child,	
this was how i first realised sheer	volume
was illicit and exiting.	
you go to a pop concert – the support band are a little ragged, too aggressive, then on	
comes the main act. suddenly everything is in focus. the singer is ten foot tall, inflated	
by a cushion of very loud sound	
	the joy of decibels
and yet some of the best concerts are the	
	quietest:
i remember a flamenco guitarist at the ICA playing exquisitely	
	quietly.
[...] (Unknown Public 3/1993)	

lautstärke

Meine Mutter verwendet beim Kochen gerne Knoblauch, doch nur wenig. Aus möglicherweise ähnlichen Gründen spielt sie Aufnahmen von Musik bei mittlerer Lautstärke ab. Wird die Musik plötzlich sehr laut, was gerade in der Klassik gern geschieht, langt Mutter hinüber und stellt sie leise. So habe ich als Kind mitbekommen, daß Lautstärke an sich etwas Verbotenes und dadurch Aufregendes ist.

Sie gehen zu einem Pop-Konzert: Die Vorgruppe ist etwas stümperhaft, zu aggressiv. Dann kommt die Gruppe, derentwegen Sie da sind, auf die Bühne, und plötzlich nehmen die Dinge Gestalt an. Der Sänger ist drei Meter groß, aufgepumpt von pulsierenden sehr lauten Klängen –
Dezibel Lust
[...]

volume

Ma mère aime cuisiner avec de l'ail, mais seulement en petites quantités. Pour les mêmes raisons peut-être, elle écoute la musique enregistrée à un volume modéré. Si le son devient soudain très fort, ce qui arrive souvent dans la musique classique, elle s'empresse de baisser le volume. C'est ainsi que, dès l'enfance, j'ai réalisé que le volume en soi était illicite et excitant.

Vous allez à un concert pop – le groupe qui joue en ouverture bâcle un peu la musique, est trop agressif. Puis le groupe principal fait son entrée. Soudain, tout est clair. Le chanteur mesure trois mètres de haut, gonflé par des sons très forts – la joie des décibels.

Mehrsprachigkeit im Alltag als Thema im Unterricht

Um dem Thema 'Mehrsprachigkeit im Alltag' Rechnung zu tragen und die Selbstverständlichkeit des Code-Switching zu erleben, kann mit den Lernenden ein Feldforschungsprojekt durchgeführt werden, bei dem sie beobachten und festhalten sollen, wie Code-Switching realisiert wird. Dazu bieten sich eine Menge Gelegenheiten, die hier nur grob skizziert werden sollen:

- Menschen in der Straßenbahn
- Menschen im Kaffeehaus zuhören
- bei Mehrsprachigen: Selbstbeobachtung
- Beobachtungen in der Familie
- Interviews mit Mehrsprachigen durchführen
- sich über das sprachliche Verhalten der autochthonen und allochthonen Minderheiten in Österreich informieren
- Texte in mehreren Sprachen lesen
- Tondokumente bearbeiten (Egger 1994)
- die eigene Mehrsprachigkeit (Standard/Umgangssprache/Dialekt/Gruppensprache) reflektieren

Resümee

Wenn wir Mehrsprachigkeit im Unterricht akzeptieren wollen, wenn wir viele Sprachen zulassen und verwenden wollen, um sie zum Ausgangspunkt unserer eigenen Reflexion werden zu lassen, so bedeutet dies vor allem den Verzicht auf die Monopolstellung einer Herrschaftssprache im Unterricht. Hand in Hand damit geht ein Verzicht auf Wissens- und Machtmonopole bei den Unterrichtenden und ein Übergeben des Lernens in die Hände/Köpfe der Lernenden. Damit kann die Gestaltung von Lernarrangements für uns und unsere Lernenden wieder spannend werden und die vielsprachige Realität des Lebens Einzug halten in die monochrome Gegenwart des einsprachigen Unterrichtsalltags.

Anmerkungen

- 1) Ich verwende in diesem Kontext absichtlich die mathematisch anmutenden Bezeichnungen L1 für die Erstsprache, L2 für die Zweitsprache, L3 etc., um der Debatte um Muttersprache, Landessprache etc., also der sprachpolitischen Ebene zu entgehen.
- 2) Axel Corti: Radetzkymarsch. Orson Wells: Der Prozeß.

Literatur

- Bell, Clive: Volume. In: Unknown Public. Piano Forte, 03/1993
- Egger, Kurt: Die Sprache unserer Kinder. Spracherwerb in einem mehrsprachigen Gebiet. Meran: Alpha & Beta 1994
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster-New York: Waxmann 1994
- Schrodt, Richard: Warum geht die deutsche Sprache immer wieder unter? Die Problematik der Werthaltungen im Deutschen. Wien: Passagen 1995

✍ *Thomas Fritz ist Bildungsbeauftragter für Deutsch als Zweitsprache; Verband Wiener Volksbildung, Hollergasse 22, 1150 Wien.*

Claudia Koliander-Bayer

Das Interkulturelle Praktikum

Vorbereitung auf den Unterricht in multikulturellen Klassen

Die zunehmende gesellschaftspolitische Bedeutung der ArbeitsmigrantInnen und ihrer Kinder in Österreich war wohl mit ein Grund dafür, daß der Lehrplan der Pflichtschulen seit dem Schuljahr 1992/93 neben Unterrichtsprinzipien wie etwa Gesundheitserziehung, Politischer Bildung und Umwelterziehung auch das Interkulturelle Lernen als Erziehungs- und Bildungsaufgabe vorsieht. Interkulturelles Lernen versteht sich seither also als Unterrichtsprinzip: d. h. die Schule als Institution möchte ihrer Klientel interkulturelle Kompetenzen „mit den Dimensionen Lernbereitschaft, Verständnis und Achtung für kulturelle, sprachliche und ethnische Vielfalt“ (BMUK 1992, S. 29) nicht in einen einzelnen Unterrichtsgegenstand gesperrt, sondern – zwar mit Schwerpunkt auf bestimmten Fächern – fächerübergreifend, lebensnah und handlungsbezogen vermitteln (BMUK 1992, S. 27). Entgegen der mancherorts verbreiteten Ansicht, interkulturelles Lernen vollziehe sich automatisch durch die bloße Anwesenheit von Angehörigen unterschiedlicher (sozio-)kultureller Systeme, etwa durch die Präsenz von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache im österreichischen Klassenzimmer, schließe ich mich der Meinung an, daß derlei Konfrontationen, „wenn sie nicht explizit interkulturell didaktisiert sind, eher Vorurteile zu fördern als sie abzubauen“ (Böth/Gebauer 1995, S. 62) imstande sind, und stimme mit Krumm überein, wenn er den interkulturellen Lernprozeß als „systematisches Wahrnehmungstraining“ verstanden wissen möchte, „das kulturgebundene Deutungsmuster [...] aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt“ (Krumm 1995, S. 159).

Um das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens im Schulalltag realisieren zu können, bedarf es zunächst einer Neudefinition der LehrerInnenrolle und damit einhergehend der (gesellschaftlichen) Anerkennung dieser Rolle sowie einer grundlegenden Reform der LehrerInnenausbildung (vgl. Krumm 1993, S. 277–286). Es ist notwendig, daß die LehrerInnen ihr althergebrachtes Selbstverständnis als umfassende ExpertInnen überwinden und akzeptieren lernen, „daß ihre SchülerInnen sprachliche, kulturelle und lebensweltliche Erfahrungen mitbringen, die ihnen (den LehrerInnen) nicht unmittelbar vertraut bzw. fremd sind“ (Koliander-Bayer 1996, S. 77). Darüber hinaus ist es freilich unabdingbar, daß die LehrerInnen eben diesen Lernprozeß, den sie bei ihren SchülerInnen idealerweise initiieren, auch selbst durchwandern; daß sie lernen, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu schärfen, Empathie-

fähigkeit zu entwickeln und sich bewußt Neuem und Unbekanntem gegenüber zu öffnen. Da diese Kompetenzen nicht allein auf dem kognitiven Weg erworben werden können, sind entsprechende *Erfahrungen* unumgänglich; es braucht die Gelegenheit, die eigene (sozio-)kulturelle Bedingtheit zu erleben und wahrzunehmen, um den Blick nach außen werfen und für das „Andere“ offen sein zu können. Die LehrerInnenausbildung muß dazu Raum und Möglichkeiten bieten.

Für die Ausbildung jener LehrerInnen, die vorhaben, an einer allgemeinbildenden höheren Schule oder an einer weiterführenden Schule zu unterrichten, zeichnet die Universität verantwortlich. Unter anderem um künftige LehrerInnen effektiv auf die Unterrichtsrealität in multikulturell zusammengesetzten Klassen vorzubereiten und sie über die inszenierte Begegnung zum Gewährwerden der eigenen soziokulturellen Bedingtheit anzuleiten, bietet der Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache (Institut für Germanistik der Universität Wien) seinen StudentInnen u. a. die Möglichkeit zur Teilnahme am „Interkulturellen Praktikum: Lehren und Lernen im interkulturellen Kontext“ (IKP).

Interkulturelles Praktikum: Lehren und Lernen im interkulturellen Kontext

Ziel dieser Veranstaltung ist es, durch die Begegnung und die angeleitete Auseinandersetzung mit Angehörigen anderer Kulturkreise die Wahrnehmungsfähigkeit der Studierenden zu trainieren, sie die eigene (sozio-)kulturelle Bedingtheit erleben zu lassen, und sie für den Umgang mit „den Anderen“ zu öffnen und zu sensibilisieren. Unabdingbar für die Durchführung des IKP ist die Zusammenarbeit mit dem Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU), der Studierende insbesondere aus den Ländern der sogenannten Dritten Welt und aus den mitteleuropäischen Ländern sprachlich auf ein Studium in Österreich vorbereitet. Da es sich sowohl auf VWU-Seite als auch auf Universitätsseite um Studierende handelt, erachten wir die Kooperation gerade mit dem VWU als besonders günstig.

Organisationsformen im IKP

Im Zentrum des IKP steht die Arbeit in der Kleingruppe, d. h. einE DaF-StudentIn und ein bis zwei VWU-Studierende bilden ein Team, das miteinander, voneinander und aneinander lernt. Anregungen für diese Art von Kleingruppenarbeit stammen vor allem aus der TANDEM-Literatur sowie vom „One-to-one-Tutorium“, das an der Freien Universität Berlin ins Leben gerufen wurde. Charakteristisch an dieser Arbeitsform ist, daß jedeR TeilnehmerIn über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, die der/die andere bemüht ist, sich anzueignen. Um die eigenen Kompetenzen zu vermitteln und das jeweils andere zu lernen, schlüpft man abwechselnd in die Rolle des/der Lehrenden und in die des/der Lernenden. Das Verhältnis der beiden

LernpartnerInnen zueinander zeichnet sich also durch prinzipielle Gleichrangigkeit aus. Hinsichtlich der Organisation lehnen wir das IKP den beiden oben genannten Formen an, erweitern aber zu Dreiergruppen; in bezug auf den Inhalt gibt es größere Abweichungen. Steht im Zentrum der ursprünglichen TANDEM-Idee und des „One-to-one-Tutoriums“ das Lernen von Sprache, so geht es im IKP um das Lernen und Lehren von (Sozio-)Kultur – der jeweils anderen, insbesondere aber der eigenen. In Anlehnung an den TANDEM-Begriff könnte man in unserem Fall vom „Kulturellen Tridem“ sprechen.

Die Arbeit in der Kleingruppe wird umrahmt von der praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltung, die in Blockform organisiert ist: es gibt einen ersten einführenden Block vor dem ersten Kleingruppentreffen, ein Zwischentreffen nach etwa vier Wochen Arbeit im Tridem sowie einen Schlußblock am Ende des Praktikums. Dient das Zwischentreffen lediglich dem Austausch über die Arbeit in der Kleingruppe, so wird in den beiden anderen Blöcken inhaltlich gearbeitet.

Einführungsblock

Möglicherweise ahnen einige LeserInnen bereits, daß das IKP keine Lehrveranstaltung ist wie jede andere: „nicht [allein, d. V.] der Informationsgewinn [dient, d. V.] als ausschlaggebendes Kriterium [...], an dem der Erfolg zu messen wäre, sondern die Veränderung des eigenen Standpunktes“ (Christ 1994, S. 31). Um entsprechende (Lern-)Prozesse bei den Studierenden zumindest anzuregen, bedarf es der aktiven Mitarbeit letzterer und ihrer Bereitschaft, sich auf diesen Lernprozeß einzulassen. Dementsprechend ist es notwendig, das Schlagwort *StudentInnenzentriertheit* ernst zu nehmen und die gemeinsame Arbeit in den Mittelpunkt zu rücken. Als bevorzugte Sozialformen ergeben sich wie von selbst Gruppenarbeit, PartnerInnenarbeit, Diskussionen in der Kleingruppe und im Plenum.

Bei der Vorbesprechung (die u. a. dazu dient, per Fragebogen die Daten der IKP-TeilnehmerInnen, ihre Interessen und Wünsche in Bezug auf ihre IKP-PartnerInnen zu erfassen, um durch Zusammenführung der VWU-Fragebögen und der DaF/DaZ-Fragebögen möglichst *ideale* Kleingruppen bilden zu können) wird eine Sammlung von Lesetexten zur Verfügung gestellt, deren Lektüre Basis für die theoretische Arbeit im ersten Block darstellt. Da nicht davon ausgegangen werden kann, daß die Studierenden sich im Rahmen ihres Studiums bereits mit für diese Arbeit grundlegenden Begriffen wie etwa *Kultur*, *Kulturstandards*, (*Fremd- und Selbst-)*Wahrnehmung, *Lernen* und *Interkulturellem Lernen* auseinandersetzen mußten, scheint es unabdingbar, sie zu diesem Zeitpunkt damit zu konfrontieren. Diese Auseinandersetzung erfolgt sowohl theoretisch als auch praktisch.

Da die Gruppe, die zum Zwecke der gemeinsamen Vorbereitung auf das IKP zusammenkam, sich in der Regel nicht näher kennt, aber doch einige Stunden intensiv arbeiten und über die anderen, aber vor allem über sich selbst einiges lernen und

erfahren soll, erscheint es notwendig, daß die TeilnehmerInnen miteinander *warm werden*. Kennenlernaktivitäten, die das *Aufeinander-Zugehen* und das *Über-sich-Sprechen* erleichtern, stehen daher am Anfang. Idealerweise leiten diese bereits zu einem Subthema der Veranstaltung über.

Ich möchte nun zwei Aktivitäten, die sich jede für sich als Einstieg in die Lehrveranstaltung und in die Thematik eignen, kurz skizzieren:

- *Wahrheit und Lüge* (eignet sich für kleinere Gruppen bis max. zehn TeilnehmerInnen, da es sonst zuviel Zeit in Anspruch nimmt)

Die TeilnehmerInnen sitzen im Kreis. Die Kursleiterin gibt einen Zeitrahmen von etwa fünf Minuten vor, in dem sich jedeR TeilnehmerIn überlegen soll, wie er/sie sich den anderen vorstellen möchte bzw. was er/sie über sich selbst preisgeben möchte. Er/Sie soll auf jeden Fall zwei Lügen einbauen.

Sind die fünf Minuten vorüber, beginnt einE TeilnehmerIn damit, sich in ein paar Sätzen vorzustellen (Lügen nicht vergessen!). Anschließend sollen die anderen TeilnehmerInnen raten, welcher Teil der Erzählung nicht der Wahrheit entspricht.

Gleichsam als Auswertung dieser Aktivität bietet sich ein Gespräch über das Repertoire an Verhaltensweisen an, das für eine Kommunikationssituation in einer bestimmten soziokulturellen Gruppe richtig und angemessen erscheint (Wie glaubt man, eineN LügnerIn zu erkennen? Was ist eine Lüge? Bedeutung von Blickkontakt beim Kommunizieren, Bedeutung von Wahrheit und Unwahrheit, etc.). Von diesem konkreten Beispiel könnte man – eventuell über weitere konkrete Beispiele – zu den allgemeineren Themen *Kulturstandards* und *Kulturbegriff* überleiten.

- *Farbe und Symbole*

Die Gruppe sitzt im Kreis, in der Mitte des Kreises liegen Stifte, Scheren und buntes Papier. JedeR TeilnehmerIn holt sich nun ein Stück Papier; entscheidend für die Wahl der Farbe sollte der eigene Charakter, die momentane Stimmung etc. sein. Die TeilnehmerInnen basteln aus dem Stück Papier ein Tischkärtchen, schreiben den eigenen Namen darauf und zeichnen ein Symbol dazu, von dem sie finden, daß es etwas über die eigene Herkunft aussagt. Ist dies geschehen, gehen jeweils zwei TeilnehmerInnen aufeinander zu und erzählen einander, was die gewählte Farbe und was das gewählte Symbol aussagen. Im Plenum stellen die Paare einander gegenseitig vor.

In der Auswertungsphase zu dieser Aktivität bietet sich ein Gespräch über die Bedeutung bestimmter Farben, Formen und Symbole für die Angehörigen einer bestimmten Gruppe an, die jeweils von den durch die Gruppenmitglieder internalisierten Denk- und Wahrnehmungsschemata entscheidend geprägt ist. Davon ausgehend könnte man das Gespräch auf eine allgemeinere Ebene führen und die soziokulturelle Bedingtheit jedes Menschen thematisieren. Idealerweise passiert dies in kleinen

Schritten, die jeweils durch praktische Übungen begleitet werden und einen Reflexionsprozeß initiieren.

Die Verbindung von theoretischen Auseinandersetzungen und praktischen Übungen erscheint gerade in diesem Kontext unabdingbar: Der Erwerb interkultureller Kompetenzen, die über die Kenntnis von Daten und (vermeintlichen) Fakten über andere soziokulturelle Systeme hinausgehen und Einstellungen sowie alltägliche Verhaltensweisen beeinflussen sollen, kann nicht ausschließlich kognitiv geschehen. Darüber hinaus eignen sich Aktivitäten wie die zweite (*Symbole und Farben*) für die Arbeit in der IKP-Kleingruppe. Sie tragen dazu bei, die unmittelbare Auseinandersetzung miteinander zu initiieren und voranzutreiben. Damit überwindet das IKP ausschließlich kognitive, die direkte Auseinandersetzung mit Angehörigen anderer soziokultureller Systeme meidende Lern- und Arbeitsweisen, wie sie noch von VertreterInnen der sogenannten Differenzthese eingefordert wurden (vgl. Nestvogel 1991, S. 4–5). Aktivitäten wie die eben vorgestellten erweisen sich nicht nur für die Arbeit mit Studierenden als nützlich, sondern ebenso für den Unterricht mit SchülerInnen, die man als Lehrperson dazu anleiten möchte, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu schärfen und die althergebrachten Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Da das Sprachverhalten sowie die Bedeutung von Sprache bzw. von sprachlichen Einheiten dazu viele Ausgangspunkte bietet, erweist sich der Deutschunterricht als besonders geeignet. Zudem sieht der Lehrplan das Fach Deutsch als Schwerpunktfach für die Realisierung des Unterrichtsprinzips *Interkulturelles Lernen* vor (vgl. BMUK 1991, BMUK und BMWF 1993).

Mit Hilfe von praktischen Übungen wie der oben skizzierten läßt sich gut überleiten zur theoretischen Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen wie etwa dem Kulturbegriff. Ordnung in das „begriffliche Durcheinander“ (Geertz 1983, S. 8), das um den Terminus *Kultur* herrscht, zu bringen, ist zwar schwer möglich, in der einschlägigen Literatur aber besteht weitgehend Einigkeit darüber, daß es nicht die sogenannte Hochkultur, sondern vielmehr die Alltagskultur ist, die im Kontext des interkulturellen Lernens Bedeutung hat. Larcher subsumiert unter diesem Begriff all jenes, „was eine Gesellschaft oder eine Gruppe innerhalb einer Gesellschaft (eine Teilkultur) an Regelungen und Normierungen entwickelt hat, um ihr Zusammenleben zu formen und zu steuern“ (Larcher 1992, S. 179), und möchte ihn als Kontinuum verstanden wissen, dem ein dynamisches Moment innewohnt. An dessen einem Pol siedelt er all jene unbewußten Gewohnheiten an, die die Angehörigen des entsprechenden kulturellen Systems im Laufe ihrer Sozialisation internalisiert haben und nun für *natürlich* und *normal* halten, ohne zu bemerken, daß diese so selbstverständlich gar nicht sind. Als Beispiel dafür, wie sich diese „zweite Natur“ (Larcher 1992, S. 180) manifestiert, läßt sich etwa die Art und Weise nennen, wie man in einer konkreten Gesprächssituation mit der/dem KommunikationspartnerIn Augenkontakt hält. Am anderen Ende dieses Kontinuums finden sich „jene bewußt ausfor-

mulierten Regeln, mit denen Gesellschaften das Zusammenleben ihrer Mitglieder bewußt steuern und kontrollieren, also Gesetzeswerke und religiöse Gebote“ (Larcher 1992, S. 181). Im Inneren dieses Kontinuums stößt man auf weitere kulturspezifische Regeln wie etwa Routineverhalten, Traditionen, Sitten und Vorschriften, von denen uns die meisten eher selbstverständlich als durch die Gesellschaft geschaffen erscheinen. Daher vergleicht Larcher Alltagskultur mit einem Eisberg, von dem nur ein kleiner Teil sichtbar ist, der größte Teil aber unsichtbar bleibt. Übertragen auf den Kulturbegriff bedeutet dies, daß wir um die kulturelle Geprägtheit des größten Teils unserer Verhaltensweisen nicht Bescheid wissen (vgl. Larcher 1992, S. 184). Andere AutorInnen – wie z. B. Thomas und Reisch – versehen „jene Verhaltensbereitschaften und Verhaltensmöglichkeiten (Dispositionen), die eine Person mit den Mitgliedern der sie umgebenden sozio-kulturellen Gruppe gemeinsam hat“ (Reisch 1991, S. 76) und die ihren Mitgliedern „eine Orientierung für ihr eigenes Verhalten liefern und ihnen ermöglichen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch und noch akzeptabel anzusehen bzw. welches Verhalten abzulehnen ist“ (Thomas 1991, S. 60–61), mit dem Terminus *Kulturstandards*.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen, die auch Inhalt des Einführungsblockes sind, läßt sich die Zielsetzung des IKP präzisieren: Das IKP möchte die TeilnehmerInnen dazu anleiten, über die Begegnung und Auseinandersetzung mit ihren einem anderen soziokulturellen System zuzurechnenden PartnerInnen die eigenen Kulturstandards aufzuspüren und damit die eigene *zweite Natur* zu entdecken. Erst dies erlaubt es, die Grenzen der eigenen Sozialisation zu überwinden und den „Anderen“, nicht nur Menschen aus anderen Ländern, sondern auch den „Anderen“ im eigenen Land offen zu begegnen.

Neben dem Kulturbegriff spielt – wie der Titel bereits ankündigt – *Lernen* theoretisch und praktisch eine bedeutende Rolle im IKP. Lernen gehört zu den Begriffen der Alltagssprache, mit denen wir auf eine selbstverständliche Weise umzugehen pflegen, d. h. wir denken kaum mehr über die Bedeutung dieses Begriffes nach und setzen bei den KommunikationspartnerInnen eben dieses Verständnis voraus, das wir selbst mitbringen, ohne uns dessen aber überhaupt bewußt zu sein. In Anlehnung an die im Lehrbuch »Sichtwechsel« (1984, S. 22) skizzierte Übung zum Begriff *Arbeit* stellten wir eine Liste von Sätzen zum Thema Lernen zusammen, die wir den StudentInnen austeilen. Die Studierenden besprechen in Kleingruppen (etwa Vierergruppen) die Sätze durch und überlegen, ob sie die beschriebenen Vorgänge als Lernen bezeichnen würden. Sinn dieser Aktivität ist es, herauszufinden, welchen Lernbegriff man selbst im Kopf hat und zu erkennen, daß auch in eher homogenen Gruppen unterschiedliche Auffassungen von alltäglichen Begriffen existieren. Es ist ratsam, die mehr oder weniger differierenden Bedeutungen von *Lernen* in den verschiedenen Kontexten herauszuarbeiten, um anschließend jene(n) Lernbegriff(e), die für das IKP als relevant erachtet wird/werden, finden zu können.

Vom Lernen ist es dann nur mehr ein Schritt zum *Verstehensbegriff*. Ob ein Verstehen der anderen möglich und als ideales Ziel grundsätzlich realisierbar ist oder nicht, muß dahingestellt bleiben (vgl. Byram 1994, S. 17–54). Ein Teil der WissenschaftlerInnen, in deren Forschungsbereich diese Frage fällt, hält Verstehen für unmöglich, weil man vom eigenen Vorverständnis nicht zu abstrahieren vermag. Als Folge davon existiert eine unüberwindbare Kluft zwischen der/dem Verstehenden und der/dem zu Verstehenden; entsprechend könnte Verstehen nur dort gelingen, wo Gleiche auf Gleiche treffen. Da dem Individuum aber ein dynamisches Moment innewohnt, es also ständig in Veränderung begriffen ist, handelt es sich auch dabei lediglich um ein Konstrukt. Denkt man diesen Gedanken logisch zu Ende, dann kommt man zu dem Ergebnis, daß selbst ein Verstehen der eigenen Person nicht gewährleistet werden kann (vgl. Bredella 1994, S. 23–25). Glücklicherweise zeigt die Erfahrung, daß auch Menschen mit unterschiedlichem Vorverständnis einander – zumindest bis zu einem gewissen Grad – verstehen können. Unabdingbare Voraussetzung dafür ist es, die eigenen Selbstverständlichkeiten nicht absolut zu setzen, sondern vielmehr in Frage zu stellen, Ambiguitätstoleranz zu entwickeln, d. h. Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zu erkennen und vor allem zu akzeptieren, das Fremde weder auf das Eigene noch auf Bekanntes zu beschränken – im Gegenteil –, die „Normalität des Fremden“ anzuerkennen (vgl. Hunfeld 1995). Diesen Lernprozeß zu initiieren verstehen wir als ideales Ziel des IKP.

Den Schlußpunkt des IKP bildet ein Lehrveranstaltungsblock, in dem vor dem Hintergrund der im ersten Block besprochenen Literatur gemeinsam über die (Lern-)Erfahrungen im Praktikum reflektiert wird. Wie der Einführungsblock findet auch diese abschließende Einheit für die DaF-Studierenden und für die VWU-Studierenden aufgrund des unterschiedlichen sprachlichen Niveaus getrennt statt. Erst am Ende steht eine gemeinsame Aktivität, bevor ein gemeinsamer Lokalbesuch das IKP offiziell beendet.

Das IKP und der Unterrichtsalltag

Das Faktum, daß der Deutschunterricht neben anderen Fächern zum Schwerpunkt-fach für die Realisierung des Unterrichtsprinzips des Interkulturellen Lernens ausgewählt wurde, macht es notwendig, daß gerade künftige DeutschlehrerInnen auf die Rolle der interkulturell orientiert Lehrenden vorbereitet werden.

Sprachunterricht, der u. a. das Lernziel Sprachreflexion verfolgt, scheint zu diesem Zwecke besonders geeignet, da gerade die Sprache als Trägerin kultureller Inhalte fungiert, die im Zuge der Sozialisation internalisierte Denk- und Verhaltens-schemata widerspiegelt und soziokulturell bedingten Phänomenen Ausdruck verleiht. Vor dieser Überlegung läßt sich die Anbindung des Unterrichtsprinzips des Interkulturellen Lernens an den Sprachunterricht verstehen. Das Sprachverhalten

der Mitglieder einer bestimmten soziokulturellen Gruppe bietet ebenso wie die Interpretation der Bedeutung von Sprache bzw. von sprachlichen Einheiten genügend Anlässe für interkulturell orientierte Sprachreflexion. Damit Lehrpersonen den Sprachunterricht, insbesondere den Deutschunterricht als Muttersprachenunterricht, interkulturell gestalten und ihre SchülerInnen zu interkulturellen Lernprozessen anleiten können, müssen sie zunächst selbst in die Rolle der interkulturell Lernenden schlüpfen. Ganz im Sinne von Krumms Motto für die LehrerInnenausbildung „Wer interkulturelle Lehr- und Lernziele als Lehrer oder Lehrerin glaubhaft vertreten will, muß sich selbst als interkulturell Lernenden verstehen“ (Krumm 1993, S. 282), scheint mir der obligatorische Besuch einer Lehrveranstaltung, die wie das IKP versucht, künftige LehrerInnen für den Umgang mit den eigenen Selbstverständlichkeiten ebenso zu sensibilisieren wie für den Umgang mit der soziokulturellen Geprägtheit der *Anderen*, unabdingbar. Diese Lehrveranstaltungen haben zumindest zweierlei Ansprüchen Genüge zu leisten: Zum einen müssen sie die angehenden LehrerInnen dazu anleiten, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu trainieren, zum anderen ist es notwendig, daß sie daneben auch die einzelnen Schritte deutlich aufzuzeigen vermögen, wie man interkulturelle Lernprozesse in Gang setzen könnte.

Literatur

- Böth, Gunhild/Gebauer, Klaus: Interkulturelles Lernen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (Hrsg.): Lernen für Europa. Abschlußbericht eines Modellversuches. Bönen: Kettler 1995, S. 38–69
- Bredella, Lothar: Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr 1994, S. 21–30
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 162. Stück, ausgegeben am 14. August 1991, 439. Verordnung
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK), Gruppe I/A (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Der neue Lehrplan. Organisationsregelungen. Übertragung der Schulversuche ins Regelschulwesen ab dem Schuljahr 1992/93. Klagenfurt 1992
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK) und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF): VII. Sondernummer zum Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht und Kunst, Wissenschaft und Forschung, 9 b. Stück, Wien, am 10. September 1993, 126. Verordnung
- Byram, Michael: Analysieren, Beschreiben und Verstehen einer fremden Kultur. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994, S. 17–54
- Christ, Herbert: Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr 1994, S. 31–42

- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983
- Hog, Martin/Müller, Bernd-Dietrich/Wessling, Gerd (Hrsg.): Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene. Stuttgart: Klett 1984
- Hunfeld, Hans: Erköönigs Tochter. Über das Mißverständnis, Fremdes zu verstehen. In: Info DaF 22 (1995) 1, S. 19–23
- Koliander-Bayer, Claudia: Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache an niederösterreichischen Hauptschulen. Dissertation (unveröffentl.), Wien 1996
- Krumm, Hans-Jürgen: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen-Basel: Narr 1995, S. 156–161
- Krumm, Hans-Jürgen: Grenzgänger – das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19 (1993), S. 277–286
- Larcher, Dietmar: Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel. Meran: Alpha & Beta 1992
- Nestvogel, Renate: Einleitung. In: Nestvogel, Renate (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1991, S. 1–12
- Reisch, Bernard: Kulturstandards lernen und vermitteln. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach 1991, S. 71–101
- Thomas, Alexander: Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach 1991, S. 56–69

✍ *Claudia Koliander-Bayer betreut den Bereich Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 1, 1010 Wien.*

Lisa Pardy

Zwischen den Sprachen und Kulturen

*Türkische Studenten erleben Joseph Roths
»Der Vorzugsschüler«*

1. Vorüberlegungen

Dieser Beitrag zur Diskussion über das Eigene und das Fremde soll am Beispiel produktionsorientierten Literaturunterrichts von einer Begegnung türkischer Germanistikstudenten mit dem Text eines österreichischen Autors, Joseph Roth, berichten: eine Begegnung, die zeitlich und räumlich differiert und dennoch stimmige Elemente aufweist.

Mein Ziel war es festzustellen, inwieweit kulturübergreifende Phänomene, die ihre Wurzeln in der menschlichen Natur haben, in verschiedenen Kulturkreisen rezipiert werden; weiters sollten die Zusammenhänge individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Abhängigkeiten und Normen hinterfragt und kritisch betrachtet werden.

Es war meine Absicht, diese Begegnung mit der österreichischen, also fremden Kultur, Sichtweise und Sprache vor einem geschichtlichen Hintergrund von immerhin fast einem Dreivierteljahrhundert nicht als „Instrument zur Gewinnung einer Sichtdistanz zum Eigenen, das es auf diese Weise ebenso wie jenes in seinem Sosein degradiert“¹, zu benutzen, sondern als Hilfe innerhalb einer bewußten Distanz zur Klärung von Zusammenhängen einzusetzen. Dabei erkennen wir die eigene und die fremde Rolle im Wandel der Gesellschaften und Kulturen. Vorüberlegungen waren demnach folgende:

1. Alles, was mir noch nicht bekannt ist, ist mir fremd.
2. Was mir bekannt ist, war mir nicht immer schon bekannt.
3. Der Zugewinn an Erfahrungen über Auseinandersetzung mit dem Fremden ist nicht Degradation des Fremden, sondern entsteht aus der Bereitschaft der Anerkennung.
4. Nur konstruktive, gleichberechtigte Auseinandersetzung schafft Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und der Gesellschaft.

2. Fremdsprachige Literatur als Lernprozeß

Die Auseinandersetzung mit fremdsprachiger Literatur ist nicht allein Angelegenheit der Fremdsprachendidaktik, Literaturwissenschaft oder der Hermeneutik, sondern ein persönlichkeitsbildender Dialog. In der Applikation des Erfahrenen auf die

Lebenssituation des einzelnen erfolgt ein Lernprozeß, der nicht geprägt ist durch kolonialisierendes Aneignen oder Vereinnahmen des Fremden zum eigenen Vorteil.

Dieser Erfahrungsprozeß, der in gleichberechtigtem Dialog geführt wird, respektiert die Position des Anderen, und die Distanz bzw. Spannung zwischen Eigenem und Fremden bleibt in der Auseinandersetzung erhalten.

In dialektischem Verfahren findet eine Entwicklung statt: besseres Verstehen (hier mittels eines Textes) ermöglicht besseres Selbstverstehen. Selbstverstehen wiederum ist die Voraussetzung allen Fremdverstehens. Innerhalb dieses hermeneutischen Zirkels respektieren wir die

unaufhebbare Differenz zwischen dem Interpreten und dem Urheber, die durch den geschichtlichen Abstand gegeben ist. Eine jede Zeit wird einen überlieferten Text auf ihre Weise verstehen müssen, denn er gehört in das Ganze der Überlieferung, an der sie ein sachliches Interesse nimmt und in der sie sich selbst zu verstehen sucht. [...] Nicht nur gelegentlich, sondern immer übertrifft der Sinn eines Textes seinen Autor. Daher ist Verstehen kein nur reproduktives, sondern stets auch ein produktives Verhalten. [...] In Wahrheit kommt es darauf an, den Abstand der Zeit als eine positive und produktive Möglichkeit des Verstehens zu erkennen.²

Innerhalb dieser historischen Distanz zu verstehen zu versuchen, im Bewußtsein des kulturspezifischen Hintergrunds, und der ästhetischen Qualität dieser fremden Sprache nachzuspüren: Der Sprung von der Theorie zur Praxis des Unterrichts scheint immer wieder neue Fragen aufzuwerfen und „das Wesen der Frage ist das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten“.³

Hermeneutische Literaturtheorien leiten ihre Überlegungen nicht aus allgemeinen, außerliterarischen Strukturen ab, sondern „aus den Besonderheiten des literarischen Gegenstandes und Verstehens selbst“.⁴ Doch sind sie in ihrer eurozentrischen Prägung verankert im Bewußtsein der westlichen Industriegesellschaft unserer Zeit. In Anbetracht der Differenzen in den kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsteht der „Wunsch nach einer interkulturellen Literaturtheorie.“⁵

Für den Fremdsprachenleser liegt die Fremdheit einer fremdsprachigen Literatur nicht nur im sprachlichen-literarischen Feld; kulturelle, historisch-gesellschaftliche Einbettung, Rezeptionskontexte müssen erarbeitet werden.

Und wieder stellen sich uns Lehrern Fragen, vor allem Fragen nach den Möglichkeiten oder Methoden, Literatur unter diesen Bedingungen zu vermitteln.

2.1. Methodenwahl in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht

Im letzten Jahrzehnt erlebte die Diskussion um die Methodenwahl – beziehungsweise die Theorie der Unterrichtsmethodik an sich – einen breitgefächerten Höhepunkt. Heute kann man nur mit H. J. Krumm dazu feststellen:

Es gibt zum jetzigen Zeitpunkt keine Unterrichtsmethode, die für sich den Anspruch empirisch oder theoretisch begründeter Überlegenheit gegenüber anderen erheben kann – Methoden akzentuieren einzelne Elemente oder Dimensionen eines menschlichen Lernprozesses, von dem wir zunehmend mehr erkennen, daß er dynamisch und mehrdimensional ist.⁶

Das Erkennen unserer mehrdimensionalen Lern- bzw. Verstehensprozesse begünstigte die Aufnahme von Erkenntnissen aus verschiedensten Wissenschaftsbereichen: Psychologie, Psycholinguistik, Psychotherapie oder Hirnforschung – das Spektrum an Lehrmethoden wie Lernmöglichkeiten präsentiert sich breiter denn je.

2.1.1. Von ästhetisch kritischer Textrezeption zu kreativer Textproduktion

Gerade im Bereich einer interkulturellen Literaturwissenschaft bietet sich meiner Meinung nach vor allem eine Möglichkeit an, Verstehensprozesse zu initiieren und zu fördern und gleichzeitig Spracherwerbsprozesse zu steigern: die Verbindung von *ästhetisch-kritischer Textrezeption* und *kreativer Textproduktion*.

Ein Mensch, der schreibt, liest einen Text anders als ein Mensch, der nur liest. Im Vorgang des Schreibens erleben wir das Geschriebene als kritische Leser und gewinnen Distanz zum Text. Die Selbstbeobachtung beim Schreiben lehrt uns, die 'innere Sprache', unseren Bewußtseinsstrom, zu selektieren, kritisch zu prüfen und in einen Text umzusetzen. Schreiben nimmt seinen Ausgang in diesem 'inneren Sprechen', wie es der Sprachdidaktiker Wilhelm Gössmann benannt hat:

Den Schreibprozeß selbst kann man als den Versuch kennzeichnen, eine sprachlich adäquate Umsetzung aus der inneren in die äußere, in eine ausformulierte Sprache zu erreichen.⁷

Dieser Vorgang verbindet Denk- und Verstehensprozesse in konzentrischen Kreisen – oder hermeneutischen Zirkeln – in ständigem Wechselbezug. Demgemäß erfolgt die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text über die Achse des Schreibvorgangs, der wiederum kritisches Lesen verlangt. Die in interkultureller Kommunikation notwendige Distanz – Text: Leser: Eigentext – entsteht auf natürliche Weise.

Die schreibproduktive Phase fördert zusätzlich das 'innere Sprechen' oder Denken in der fremden Sprache, ist damit ein wesentlicher Faktor im Spracherwerbsprozeß der Fremdsprache.

Die Methode produktiven Umgangs mit Texten über kreative Schreibimpulse rückt auch das Element des spielerischen Umgehens mit Sprache ins Zentrum.

Der Perspektiven- oder Sichtwechsel im Spiel ermöglicht Fremderfahrung als Eigenerfahrung – in einer Rolle, die auf lustbetontem Weg Erkenntnisse vermittelt und Vorurteile erkennbar macht. Im Spiel befreien wir uns von äußeren Zwängen, agieren im scheinbar geschützten Raum. Indem wir die Rolle des Fremden spielen, erleben wir das Fremde und das Eigene in uns selbst, nebeneinander und doch durch

die künstliche Realität des Spieles getrennt. Wir erfahren uns selbst im Fremden, lernen es spielend verstehen und verlieren dabei nicht die Distanz. Doch sie wird uns vertraut, da wir lernen, das Eigene und das Fremde – in uns und um uns – mit anderen Augen zu sehen.

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht bedeutet, daß konventionelle analysierende und interpretierende Unterrichtsverfahren eingesetzt, jedoch um eine zusätzliche Dimension erweitert werden: Neben der Rezeption des literarischen Textes und der Interpretation steht als dritte Aktivität die kreative Produktion eigener Texte. Damit gehen produktionsorientierte Verfahren über Textrezeption hinaus, der literarische Text erschließt sich über aktives Erkennen und Erfahren und eigenes kreatives Tun. Dieser Zugang begreift den Text als dynamisches Gebilde, von verschiedenen, oft widersprüchlichen Bedeutungssträngen durchzogen, die durch Dekonstruktion dieser scheinbaren Geschlossenheit aufgebrochen werden. Doch auch im Sinne konstruktiver Literaturtheorie, die den Text als Produkt des Autors durch den Leser interpretiert, bieten sich produktionsorientierte Verfahren an.

Ein Schlüssel zum ästhetisch-kritischen Verstehen ist das Ausgehen von den literarischen Differenzenerfahrungen des Lesers in seiner gesellschaftlich-geschichtlichen Situation.⁸

Das Differenzverhältnis des literarischen Texts zu den ihn realisierenden Differenzenerfahrungen des Lesers zeigt sich in kreativen, produktiven Prozessen, die neue Erfahrung schaffen.

Kreativer Umgang mit literarischen Texten fördert ästhetische Erfahrungen, zeigt die Produktionsseite literarischen Schreibens auf und läßt auch die kulturellen Bedingungen der Rezeption nicht außer acht. Individueller Umgang mit Literatur läßt uns persönliche Zugangsmöglichkeiten erkennen und gestaltet die Arbeit mit Texten lustbetont und spielerisch. Neugier und Spannung dominieren den Dialog von Leser und Text, in dem sich der Leser „seiner eigenen Perspektive und Erwartung bewußt wird, um sie dann um so spannungsreicher der Textperspektive gegenüberstellen zu können.“⁹

3. Joseph Roths »Der Vorzugsschüler« im interkulturellen Kontext

Dieses Gegenüber von Eigenerwartung und Texterfahrung – im literarischen Kontext, in uns selbst und innerhalb unserer Gesellschaft – ist ein zentrales Motiv der Erzählung »Der Vorzugsschüler« von Joseph Roth.

Anhand des Charakterbilds seiner Hauptfigur Anton Wanzl demonstriert Roth äußerst wirkungsvoll diese antagonistische Spannung von Selbstbild und Fremdbild, das Erfüllen gesellschaftlicher Anforderungen und Erwartungen durch ein ‘musterhaftes’ Individuum, das in diesem erfolgreichen Anpassungsprozeß alle Züge von Individualität leugnet oder gar nicht erst aufkommen läßt.

Diese Thematik und die damit verbundene Möglichkeit, gesellschaftliche Wertvorstellungen als solche, im interkulturellen Kontext und in ihrer historischen Veränderung aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen, erschien mir reizvoll.

3.1. Die Wirkung des Texts auf türkische StudentInnen

Die erste Reaktion der Leser (1. Klasse) auf den Text eines ihnen unbekanntem Autors unterschied sich doch von den Reaktionen österreichischer Studenten. Sie empfanden Wanzl „etwas unsympathisch, aber eigentlich in Ordnung“, „es gibt viele wie ihn“ oder „ein ganz normaler Mensch, wie wir ihn heute hier auch treffen“. Zusammenfassend: Anton Wanzl paßt durchaus in die türkische Gesellschaft unserer Zeit.

Die Distanz des fremden Kulturkreises, die historische Dimension, die Darstellung der kleinbürgerlichen österreichischen Gesellschaft um die Jahrhundertwende – sie wurde nicht realisiert. Warum die Erzählung auch in der türkischen Gesellschaft unserer Zeit angesiedelt werden könnte, wurde mit folgenden Argumenten begründet:

- Die Beschreibung der Schule, der schulischen Ordnung, ist bis ins Detail verwandt;
- Antons Verhältnis zu seinen Eltern: Er ist ein guter Sohn, zeigt Gehorsam, erfüllt ihre Erwartungen und wird geliebt;
- das Universitätsstudium, sein Verhältnis zu Mitstudenten und Professoren;
- die Heirat Antons und Lavinias auf Wunsch ihrer Eltern, Einbettung in die Familie;
- Mizzis Selbstmordversuch und ihr ‘Leben in Schande’.

Diese für mich, die ich in zwei Kulturkreisen zugleich lebe und versuche, beide mit ‘fremden’ Augen zu sehen, interessanten Parallelen sollten nun im Detail überprüft und neu gewertet werden.

Unter Berücksichtigung des spezifischen Realitätsbezugs fiktionaler Texte sollte anhand des Modells der Erzählung das Geschehen sozusagen probeweise durchgespielt werden. Die ästhetisch-literarische Qualität der Sprache bot hierbei in ihrer Autorstrategie wichtige Hinweise. Im Rahmen der detaillierten *Rezeption* des Textes

- erhielten die Studenten Information über Joseph Roth, sein Leben und seine Position als Erzähler, sowie über
- historisch-kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge in Relation zum Text;
- weiters erarbeiteten die Studenten Roths Technik des Erzählens in Verbindung mit der Methode des direkten und indirekten Charakterisierens einer Figur und spürten die kleinen, vermittelnden Bemerkungen auf, mit denen der Autor seinen ‘Helden’ kommentiert und bloßstellt.

Damit erreichten wir die Phase der *Interpretation* und beschäftigten uns mit unserem »Vorzugsschüler« zuerst aufgrund der äußerlich erkennbaren Tatbestände. Ich gebe kurze Beispiele der anknüpfenden Aktivitäten:

- Roth beschreibt A. Wanzl als Kind sehr detailliert. Wie könnte er als Erwachsener ausgesehen haben (als Student, vor seinem Tod)? Personenbeschreibung.
- Wir verfassen den Lebenslauf Dr. Anton Wanzls in tabellarischer Auflistung, wobei wir die Zeitangaben willkürlich festsetzen. Im Kontrast der Textsorten ‘Lebenslauf’ als Schriftstück der Berufspraxis und dem literarischen Text erörtern wir die Frage der Intentionalität von Texten und damit verbundener sprachlicher Strategien. Die Studenten verfassen ihren eigenen *Lebenslauf*.

Anhand eines vorgegebenen Musters aus einer Tageszeitung schreiben wir eine Todesanzeige für Dr. A. Wanzl. Wir erkennen konventionalisierte Redewendungen und diskutieren Ursachen und Möglichkeiten der periphrastischen Umschreibung für den Begriff ‘sterben’.

Wir verfassen den Nachruf für Dr. A. Wanzl in der örtlichen Stadtzeitung.

Nun gilt es, Joseph Roths Zeichnung der charakterlichen Eigenschaften Anton Wanzls aufzuzeigen und damit die vom Autor eingesetzte Strategie der Demaskierung der bürgerlichen Gesellschaft klarzumachen.

Als Erweiterung der konventionellen Methoden bediene ich mich der Erkenntnisse aus Gruppenpsychologie und Gruppendynamik. Zur besseren Wahrnehmung intrapersonaler Beziehungen – und damit auch, um eigenes Verhalten besser zu durchschauen – legten die Sozialwissenschaftler Harry Ingham und Josef Luft 1955 das sogenannte ‘Johari-Fenster’ vor.¹⁰

Mit Hilfe dieses Schemas versucht man, intrapersonale Beziehungen in Hinblick auf bewußte und unbewußte Wahrnehmung darzustellen. Es bietet sich als heuristisches Werkzeug an, um über menschliches Verhalten zu reflektieren.

	Dem Selbst bekannt	Dem Selbst nicht bekannt
Anderen bekannt	I Bereich der freien Aktivität	II Bereich des blinden Flecks
Anderen nicht bekannt	III Bereich des Vermeidens oder Verbergens	IV Bereich der unbekanntes Aktivität

Das Johari-Fenster

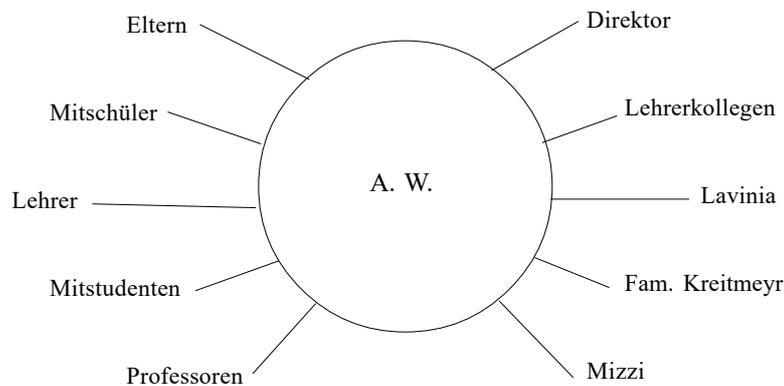
- *Quadrant I*, der Bereich der freien Aktivität, zeigt Verhaltensweisen und Motivationen auf, die einem selbst und anderen bekannt sind: Wie sehe ich mich selbst – wie präsentiere ich mich anderen – wie erleben sie mich – wie realisiere ich mein *Selbstbild*?

- *Quadrant II*, der Bereich des ‘blinden Flecks’, stellt den Bereich dar, wo *andere* Dinge in uns sehen können, von denen wir selbst nichts wissen, Eigenschaften, Motivationen, die uns selbst nicht bewußt sind: unser *Fremdbild*.
- *Quadrant III*, der Bereich des *Vermeidens oder Verbergens*, bezeichnet dasjenige, was uns selbst bewußt oder bekannt ist, aber was wir anderen nicht offenbaren wollen, z.B. versteckte Motive, Dinge, in bezug auf die wir empfindlich sind.
- *Quadrant IV*, ist der Bereich der *unbekannten Aktivität*. Weder ein Individuum selbst noch andere Menschen bemerken bestimmte Verhaltensweisen oder Motive. Doch dieser Bereich existiert, ist vielleicht größer und einflußreicher, als es die Skizze zeigt. Oft treten Dinge zutage, die erkennen lassen, daß gerade diese unbekanntes Verhaltensweisen oder Motive schon langfristig Beziehungen beeinflusst haben.¹¹

Dieses Schemas bedienen wir uns, um die Person bzw. den Charakter unseres ‘Vorzugsschülers’ aus mehreren Perspektiven zu beleuchten und seine *Persönlichkeitsstruktur* offenzulegen. Mittels des ‘Fremdbildes’ seiner Zeitgenossen wollten wir Rückschlüsse auf sein Selbstbild (I) ziehen und besonders den ‘blinden Fleck’ (II) ins Zentrum rücken.

Die Studenten versetzten sich in die Positionen der Menschen, die mit und um Anton Wanzl ihr Leben verbrachten: Wie erleben sie ihn, welche Eindrücke blieben, welche Rolle spielte er, welche Eigenschaften empfanden sie als besonders dominant? (Für mich war von Interesse: Wie werden die Informationen des Autors in den einzelnen Stellungnahmen verarbeitet?)

Chronologisch – nach Wanzls Lebenslauf – ergaben sich folgende Perspektiven:



Aus diesen ‘Stationen’ seines Lebens berichteten nun

- die Eltern: *unser Sohn Anton*
- die Mitschüler: *unser Klassenkamerad Anton*
- die Lehrer: *unser Schüler Anton Wanzl*

- die Studenten: *unser Kommilitone Anton*
- die Professoren: *unser Student A. Wanzl*
- Mizzi Schinagl: *mein Liebhaber Anton*
- Familie Hofrat Kreitmeyr: *unser Schwiegersohn Anton*
- Lavinia Wanzl, geb. Kreitmeyr: *mein Ehemann Anton*
- die Lehrer: *unser Kollege Dr. A. Wanzl*
- der Direktor: *mein Sekretär Dr. Wanzl*

Ausgehend von Roths Beschreibung der Protagonisten (*textanalytische Phase*) versuchten die Studenten nun in Gruppenarbeiten, indentifikatorisch deren Statement abzugeben, was ihnen angeblich nicht schwerfiel. Hierzu einige Beispiele:

Mitschüler: „Eigentlich mochte ihn niemand besonders. Er hatte keine Freunde, seine Hausübungen zeigte er niemandem, ließ keinen abschreiben. Er war eingebildet, machte sich wichtig bei den Lehrern, wurde uns immer als Vorbild vorgehalten. Von Fußballspielen hatte er keine Ahnung. Aber man mußte aufpassen, sonst wurde man aufgeschrieben, wie es ihm gerade paßte. Wir gingen ihm meistens aus dem Weg.“ (Ersin Yazici)

Lehrer: „Er war der ruhigste Schüler der ganzen Klasse, ein Einzelgänger. Ich konnte bei seinen Arbeiten nie einen roten Strich setzen – nur die regelmäßige Eins. Auf meine Fragen gab er immer ruhige, sachliche Antworten. Er lachte nicht. Ich habe ihn nie krank gesehen. Er war auch ein guter Stellvertreter. Während des Unterrichts sprach er nie mit jemandem, kein einziges Wort, niemals.“ (Semra Kayhan)

Mizzi Schinagl: „Ich hielt ihn für sehr gescheit. Ich wußte, daß er sehr gebildet war, obwohl ich nichts von seinem Gerede verstand. Ich schaute immer zu ihm hoch. Seine Vorträge kamen mir so schön vor wie das Pfeifen der Amseln und das Flöten der Nachtigall. Er hielt mir gelehrte Reden, ich gab ihm meine Liebe. Ich habe Anton wirklich geliebt, ich wollte sogar für ihn sterben. Ich verehrte ihn [...] Nachdem er mich verlassen hatte, sah ich das Kind als Ersatz und wollte es unbedingt haben. Doch es starb. Danach war mein Leben für mich sinnlos.“ (Hanife Öztürk)

Erwartungsgemäß fielen die Urteile z. T. wesentlich negativer aus als vor der kritischen Reflexionsphase.

Antons Fremdbild deckte sich mit den ironischen Kommentaren des Autors und legte Charakterzüge frei, ja verstärkte sogar, was J. Roth oft nur indirekt angedeutet hatte. Es entstand das Bild eines unangenehmen Zeitgenossen, dessen Persönlichkeit im dritten Quadranten stark ausgeprägt war: die verbergenden Aktivitäten wurden erkannt und enthüllt. Ebenso im Bereich des ‘blinden Flecks’, des Fremdbilds. Ein imaginärer Anton Wanzl wurde mit den Stellungnahmen konfrontiert, es wurde ihm gleichsam ein Spiegel vorgehalten, und er wurde zu einer Aussage aufgefordert: Wie würde er reagieren? Würde er sich rechtfertigen?

Das Resultat dieser Überlegungen präsentierte einen Menschen, der seine Ziele den gesellschaftlichen Erwartungen anpaßt, opportun die Rolle im Leben einnimmt, die andere von ihm erwarten, und der dadurch den größtmöglichen Erfolg für sich selbst erzielt. Zielbewußt werden Bildungswünsche an soziale Standards angeglichen oder persönliche Bindungen dem gesellschaftlichen Aufstieg geopfert, was ein schnelleres und besseres Fortkommen im Regelsystem garantiert.

Zusätzlich signalisieren der Titel der Erzählung und der Namen des 'Helden' diesen rücksichtslosen Aufstieg und die Erwartungshaltung bzw. Moral der Gesellschaft. Dr. Anton Wanzl lacht, als sein Sarg in die Grube hinabgelassen wird:

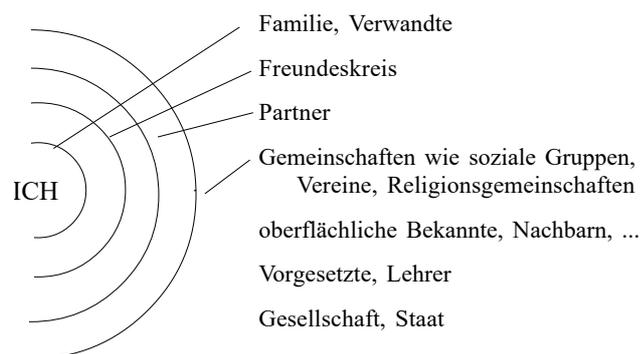
Anton Wanzl lachte zum ersten Male. Er lachte über die Leichtgläubigkeit der Menschen, über die Dummheit der Welt. Hier durfte er lachen. Die Wände seines schwarzen Kastens konnten ihn nicht verraten. Und Anton Wanzl lachte. Lachte stark und herzlich.¹²

Etwas desillusioniert, aber erfahrener, versuchten wir nun, die 'fremden' Erkenntnisse in Bezug zu unserer Situation heute, hier und jetzt, zu setzen. Fragestellungen waren etwa:

- Welche Rolle spielt der einzelne in der Gesellschaft? Wie prägt sie ihn?
- Inwieweit prägen familiäre/gemeinschaftliche oder gesellschaftliche Erwartungshaltungen unser Leben?
- Spielen wir eine Rolle, um diesen Erwartungen gerecht zu werden? In welchen Situationen? Wem gegenüber? Warum?

Wir setzten uns selbst ins Zentrum: Ausgehend von der jeweiligen individuellen Situation versuchten wir, die Verhaltensmuster von Rollenbildern, Klischeevorstellungen und deren Abhängigkeiten von Erwartungshaltungen zu analysieren.

Jeder Student setzte sich selbst als Mittelpunkt konzentrischer Kreise, die die verschiedenen Bereiche symbolisieren, die an ihn Erwartungen stellen.



Die Erwartungen von Familie, Gesellschaft und Staat, bei einigen Studenten auch die der Glaubensgemeinschaft, wurden als wesentlich stärker empfunden als z. B. die des Partners, der Freunde oder Vorgesetzter (Lehrer).

Die stärkste Erwartungshaltung – und damit auch den stärksten Druck – üben demnach traditionelle Institutionen aus: Moralische, gesellschaftliche und staatliche, auch religiöse Anforderungen werden registriert, anerkannt und in ihrer Autorität nicht hinterfragt. Individuelle Ansprüche rangieren darunter.

Wir versuchten, diese Erwartungshaltungen/Ansprüche einzugrenzen, zu definieren, und unsere Reaktionen auf sie zu analysieren. Wie reagieren wir auf ausgesprochene und unausgesprochene Erwartungen? Warum? Mit welchen Konsequenzen haben wir zu rechnen, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden?

Und: Wo bleiben in diesem kräfteverzehrenden Wechselspiel von Erwartungshaltung und Erfüllungsversuch unsere individuellen Wünsche und Träume? Unsere persönlichen Ziele, die vielleicht nicht mit Verhaltensnormen konform gehen?

In reflexiven Texten versuchten wir, unsere individuelle Existenz in Bezug zur ‘Welt’ zu setzen, innerhalb größere Zusammenhänge zu stellen. Ich glaube, daß in dieser Phase vieles bewußt wurde, was vorher zwar erahnt oder empfunden, aber nicht konkret ausgesprochen, verbalisiert wurde. Ich habe erlebt, daß hierbei Erkenntnisse durch Formulierung, durch Umsetzung der ‘inneren Sprache’ in ‘äußere’, gemacht wurden, die vielleicht helfen, die eigene Persönlichkeit und Entwicklung zu stärken – durch reflexiven Umgang mit Sprache.

Die Arbeit mit dem literarischen Text war damit auch beeinflusst vom Gedanken der Applikation, dem Gesichtspunkt, daß „alles Textverstehen eine aktualisierende Aneignung des Textsinnes durch den Interpreten hinsichtlich möglicher Situationen in seiner Welt darstellt.“¹³

Durch die Methode produktiven Umgangs mit Literatur innerhalb eines mehrdimensionalen Unterrichtsverfahrens eröffnen sich Wege, interkulturelle Lern- und Erfahrungsprozesse zu initiieren, Text-, Lese- und sprachliche Handlungskompetenzen zu erreichen und das Eigene sowie das Fremde in uns und um uns spielerisch zu erforschen.

Im Laufe meiner Arbeit konnte ich nicht umhin, die im Text dargestellten Wertvorstellungen zu denen meiner Studenten in Bezug zu bringen. Aufgrund ihrer Reaktionen und Stellungnahmen drängte sich geradezu der Vergleich der Moral der österreichischen Gesellschaft Joseph Roths und unserer heutigen Situation in der Türkei auf.

Zum Beispiel das Schicksal Mizzi Schinagls – die Schande einer unehelichen Geburt, ihr Wunsch, sich das Leben zu nehmen, ihre Halbweltexistenz nach dem ‘Fall’ – sicherlich ein realistisches Bild europäischer Verhältnisse zur Zeit Joseph Roths. Eine Darstellung gesellschaftlicher Wertvorstellungen, die österreichische Studenten sofort in die Vergangenheit verwiesen und mit der Historizität des Textes begründet hatten.

Heute nähme Mizzi Schinagl die Pille oder hätte sich möglicherweise einem Abortus unterzogen. Sie würde mit ihrem Freund zusammenleben, bevor sie an Heirat denkt. Diese würde der Familie mitgeteilt und fände mit oder ohne Zustimmung statt. Partnerwahl ist nicht Sache der Eltern, sondern des einzelnen. Lavinia wäre vielleicht mit Pauli in eine Wohngemeinschaft gezogen – all das könnte ich mir hier und heute in der Türkei nicht so recht vorstellen. Unter diesem Aspekt ist es nicht verwunderlich, daß meine Studenten mit einem Text aus der Zeit Joseph Roths leichter oder selbstverständlicher umgehen als z. B. mit einem Text von Elfriede Jelinek.

Unser heutiger Anton Wanzl, Produkt eines kapitalistischen Wirtschaftssystems westlicher Prägung, wäre ein Symbol erfolgreicher Selbstbehauptung, das Resultat der Leistungen instrumenteller Vernunft – vielleicht Managing Director eines Elektronikkonzerns? Er ist das „unaufhaltsam im Aufklärungsprozeß voranstürmende Subjekt, das sich die Natur unterwirft, die Produktivkräfte entwickelt, die Welt um sich herum entzaubert; aber es ist zugleich das Subjekt, das sich selbst zu beherrschen lernt, das die eigene Natur unterdrückt, die Selbstobjektivierung ins Innere vorantreibt und darüber sich selbst immer undurchsichtiger wird. Die Siege über die äußere Natur werden mit den Niederlagen der inneren erkaufte.“¹⁴

Der Weg der westlichen Gesellschaften im Verlust ihrer Wertvorstellungen: Was Lukács als Verdinglichung menschlicher Beziehungen bezeichnete, eine Gesellschaft, in der soziale Handlungen nicht mehr von Werten, Normen oder sprachlicher Verständigung, sondern über ihren Tauschwert gelenkt werden, eine Gesellschaft im Glauben an unbeschränktes Wachstum und mit zweifelhafter Zukunft – zur Nachahmung empfohlen?

Ist das die Richtung, in die auch der Okzident sich bewegt? Und wenn die Türkei sich nach dem Vorbild westlicher Industriegesellschaften orientiert, was verliert sie im Laufe dieser Entwicklung, was gibt sie auf? Ist die Alternative wirklich nur Konsum oder Islam? Ich fühle mich nicht in der Lage, auf diese Frage auch nur ansatzweise Antworten zu finden.

Der Anstoß dazu war ein literarischer Text. Ich kehre zurück zu einem eingangs erwähnten Zitat (Gadamer, Anm. 2): „Das Wesen der Frage ist das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten.“ Vielleicht ist es gerade im interkulturellen Bereich die Aufgabe der Literatur, uns immer wieder zu zwingen, Fragen zu stellen und nach neuen Möglichkeiten zu suchen.

Anmerkungen

- 1) Wierlacher, Alois: Mir fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. In: Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Hrsg. von A. Wierlacher. München 1985, S. 4.
- 2) Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen⁴1975, S. 280f.

- 3) A.a.O., S. 283.
- 4) Mecklenburg, Norbert: Das Feld moderner Literaturtheorien. In: Alman Dili ve Edebiyati Dergisi VII. Istanbul 1990, S. 52.
- 5) A.a.O., S. 52.
- 6) Krumm, Hans-Jürgen: Der kommunikativ-interkulturelle Ansatz. In: ÖDaF Mitteilungen 1/1995, Wien, S. 9.
- 7) Gössmann, Wilhelm: Theorie und Praxis des Schreibens. Düsseldorf 1987, S. 40.
- 8) Vgl. dazu Günter Waldmann: Produktiver Umgang mit Lyrik. Hohengehren 1994.
- 9) Haas/Menzel/Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123, 1994.
- 10) Luft, J./Ingham, H.: The Johari Window, a graphic model for interpersonal relations. California (UCLA) 1955.
- 11) Vgl. dazu Josef Luft: Einführung in die Gruppendynamik. Frankfurt/M. ⁷1993.
- 12) Roth, Joseph: Der Vorzugsschüler. In: Die Erzählungen. München: Kiepenheuer & Witsch 1992.
- 13) Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen ⁴1975, S. 195.
- 14) Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1, Frankfurt/M.1988, S. 508f.

✍ *Lisa Pardy, Arbeitsgemeinschaft Deutsch an berufsbildenden Schulen, 4 Jahre Lektorin an der Universität Istanbul; Viktor-Wittner-Gasse 12/14, 1220 Wien.*

Bernhard Doppler

Als Kurzzeit-Dozent in Afrika

Plädoyer für das Mißverständnis in der interkulturellen Pädagogik

Für das Mißverständnis zu plädieren, läßt sich sofort einwenden, ist Bequemlichkeit. Wenn man nur drei Monate in Afrika als Kurzzeit-Dozent tätig ist, kein Wunder, daß man mißverstanden wird. Aber ist das Ziel einer interkulturellen Pädagogik, Mißverständnisse aufzulösen, um eine reibungslose Kommunikation zwischen ungleichen Partnern anzustreben? Mißverständnisse stellen Relationen her, machen Ungleichzeitigkeiten sichtbar und provozieren unmittelbarere Zugänge; und – nebenbei gesagt – lebt nicht auch erotische Anziehung von Gegensätzen und Mißverständnissen, die man oft besser nicht wegerklären sollte?

Heinrich von Kleist als Gewährsmann – Wo liegt Pfiffikon?

Überlegungen für eine ‘Pädagogik des interkulturellen Mißverständnisses’ lassen sich vor allem aus der Literatur selbst ablesen. In Heinrich von Kleists Dramen und Erzählungen etwa sind kulturelle Disparitäten und Konstellationen des Mißverständnisses eine zentrale Figuration. In Kleists »Hermannsschlacht« stehen die Deutschen als unterdrückte Eingeborene, die aus ihren regenverhangenen Urwäldern ins Licht der Geschichte treten, der Kolonialmacht des antiken Rom gegenüber. Roms Projektion, den Gegner als edle, naive, treuherzige, zu keinem abstrakten Gedanken fähige Wilde einzuschätzen, ist folgenswer. Die Deutschen wissen mit dem Mißverständnis geschickt zu spielen: Hermann, ihr Anführer, ist naiv und verschlagen zugleich, „blond: Und dennoch so falsch“. Sogar sprachlich gehen die Kolonisatoren in die Irre, denn gerade die exakten Ortsangaben treiben die Römer – ‘buchstäblich’ – in den Sumpf, da sie in ihrer Mundart Schwierigkeiten mit der für ihr Fortkommen notwendigen Kontrastierung von „pfiffi“ und „iphi“ haben. Ein Fall kontrastiver Linguistik, aber auch ein Beleg dafür, wie ein Sich-nicht-verstehen-Können weltgeschichtliche Umwälzungen provoziert.

VARUS Nach welchem Ort, sag an, von mir benannt,
Hast du mich heut von Arkon führen sollen?
DER ERSTE CHERUSKER Nach Pfiffikon, mein hochverehrter Herr.
VARUS Was Pfiffikon! hab ich nicht Iphi- dir
bestimmt und wieder Iphikon genannt?
DER ERSTE CHERUSKER Vergib, o Herr, du nanntest Pfiffikon.

Zwar sprachst du, nach der Römermundart,
Das leugn' ich nicht: Führt mich nach Iphikon;
doch Hermann hat bestimmt zu uns gestern,
Als er uns unterrichtete, gesagt:
„Des Varus Wille ist nach Pfiffikon zu kommen;
Drum tut mir, wie er es auch ausspricht,
Und führt sein Heer nach Pfiffikon hinaus.“
VARUS Was!
DER ERSTE CHERUSKER Ja, mein erlauchter Herr, so ists
VARUS Woher kennt auch dein Hermann meine Mundart? (5. Akt, 2. Auftritt)

Aber ist das ganze Unternehmen nicht ein Mißverständnis? Die Deutschen, die da in die Rolle unzivilisierter Wilder schlüpfen, kämpfen für Deutschland. Aber was ist das überhaupt 'Deutschland', und wo liegt es? 'Bei Worms oder im kölnischen Sauerland?' Allen bis auf den Anführer Hermann ist der Begriff 'Deutschland' in Kleists und später dann auch Grabbes »Hermannsschlacht« vollkommen gleichgültig, nur die Stammesinteressen zählen. – Auch das ein möglicher Einstieg, um Kleist für Kenia zu aktualisieren. Denn spätestens seit Ende der 80er Jahre dominieren wieder Stammesrivalitäten die Politik dieses ostafrikanischen Landes, die Idee der Einheit 'Kenias' hingegen verblaßt zum Mißverständnis.



Über das Briefpapier, mit dem mich die DAAD-Lektorin nach Kenia eingeladen hat, war ich irritiert: Köpfe einzelner Stämme Kenias mit Stammesinsignien waren aufgedruckt. War das nicht ein bißchen rassistisch? Aber dann habe ich selbst in Nairobi solches Briefpapier verwendet; es gab in den Papierhandlungen kein anderes, und auch die einheimischen Studenten verwendeten es ohne Bedenken. Das friedliche Zusammenleben verfeindeter Stämme ist eine der zentralen Gründungsgedanken der Universitäten in Kenia. Die künftigen intellektuellen Eliten sollten auf dem Campus ein selbstverständliches Miteinander einüben. Daß die Stammeskonflikte, die in den letzten Jahren eskalierten und zu Stammesvertreibungen führten, politisch geschürt und instrumentalisiert werden, ist Allgemeinmeinung unter den Studenten. Sie sind aufgeklärt und tolerant, doch gleichzeitig fühlen sie sich immer wieder bemüßigt, wenngleich auch mit einem verlegenen Lächeln, hinzuzufügen, es wäre für sie vollkommen undenkbar, jemand aus einem anderen Stamm als dem eigenen zu heiraten. Einen Luo zu heiraten, sagt Jennifer, eine Kikuyu-Studentin und dabei lächelt sie auch ihre Luo-Kollegen an, wäre für sie und ihre Familie das allerletzte!

So kam ich unter die Deutschen – Hyperion ganz unten

Eigentlich ist es kein Mißverständnis, sondern fast schon eine gezielte Provokation, wenn man afrikanischen Germanistikstudenten, die nicht gerade mit Deutschkenntnissen brillieren, für den Kurs 'Von der Klassik bis zum Expressionismus' Passagen aus Friedrich Hölderlins »Hyperion« zumutet.¹ Als Einstieg wählte ich Hyperions vorletzten Brief an Bellarmin über die Deutschen: „*So kam ich unter die Deutschen. Ich forderte nicht viel und war gefaßt, noch weniger zu finden. Demütig kam ich.*“ Wort für Wort tasteten wir uns im Unterricht vor: „*Die Deutschen Barbaren von alters her, durch Fleiß und Wissenschaft und selbst durch Religion nur barbarischer geworden. Handwerker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen.*“ Wie man sich Hyperion vorstellen sollte, frage ich. „Heute wäre Hyperion ein Türke“, meint sofort Caroline. Der übersensible, hochgebildete Grieche Hyperion? „Die Türken sind doch die, die als Gastarbeiter sich von den Deutschen immer schlecht behandelt fühlen“, erklärt mir Mary und bringt auch ein linguistisches Argument vor. So kam ich *unter* die Deutschen. Auch der türkische Gastarbeiter sei in der Hierarchie ganz unten. Günther Wallraffs Bestseller »Ganz unten« hatten sie in einem Kurs ein Jahr zuvor gelesen. Den kenianischen Studenten ist Hölderlins Hyperion (= Wallraffs Ali) auch wegen seiner Verlogenheit unsympathisch. Demütig sei er gekommen? „Das stimmt doch gar nicht“, meint Mary, „er war hochmütig und eingebildet, undankbar gegenüber den Deutschen.“ So weit treibt es dieser Hyperion, daß er die Deutschen als Barbaren beschimpft, obwohl doch er selber einer ist!

So kam ich unter die Deutschen. Ich forderte nicht viel und war gefaßt, noch weniger zu finden. Demütig kam ich, wie der heimatlose blinde Oedipus zum Tore von Athen, wo ihn der Götterhain empfing; und schöne Seelen ihm begegneten – Wie anders ging es mir!

Barbaren von alters her, durch Fleiß und Wissenschaft und selbst durch Religion barbarischer geworden, tiefunfähig jedes göttlichen Gefühls, verdorben bis ins Mark zum Glück der heiligen Grazien, in jedem Grad der Übertreibung und der Ärmlichkeit beleidigend für jede gutgeartete Seele, dumpf und harmonielos, wie die Scherben eines weggeworfenen Gefäßes – das, mein Bellarmin! waren meine Tröster.

Es ist ein hartes Wort und dennoch sag ichs, weil es Wahrheit ist: ich kann kein Volk mir denken, das zerrißner wäre, wie die Deutschen. Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herrn und Knechte, Junge und gesetzte Leute, aber keine Menschen – ist das nicht wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstückelt untereinander liegen, indessen das vergoßne Lebensblut im Sande zerrinnt. (Aus: Friedrich Hölderlin: »Hyperion oder der Eremit in Griechenland«)

Solche Abwertung kam mir aus einem anderen Kurs, den ich an der Kenyatta-Universität abgehalten hatte, bekannt vor. Dort hatte ich »Das Urteil« gelesen. Kafkas Erzählung hatte überraschend schnell eingeleuchtet und insbesondere der im Bett liegende unheimliche Vater beeindruckt; er verkörpere, meinten die Studenten, die

Vergangenheit, die auch die Fortschrittlichsten immer wieder einhole. Die Sympathien gegenüber Kafkas Figuren waren klar verteilt und genau spiegelverkehrt zu den Interpretationen bei deutschen Schülern und Studenten: Der erfolglose Junggeselle und Freund in Moskau war gegenüber Georg Bendemann, dem erfolgreichen, sich gerade verheiratenden Sohn, vollkommen abgewertet. So wie dieser erfolgreiche Geschäftsmann Georg wollte man selbst sein, nicht wie der Unglückswurm in Moskau – und schon gar nicht wie der undankbare Ali Hyperion. Nur Erfolg zählt.

Ein Mißverständnis – und doch läßt sich dieser Abschnitt aus Hölderlins »Hyperion« verblüffend schlüssig und bisweilen einleuchtender als in germanistischer Sekundärliteratur erzählen. Es war wie bei einer konzeptionell geglückten Klassikerinszenierung im modernen Regietheater. Die Begeisterung für die Natur, das Lieber-Bauer-sein-Wollen als sich in gefühllosen Städten herumtreiben; war das in der Tat nicht als Ausdruck eines Minderwertigkeitskomplexes von einem, der ganz unten *unter* die Deutschen gekommen ist, zu verstehen? Gut möglich, daß die Distanzierung von Hyperion durch eine verdrängte Identifizierung, von der Abwehr, nur ja nicht selbst ganz unten unter die Deutschen zu geraten, bestimmt war; – denn die Hoffnung, einmal in Europa oder Amerika zu landen, leuchtete bei der Mehrzahl der Studenten als brennender Wunsch. Für eine solche versteckte Identifizierung spricht, daß die religiösen und mythologischen Vorstellungen Hölderlins, wenn er die Natur oder den Geist der Götter beschwor, wenig Verständnisschwierigkeiten bereiteten.

Normalerweise war ich mit dem Bus in die 30 Kilometer nördlich vom Zentrum gelegene Universität gefahren, und die Studenten, so schien es mir, registrierten dies auch anerkennend. In den überfüllten Bussen war ich fast immer der einzige Weiße. Während der Fahrt kommt einem das nicht zu Bewußtsein, schließlich sieht man sich ja selber nicht, und die Mitpassagiere nehmen kaum Notiz von einem. Nur einmal am Morgen ist im fahrenden Bus ein alter Mann auf mich zugekommen: „You have soap in the ear“, sagte er. Tatsächlich hatte ich in der Schnelligkeit am Morgen vergessen, mich in den Spiegel zu schauen und den Rasierschaum am Ohr läppchen wegzuputzen.

Wem gehört Aschenputtel?

Ich hatte es mir doch so gut ausgedacht! In meinem Kurs zur deutschen Literaturgeschichte wollte ich vor den kenianischen Studenten nämlich nicht nur deutsches Bildungsgut vorführen, sondern auch zeigen, wie sich die ‘verspätete Nation’ Deutschland als Kulturnation im 19. Jahrhundert zu konstituieren versuchte und – oft recht angestrengt – ihre eigene Tradition schuf. Dabei hoffte ich auf Parallelen zu Kenia, zur Konstituierung von Kultur und Kulturgeschichte in diesem erst 1963 unabhängigen Staat. Aus diesem Grund stellte ich die Sammlertätigkeit der Gebrüder Grimm vor und drei ihrer ‘Kinder- und Hausmärchen’. Diesmal gab es so gut wie keine Übersetzungsprobleme, selbst Versuche einer psychoanalytischen Interpretation

wurden aufgegriffen; sie sind, stellte ich später fest, an afrikanischen Universitäten selbstverständlich. Doch der Sprung zu den afrikanischen Märchen gelang nicht. Ich hatte mir Rose Mwangis Sammlung von Kikuyu-Märchen² besorgt und mich über die sehr lustigen Geschichten, die fast alle von märchenhaften Verstopfungen oder Dünnschiß handelten, amüsiert und fragte nun nach Lieblingsmärchen und Vergleichen mit den deutschen. Die Antworten kamen zögerlich und bisweilen etwas schmunzelnd. Schließlich klärte mich Nancy auf: „Für solche Märchen interessieren wir uns nicht; wir kommen von Nairobi, nicht vom Land. Märchen aus Kenia liest man zwar in der Schule, aber sonst interessieren sich nur zwei Gruppen dafür. Erstens Personen, die noch wirklich am Land wohnen; zweitens Leute, die so etwas brauchen. Ich meine damit Leute, die ganz weit von ihrer Heimat entfernt sind und nun plötzlich glauben, ihre Herkunft sei ganz wichtig. Das sind aber sehr wenige Menschen.“ Sie und die Leute in der Stadt seien nicht mit Kikuyu-Märchen groß geworden, sondern mit Schneewittchen und Cinderella. Heute habe sie von mir zum ersten Mal erfahren, sagt Nancy, daß Schneewittchen und Aschenputtel deutsche und keine amerikanischen Märchen seien, und, sie zwinkerte mir zu, das freue sie für mich, weil ich Deutscher sei. Vielleicht ist Nancys Meinung nicht repräsentativ, aber niemand widersprach; auch die anderen schienen ihre Ansicht zu teilen. Ein Grund für die Abwehr afrikanischer Märchen kann auch sein, daß die Kursteilnehmer unterschiedlichen verfeindeten Stämmen angehörten und sie nun einen unproblematischen gemeinsamen Bezugspunkt im europäischen/amerikanischen Märchen gefunden hatten und möglichen Erklärungen zu Stammeseigenarten aus dem Weg gehen wollten. Mein Kurskonzept war jedenfalls nachhaltig irritiert, wenn nicht auf den Kopf gestellt.

Normalerweise war ich mit dem Bus gekommen, aber heute hatte ich ein Auto gemietet. Die Studenten fragten mich gleich nach dem Mietpreis, der ihnen – verglichen mit dem, was sie in der Woche an Geld zur Verfügung hatten – astronomisch hoch vorkam. Welches Auto ich denn in Deutschland habe? Ich würde auch in Deutschland hin und wieder mit Mietwagen fahren, erklärte ich, vielleicht auch um ihren potentiellen Neid zu dämpfen, denn in Berlin brauche man kein Auto. Bis vor kurzem, erzählte ich, hätte ich eine „Ente“, einen 2CV gefahren. Obwohl nirgendwo in Kenia ein 2CV zu sehen ist, schienen die Studenten diese Automarke genau zu kennen, aber ihre freundliche Interessiertheit mir gegenüber war schlagartig in Distanz umgekippt. Wenn sie in Europa wären, wollten sie nicht so tief sinken wie der deutsche Kurzzeitdozent mit seinem altmodischen Kleinwagen, schienen sie mich in leiser Verachtung wissen zu lassen.

Die Sehnsucht nach der Unmittelbarkeit – fern von der Schrift

Als zentrale Kategorie im afrikanischen literarischen Leben und in der afrikanischen Literaturwissenschaft fällt sofort der Begriff 'Oral poetry' auf. Auch im Syllabus Kenias spielt 'Oral poetry' eine herausragende Rolle, der Begriff ist Herzstück

der Ausbildung. Auf Lehrerfragen, etwa nach dem kollektiven Charakter von 'Oral poetry' wissen die Studenten sofort Standardantworten. In der 'Oral poetry' pflegt man das kulturelle Erbe und bildet es weiter. Peter S. A. Amucka behauptet zwar in »Theses in Kenia History«³, daß keiner der beiden Bereiche, geschriebene und mündliche Literatur höher gewertet werden dürfe, doch auch sein Beitrag ist wie viele ähnliche afrikanische Forschungen ein eindeutiges Plädoyer für die orale Literatur. Allerdings wird alles mögliche zu dieser Literatur geschlagen, der Mythos vom Mount Kenya beim Staatsgründer Kenyatta, Sprichwort, Rätsel und Märchen, aber auch aktuelle Politikerreden; und der berühmteste zeitgenössische Schriftsteller Kenias Ngugi wa Thiong'o wird immer dann gelobt, wenn es ihm gelingt, beides, die orale Tradition und die intellektuell ausgeklügelte Romankonstruktion zu verbinden. Der afrikanische Forscher kommt zur Schlußfolgerung, daß zwar eine Periode der Schrift die orale Literatur abgelöst habe, diese aber nun, bedingt durch elektronische Medien, einer neuen oralen weichen würde: *Oral – written – oral*.

In der deutschen Wissenschaft scheint der Begriff 'oral literature' oder 'oral poetry' hingegen nur wenig Interesse zu finden. Forschungen, wie die von Cecil Maurice Bowra, der die Verwandtschaft Homers mit mündlich vorgetragene Riesen-Heldenepen aufzeigte und die abendländische Lyrik mit den Tänzen und Riten 'primitiver' Völker in Verbindung brachte, erregten in den sechziger und siebziger Jahren eine gewisse Aufmerksamkeit.⁴ Aktuelle Veröffentlichungen entmythologisieren hingegen solche Sehnsucht nach den Ursprüngen. Mehr interessieren die Wechselwirkungen zwischen Mündlichem und Schriftlichem, „Mündlichkeit oraler Literatur“⁵ wird als Konstrukt entlarvt. Es lassen sich zwar immer wieder interessante Reoralisierungen⁶ feststellen, doch der sogenannten mündlichen Literatur gehen in der Regel schriftliche Texte voraus: Die Vorstellung, daß Grimms Märchen von einer bäuerlichen Großmutter erzählt wurden, ist ja schon lange widerlegt. Nach neueren Forschungen sind sogar zahlreiche südafrikanische Märchen aus Europa, wo es sie schon in schriftlicher Form gab, in verschiedenen Formen der Vermischung und des Weitergebens dorthin gewandert, auch wenn in diesen südlichen Gebieten kaum je ein Europäer gewesen war.⁷

Doch so einleuchtend solche ernüchternden Erklärungen auch sein mögen, sie klingen schal, weil sie Unmittelbarkeit und Ursprungszauber wegerklären. Im Unterricht in Kenia versuchte ich den umgekehrten Weg: die Reoralisierung. Die Aktualität von Goethes Ballade »Der Zauberlehrling« war nicht sonderlich zwingend, doch nach einer allzu langen Trockenperiode hatten die Studenten nicht nur ein Bad, sondern auch Regenfälle, ein unaufhaltsames Wasserfließen sehnsüchtig erwartet. Wir versuchten uns am Vortrag der Ballade; einige lernten auch Goethes Strophen auswendig. Aber es waren nicht die Zauberformeln, das „Walle, walle“ das am meisten imponierte, sondern ein Ausruf. Mit ihm neckten sich Christine, Esther und Nancy noch lange am Campus: „O, du Ausgeburt der Hölle!“

Sollte ich den Rest des Wegs nach Hause nicht lieber zu Fuß gehen? Zwei der fahrplanmäßigen Stadtbusse waren bereits ausgefallen, und an der Umsteigehaltestelle war die Zahl der Wartenden riesengroß. Und doch wollte ich mich, als der Bus – er schlug alle Rekorde an Überfüllung – endlich eintraf, an der Schlacht um einen Platz beteiligen. Endlich drinnen und weiter hineingeschoben, war kaum mehr eine Bewegung möglich, und doch war die Fahrt, die der Bus sehr zügig zurücklegte, keineswegs beschwerlich, im Gegenteil: Es war fast ein Glücksgefühl, so festgepreßt mit einem Male eintauchen zu können in eine fremde Welt. Ich muß wohl für eine Sekunde (oder nicht einmal so lang) die Augen geschlossen gehabt haben, denn als ich auf mein Safari-Hemd heruntersah, bemerkte ich den geöffneten Taschenknopf. Natürlich: Die Geldbörse fehlt. Die Fahrgäste um mich herum – unbeweglich eingezwängt – starren genauso teilnahmslos wie immer, man kann ihnen nicht mitteilen, was gerade passiert ist. Diebstahl, sogar schon der Verdacht des Diebstahls wird in Kenia mit drakonischen Strafen verfolgt. Unmöglich also, wahllos jemanden zu beschuldigen, unmöglich auch den verdächtigen drei Männern nachzufolgen, die eben beim Halt vor der Ampel aus dem Bus springen. Ob die Diebe wissen, daß ich sie bewundere, wegen ihrer Geschicklichkeit, ihres zarten Raubes und ihrer geheimnisvollen Fähigkeit, sich in der unbeweglichen Masse zu bewegen? Der Preis dafür war nicht zu hoch.

„Der Neger (Neger!)“ zu Hause. Ein Nachspiel

In den Literaturkursen zu Hause habe ich nur indirekt auf Erfahrungen aus meiner Kurzzeitdozentur zurückgegriffen. Aber in einem dieser Kurse paßte es gut, Eckhard Henscheids »Aufruf! An alle deutschen Neger!«⁸ zu lesen. Der satirische Charakter dieser Aufforderung an die Schwarzen, endlich wieder wild und barbarisch zu sein, schien für alle Teilnehmer klar, und, wie zu erwarten, meldeten sich Gegner und Befürworter der Zeitschrift »Titanic« zu Wort. Man diskutierte bald allgemein, ob und welche Grenzen Satire haben darf und was geschmacklos ist. Dennoch hatte die Stunde eine pikante Note. Ausgerechnet an dieser Sitzung ist erstmals, wie wenn er es geahnt hätte, ein mir unbekannter schwarzer Student darunter. Von meinem ursprünglichen Plan lasse ich mich durch den Neuankömmling nicht abhalten und zitiere in aller Ruhe, aber vielleicht doch ein wenig forciert, Henscheids Beschimpfungen: „Blackies“, „echt Briketts“, „pechschwarze Ungeheuer“. Der schwarze Student tut so, wie wenn ihn das alles nichts angehe, nur einmal bricht er das Schweigen, ausgerechnet, als ein Kommilitone meint, die Bezeichnung „Neger“ empfinden die Weißen, und nicht die Schwarzen als despektierlich, pflichtet er dieser Meinung – im Gegensatz zu mir – bei.

Wann, o Neger, passiert wieder mal was, damit endlich wieder was passiert!
Mein Gott, Neger, und for heaven's sake, was wart ihr doch früher, noch vor zehn Jahren, was wart ihr für Klassentypen! Als ihr noch wirkliche Untermenschen wart! Outcasts, Underdogs, Parias, Pogrombewohner, Unterprivilegierte, off limits, echter, klassischer, pfennigguter sozialer Bodensatz! Deposits, Sediments! Dregs! Und erst recht vor fünfzig Jahren! Zu Zeiten der Great Depression! In den Dreißiger Jahren! Zu Harlem und anderswo! Echte Superspitze! Echte Blackies! Echt Briketts!
Und auch dann noch nachher, als ihr schon ein bißchen was wart, als ihr euch schon ein paar Meter hochgerappelt hattet, als das „Black power!“ herrlich über die Lande er-

schallte und den weißen Mann mitsamt seinem blöden christlichen Abendland erzittern ließ, daß die Wände wackelten! Richtig, da wart ihr zwar auch noch und immer noch riesige pechschwarze Ungeheuer, Nachtalben furchterregend wie nichts Gutes – aber immerhin wart ihr da schon ein Tabu, es war ein richtiges Risiko, euch Unholde und Nichtsnutze lauthals zu beleidigen. Indessen man heutzutage – siehe diesen Aufruf hier – völlig ungestraft über euch herfallen kann und darf, ohne daß die Uno einschreitet oder Amnesty, ohne daß eure riesigen Prügelprazzen auf den Schreiber dieses Aufrufs prasseln! Schämt euch was! (Aus: Ekehard Henscheid: »Aufruf! An alle deutschen Neger!«)

Beinahe hatte ich den schwarzen Studenten schon vergessen, als ich in der nächsten Woche im Kurs fortfahren und historische Texte über Afrika interpretieren wollte; doch der schwarze Student betrat kurz nach Beginn der Übung in Begleitung zweier Mitglieder des ASTA den Seminarraum und forderte mich öffentlich zur Rechenschaft. Er hatte Flugblätter gegen Ausländerfeindlichkeit und rechtsradikale Umtriebe in Paderborn mitgebracht. Offensichtlich sollte nun auch mir das Handwerk gelegt werden. Für die beiden Studentvertreter löste sich alles bald als Mißverständnis auf, doch der schwarze Kommilitone ließ sich keineswegs beruhigen. Immer wieder warf er mir vor, ich würde dazu aufrufen, 'Vorurteile' zu pflegen, und tatsächlich hatte ich im Kurs zuvor von der methodischen Notwendigkeit von Mißverständnis, Unterstellung und verkürztem Urteil gesprochen. Nun konnte ich mich ihm nicht mehr verständlich machen.

Der schwarze Student kam nach diesem Vorfall zu keinem meiner Kurse mehr, und ein Kollege von mir vermutet, daß er auf diese spektakuläre Weise vielleicht sich einen 'Schein' erkämpfen wollte, auch sonst sei er, um Abschlüsse an der Universität zu machen, nicht zimperlich. Aber das glaube ich nicht. In letzter Zeit treffe ich nämlich den schwarzen Studenten manchmal in der Universitätsbibliothek, und immer lacht er mich so an, wie wenn wir seit langem schon gute Freunde wären. Da bleibt mir nichts anderes übrig, als zurückzulachen.

Anmerkungen

- 1) Gegen den pädagogischen Vorwurf der Arroganz könnte man sich mit deutschdidaktischer Literatur der 60er Jahre rechtfertigen, die Mißverständnissen und bewußter Überforderung das Wort geredet hat. Eine breite Kontroverse hatte damals der Versuch ausgelöst, Schülern der 4. Klasse Grundschule die hochkomplexen hermetischen Gedichte Paul Celans vorzusetzen. Die Kinder verstünden zwar nicht das moderne Gedicht als Ganzes, seien aber von ihm unmittelbarer angesprochen als Erwachsene. Vgl. dazu: Deutschunterricht in der Diskussion. Hrsg. von Dietrich Boueke. 2. Bd. 2. Aufl., Paderborn: Schöningh 1979, S. 185–187.
- 2) Rose Mwangi: Kikuyu Folktales. Their nature and value. Nairobi: Kenya literature bureau 1970.
- 3) Peter S. O. Amuka: Oral Literature and fiction. In: Themes in Kenyan History. Nairobi: Heinemann 1990, S. 242–252.
- 4) Cecil Maurice Bowra: Heldendichtung. Eine vergleichende Phänomenologie der heroischen Poesie aller Völker und Zeiten. Stuttgart: Metzler 1964. – Cecil Maurice Bowra: Poesie der

Frühzeit. München: Hanser 1967. Bowra setzt den Beginn der Poesie ins 24. Jahrhundert v. Chr., als der ägyptische Pharao Pepi II den erbeuteten Zwerg Deng (Bowra „selbstverständlich ein Pygmäe aus dem Land Yam, südlich vom Sudan, der Gegend des heutigen Ruanda“) schriftlich besonderer strenger Obhut empfahl, da dieser die „Tänze der Götter“ tanze. Ein Beleg für den Engländer, daß die moderne Lyrik aus Afrika komme (S 273).

- 5) Vgl. Volksdichtung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Hrsg. von Lutz Röhrich und Erika Linding. Tübingen: Narr 1989, S 49.
- 6) Z. B. die Nacherzählung (von Literatur, Bildungsgut) in der Schule.
- 7) Vgl. dazu z. B.: Sigrid Schmidt: Der Einfluß der europäischen Volkserzählungen auf die Erzählungen des südlichen Afrika.
- 8) Immanuel Kant/Eckehard Henscheid: Der Neger (Negerl). Frankfurt/M.: Fischer 1985, S. 118–122.

✉ *Bernhard Doppler ist Literaturwissenschaftler, Merseburgerstraße 12, D-10823 Berlin.*

THEMA

Bibliographie

Friedrich Janshoff

Wege zum interkulturellen Lernen im Deutschunterricht

*Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden
Hinweisen*

Die folgenden bibliographischen Notizen umfassen eine Auswahl von rund 80 in den Jahren 1992 bis 1996 erschienenen Veröffentlichungen, die auf unterschiedliche Weise dazu beitragen (können), interkulturelles Lernen im Deutschunterricht zu verwirklichen. Sie ergänzen und aktualisieren das Kapitel „Interkulturelles Lernen“ in GRIESMAYER/WINTERSTEINER (1996). Die Bücher, Aufsätze und Materialien beschäftigen sich mit der Entwicklung und den Grundlagen interkultureller Pädagogik, beschreiben und bewerten Modelle interkultureller Bildung und Erziehung, stellen Fallstudien und Erfahrungsberichte zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation vor und setzen sich mit Möglichkeiten und Problemen fachbezogenen und fächerübergreifenden interkulturellen Unterrichts auseinander. Mit der Zusammenstellung theoretischer, empirischer und praktischer Beiträge zum interkulturellen Deutschunterricht sowie zu Deutsch als Zweit- und als Fremdsprache, einschließlich einiger Spiele, wird JANSHOFF (1992) weitergeführt.

Die kommentierenden Hinweise zu einigen Büchern und Materialien sollen die Orientierung erleichtern, indem sie Zugangsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen zeigen, denn „viele Methoden und Vorgehensweisen interkulturellen Unterrichts knüpfen an seit langem akzeptierte und anerkannte pädagogische Verfahren an. Es besteht also – zumindest teilweise – die Möglichkeit, interkulturelle Erziehung als *Erweiterung* bestehender und anerkannter Formen und Prinzipien zu beschreiben“, meint LUCHTENBERG (1994, 95); und auch OOMEN-WELKE (1991, 6), weist darauf hin,

daß es zunächst um die Nutzung vorhandener Möglichkeiten für eine interkulturelle Zielsetzung gehe. Zeigen solle sich dabei „ein wechselseitiger Nutzen, daß nämlich gerade der Deutschunterricht geeignete Möglichkeiten für die interkulturelle Perspektive aufweist und daß die interkulturelle Perspektive den Deutschunterricht in seinen eigenen Aufgaben bereichert.“

Janshoff, Friedrich: DaF/DaZ interkulturell. Bibliographische Notizen mit Hinweisen auf Unterrichtsmaterialien. Informationen zur Deutschdidaktik 16.1992, H. 4, 122-135.

Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner: Brückenschläge. Bibliographie zu den „kleinen“ Literaturen. Informationen zur Deutschdidaktik 20.1996, H. 3, 105–122.

Zahlreiche praxisbezogene Einstiegsmöglichkeiten in fächerübergreifenden interkulturellen Unterricht bieten die Vorschläge und Materialien für kleinere, mittlere und größere Projekte in HÖLSCHER, HG. (1993). Die Beschäftigung mit folgenden Sachthemen könnte im Deutschunterricht begonnen werden: Schrift und Sprache, Kultur und Landschaft, Familienchronik, Fremde in der Karikatur und in der Sprache.

Hölscher, Petra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1994. ISBN 3-589-21050-8

„In unserer Gesellschaft und in der europäischen Geschichte findet man kaum Modelle für den Umgang mit kultureller Differenz, sondern fast nur defizitäre Formen, neben Rassismen verschiedener Art die paternalistische Bevormundung, die Faszination durchs Exotische oder einen als Universalismus verkleideten Eurozentrismus“ (Auernheimer u.a. 1996, 237).

Interkulturelle Erziehung und Bildung

„Wenn interkulturelle Erziehung für sich in Anspruch nimmt, zur interkulturellen Verständigung anzuleiten, was das Bewußtwerden der Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation und der eigenen Rolle dabei verlangt, so muß sich die interkulturelle Pädagogik über solche Probleme selbstreflexiv Klarheit verschaffen, um sie beim Studium der fremden Kultur und Lebensweise methodisch zu berücksichtigen“ (Auernheimer 1996, 34).

Einen guten Überblick sowohl über Geschichte und Grundlagenfragen als auch über theoretische Positionen und Konzeptionen sowie über die Praxisfelder Schule und Jugendarbeit ermöglicht die überarbeitete und ergänzte Einführung von AUERNHEIMER (1996). Unerläßlich für das Verständnis von Diskussionen und Kontroversen ist die klärende Darstellung terminologischer, begrifflicher und methodischer Fragen (statisches und dynamisches Verständnis von Kultur, Ethnizität und kulturelle

Identität, Fremdheit, Rolle des Forschers); aufschlußreich für die Einschätzung der Notwendigkeit interkultureller Erziehung und Bildung in Deutschland und Österreich ist die Beschreibung der durch Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, Asylwerber, Aussiedler und Minderheiten in Deutschland und Österreich fortschreitenden bzw. verstärkten Entwicklung zur multi-ethnischen und multikulturellen Gesellschaft. Hilfreich für die Einsicht in Phänomene, Bereiche und Barrieren interkultureller Kommunikation ist die durch Beispiele angereicherte Darstellung sprachwissenschaftlicher Argumentationsweisen und Modelle mit Ausführungen zur Sprechakttheorie, zur Konversationsanalyse und zu Problemen interkultureller Verständigung im Klassenzimmer.

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarb. u. erg. Aufl. Darmstadt: Primus 1996. ISBN 3-89678-300-9 (identisch mit Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995)

Auernheimer, Georg u. a.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster: Waxmann 1996. ISBN 3-89325-444-7

Borrelli, Michele (Hrsg.): Zur Didaktik Interkultureller Erziehung. Teil I: Systematik, Geschichtsdidaktik, Geschichtsunterricht, Sprachdidaktik, Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1992. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. 13) ISBN 3-87116-693-6

Borrelli, Michele (Hrsg.): Zur Didaktik Interkultureller Erziehung. Teil II: Politische Bildung, Grundschule, Literaturunterricht, Geschichte der Interkulturellen Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1992. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. 14) ISBN 3-87116-694-4

Büttner, Gert; Lenzen, Klaus D.; Schulz, Gerhild: Einfach sprachlos. Interkulturelle Begegnungen zwischen Grundschulkindern in Deutschland und Frankreich. Von der Erfahrung zum Modell. Münster: Waxmann 1995. ISBN 3-89325-326-2

Götze, Lutz: Interkulturelle Bildung in der Gesellschaft der Bundesrepublik. In: Borrelli, Hg. (1992), Teil I, 169–183.

Fremd-Sprachen-Politik in Österreich, Mitteleuropa, Osteuropa. Schulheft 1993, H. 68.

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann 1994. ISBN 3-89325-208-8

Gogolin, Ingrid; Hohmann, Manfred: Vom „bikulturellen“ zum „interkulturellen“ Unterricht. Die Limburger Modellversuche zum Aufnahmeunterricht von Einwandererkindern in Kindergarten und Primarschule. Münster: Waxmann 1993. (Migrantenkinder in den Schulen Europas. 8). ISBN 3-89325-125-1

Hamburger, Franz: Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik und der Didaktik im Umgang mit den Fremden. In: Borrelli, Hg. (1992), Teil I, 33–61.

Kiper, Hanna: Interkulturelles Lernen zwischen Pathos und Institutionalisierung. Kritische Anmerkungen zu den Facetten ihrer Geschichte. In: Borrelli, Hg. (1992), Teil II, 156–184.

Larcher, Dietmar: Interkulturelle Erziehung. Überlegungen zur Entwicklung und Realisierung eines mehrspektivischen Konzepts. In: Fuchs, Gabriele; Schratz, Michael (Hrsg.): Interkulturelles Zusammenleben – aber wie? Auseinandersetzung mit alltäglichem und institutionalisiertem Rassismus. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1994, 159–171.

Larcher, Dietmar: Fremd in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich. Klagenfurt: Drava 1993. ISBN 3-85435-125-1

Marburger, Helga (Hrsg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1991. (Werkstatt-Berichte 3). ISBN 3-88939-015-3

Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske und Budrich 1995. (Schule und Gesellschaft. 4). ISBN 3-8100-1291-2

Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Lang 1996. (Jahrbuch für Pädagogik; 1996). ISBN 3-631-30625-6

Poglia, Edo u. a. (Hrsg.): Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat. Bern: Lang 1995. (Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft. 9). ISBN 3-906753-76-X

Pommerin-Götze, Gabriele; Jehle-Santoso, Bernhard; Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.): Es geht auch anders! Leben und lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Dageyeli 1992. (Konzepte des interkulturellen Lernens. 3). ISBN 3-924320-83-7

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 2., überarb. Aufl. Opladen: Leske und Budrich 1995. (Schule und Gesellschaft. 2). ISBN 3-8100-1422-2

Reich, Hans H.; Pörnbacher, Ulrike (Hrsg.): Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Aspekte. Münster: Waxmann 1993. ISBN 3-89325-193-6

Schmitt, Guido: Fächerübergreifende Dimensionen interkultureller Bildung. In: Reich/Pörnbacher, Hg. (1993), 1–15.

Schweitzer, Helmuth: Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik Deutschland. Münster: Lit 1994. (Studien zu Migration und Minderheiten. 2). ISBN 3-89473-887-1

Der Realisierung von Grundsätzen und Vorstellungen interkultureller Erziehung in der schulischen Praxis wurde in den von AUERNHEIMER U.A. (1996) vorgelegten Fallstudien nachgegangen. An ausgewählten, in der Darstellung anonymisierten Schulstandorten mit Schulen verschiedener Schulformen mit einem höheren Anteil an Migrantenkindern wurden auf den Ebenen des Schulmanagements, des Curriculums der Schule und der individuellen Praxis einzelner Lehrerinnen und Lehrer das Sozialklima in der Schule, der Umgang mit Rassismus und der Umgang mit kultureller Differenz und Vielfalt untersucht. Das Fazit, daß sich keine der Schulen „bisher durch das multikulturelle Umfeld und die Anwesenheit zweisprachiger Schüler in ihrem Selbstverständnis in Frage stellen“ ließ, wird verbunden mit der Vermutung, daß die Anwesenheit der Forschergruppe und ihr „Insistieren auf der interkulturellen Perspektive vielleicht Fragen angestoßen und Sichtweisen verändert hat. (...) Spätere Kontakte mit den Schulen (...) lieferten Indizien für eine stärkere Berücksichtigung der multikulturellen Situation“ (236).

„Die Übernahme eines unreflektierten Multikulturalismus ist ebenso zu überwinden wie die Übernahme eines unreflektierten Universalismus. (...) Wichtig wäre auch die Entwicklung einer abgestuften Lernzielhierarchie für interkulturelles Lernen, damit Lehrer und Schüler nicht sogleich mit Ansprüchen konfrontiert werden, die sie überfordern müssen. (...) Ein Desiderat sind situationsnahe Erörterungen von ‘Erziehungsmaßnahmen’ zur Konkretion von Zielen und Methoden. Demselben Zweck könnten wissenschaftliche kommentierte Projektbeschreibungen aus der Praxis dienen, die mögliche Varianten von interkultureller/antirassistischer Erziehung verdeutlichen“ (Auernheimer u.a. 1996, 240)

Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht

„Adressaten interkultureller Erziehung sind *alle* in einer multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft zusammenlebenden Menschen. Hieraus folgt in bezug auf sprachliche Bildung, daß nicht nur ‘Hilfen’ für Migrantenkinder wie beispielsweise Deutsch als Zweitsprache, sondern vor allem neue Inhalte und Methoden im gemeinsamen Unterricht Gegenstand interkulturellen Unterrichts sind. Daraus ergeben sich auch Veränderungen für die ‘einheimischen Kinder’ durch einen erweiterten Zugang zur Sprache“ (Luchtenberg 1994, 5).

Interkulturelle Kommunikation

„Geht man nach den vielen Titeln und Überschriften, die sich vorgeblich der Fragestellung angenommen haben, kann man je nach Erwartung arge Enttäuschungen erleben, (...) wenn es keine hard fact aus der Kommunikation selbst gibt, sondern Anekdoten, Stereotypen und Mythen als Belege dienen; wenn Schlüsse gezogen werden, die aus Teilnehmerperspektive keinesfalls nachzuvollziehen sind, sondern bestenfalls Beobachterinferenzen, schlechtestenfalls reine Spekulation sind; (...) wenn interkulturelles Kommunizieren als apriori konfliktuös gilt“ (Hinnenkamp 1994, 23).

Von den etwa 800 überwiegend angloamerikanischen Veröffentlichungen aus den Jahren 1982 bis 1993, die in der Studienbibliographie von HINNENKAMP (1994) verzeichnet sind, beschäftigen sich nur wenige mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, so daß über Schlagwörter und Indices nach auswertbaren Veröffentlichungen aus anderen Bereichen gesucht werden muß.

Günther, Susanne: Sprache und Geschlecht. Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation? *Linguistische Berichte* 1992, H. 138, 123–143.

Hinnenkamp, Volker: *Interkulturelle Kommunikation*. Heidelberg: Groos 1994. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 11). ISBN 3-87276-716-X

Luchtenberg, Sigrid: Interkultureller Sprachunterricht Deutsch. Ansätze und Perspektiven. In: Reich/Pörnbacher, Hg. (1993), 61–84.

Rost-Roth, Martina: Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. In: Dittmar/Rost-Roth, Hg. (1995), 245–270.

Rost-Roth, Martina: Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. 24.1993, H. 93, 9–45.

Interkultureller Sprachunterricht Deutsch

„Die zentrale Aufgabe der interkulturellen Sprachdidaktik besteht darin, die Ergebnisse der Forschung aufzugreifen, sie auf didaktische Anwendungs- und Übertragungsmöglichkeiten hin zu überprüfen und so für den interkulturellen Sprachunterricht fruchtbar zu machen“ (Kupfer-Schreiner 1994, 57).

Die Entwicklung einer Didaktik interkultureller sprachlicher Bildung steht im Zentrum der umfangreichen Studie von LUCHTENBERG (1994), die darunter „eine kontinuierliche Auseinandersetzung und Beschäftigung mit Sprachen und ihren soziokulturellen Implikationen in allen Fächern und im Schulalltag versteh(t) mit dem

Ziel der Ausbildung kommunikativer Kompetenz für interkulturelle Interaktion und der Sensibilisierung für Sprachen in einer mehrsprachigen Gesellschaft“ (96). Den Rahmen bilden dabei einerseits eine ausführliche Situationsanalyse, die die Folgen „individueller Zweisprachigkeit und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit als einer relevanten Kategorie in einer vor allem durch Migration multikulturell gewordenen Gesellschaft“ (10) für Schule und Unterricht herausarbeitet, und andererseits am Beispiel des Deutsch- und Sachunterrichts eine empirische Lehrplan- und Schulbuchanalyse, deren Ergebnisse durch die Untersuchung von FREY/FUHRMANN (1995) ergänzt werden. Wichtige Ansatzpunkte zur Veränderung eines monolingual und monokulturell ausgerichteten Deutschunterrichts bieten die Ausführungen zu den Varietäten des Deutschen als Ausdruck innersprachlicher Mehrsprachigkeit und die Darstellung der Verbindung von Sprache und Kultur in den Bereichen versprachlichtes Alltagswissen, Idiomatik, nonverbale Kommunikation und zum Zusammenhang von Sprache und Verhalten in Interaktionssituationen.

Babel, Helene; Horschinegg, Jürgen: Meine Sprache – deine Sprache. Die Sprache als Ansatzpunkt Interkulturellen Lernens. In: Hackl, Bernd (Hrsg.): Miteinander lernen. Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1993, 88–104.

Frey, Andreas; Fuhrmann, Judith: Interkulturelle Elemente in Sprachbüchern. Notwendigkeit und Probleme an der Grundschule. Landau: Empirische Pädagogik 1995. (Berichte des Zentrums. 14). ISBN 3-931147-13-4

Gogolin, Ingrid: Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung. Deutsch lernen 17.1992, 183–197.

Gogolin, Ingrid: Vielsprachige Klassen – einsprachiger Unterricht. Über eine Variante von Sprachvariation. In: Klotz, Peter; Sieber, Peter (Hrsg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart: Klett 1993, 192–203.

Grabmüller, Karin u.a.: Interkulturelles Lernen. Deutsch – 5. Schulstufe. Bd. I-IV. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1992.

Bd I: Ich – du – wir. Bd. II: Märchen. Bd. III: Sprache. Bd. IV: Familie.

Grabmüller, Karin u.a.: Interkulturelles Lernen. Deutsch – 6. Schulstufe. Bd. I-IV. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1994.

Bd I: Schule. Bd. II: Wohnen. Bd. III: Gefühle. Bd. IV: Tiere.

Hornung, Antonie: Fremdheit im Eigenen. Eine Skizze über Schreiben im (interkulturellen) Unterricht. In: Oomen-Welke, Hg. (1994), 334–342.

Ivo, Hubert: Für einen „liberalen Umgang mit Fremden“. Vorbemerkungen zu einer allgemeinen Theorie muttersprachlicher Bildung. In: Oomen-Welke, Hg. (1994), 50–60.

Ivo, Hubert: Muttersprache – Identität – Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994. ISBN 3-531-12492-7

Kupfer-Schreiner, Claudia: Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell; ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994. ISBN 3-89271-512-2

Linke, Angelika; Oomen-Welke, Ingelore: Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. oben – unten, von hier – von anderswo, männlich – weiblich. Freiburg: Fillibach 1995. ISBN 3-931240-01-0

Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann 1994. (Internationale Hochschulschriften. 117). ISBN 3-89325-254-1

Luchtenberg, Sigrid: Zweisprachigkeit und interkultureller Unterricht. In: Oomen-Welke, Hg. (1994), 206–212.

Oomen-Welke, Ingelore: Deutscher Unterricht als (inter)kulturelle Praxis. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993, 142–167.

Oomen-Welke, Ingelore: Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen, auch im Deutschunterricht. In: Peyer, Ann; Portmann, Paul R. (Hrsg.): Norm, Moral, Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Niemeyer 1996, 291–316.

Oomen-Welke, Ingelore: Umrisse einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht* 43.1991, H. 2, 6–27. (gekürzt auch in: Oomen-Welke, Hg. 1994, 170–180).

Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Stuttgart: Klett 1994. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311270-5

Oomen-Welke, Ingelore; Schüttoff, Nicolas: Unterricht Deutsch. Bausteine einer Zukunft für alle. *Praxis Deutsch*, 20.1993, H. 120, 4–7.

Pommerin, Gabriele u. a.: Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim: Beltz 1996. (Beltz Praxis). ISBN 3-407-62323-2

Sitta, Horst: Schreiben im Muttersprach- und im Zweitsprachunterricht unter der Perspektive integrierter Sprachdidaktik. In: Gelmi/Saxalber, Hg. (1992), 102–126.

Soukup, Katharina: „Das hab’ alles ich geschrieben!“ Wie Primarschulkinder in einer Schreibwerkstatt ihre Herkunft und ihre Umwelt reflektieren. *Jb für Pädagogik* 1996, 295–321.

Wintersteiner, Werner: Der Deutschunterricht und die Überwindung des Konzepts der „Muttersprache“. In: Huber, Josef; Huber-Kriegler, Martina; Heindler, Dagmar (Hrsg.): *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell Sprach- & Kulturerziehung*. (Berichte, Reihe III, Nr. 2). Graz: Zentrum für Schulentwicklung 1995, 81–90.

Der Vermittlung des Schreibens im interkulturellen Sprachunterricht als Teil einer umfassenden Sprachkompetenz ist das Handbuch von POMMERIN U. A. (1996) gewidmet. Ausgehend von der grundsätzlichen Möglichkeit gegenseitigen Lernens werden „zum einen in einer systematischen Übersicht (...), zum anderen in ihrer methodischen Anwendung mit entsprechenden Zwischenschritten und konkreten Textbeispielen (...) vor allem solche Techniken und Verfahren des Kreativen Schreibens (dokumentiert), die sich für Klassen mit einer multikulturellen Zusammensetzung eignen: Dies sind nach unserer Erfahrung vor allem assoziative Verfahren, verbunden mit visuellen oder literarischen Schreibvorlagen oder einem einzigen Schlüsselbegriff“ (11). Das Buch setzt sich auch mit Merkmalen des Kreativen Schreibens und mit Möglichkeiten der Koordination kreativer und systematischer Schreibphasen auseinander, behandelt Probleme der Fehlerbewertung und -korrektur und stellt didaktische Prinzipien zum Umgang mit Schülertexten vor, die Verbesserungen im Rahmen redaktioneller Überarbeitungen anstreben. Zahlreiche Übersichten, Beispiele und Projektvorschläge schaffen tragfähige Verbindungen zwischen Theorie und Praxis.

Deutsch als Zweit- und als Fremdsprache

Barkowski, Hans: Prinzipien Interkulturellen Lernens und ihre Bedeutung für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Dittmar/Rost-Roth, Hg. (1995), 271–282.

Barkowski, Hans: „Setz dich zu mir, mein Kamel!“ Interkulturelles Lernen und Lehren und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. *Deutsch lernen* 17.1992, 144–166.

Byram, Michael: Analysieren, Beschreiben und Verstehen einer fremden Kultur. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Aus Erfahrung lernen. Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994, 17–45.

Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main: Lang 1995. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 52). ISBN 3-631-48365-1

Egger, Kurt: Schreiben in zwei Sprachen. Gleicher Inhalt – Verschiedene Wörter? In: Gelmi/Saxalber, Hg. (1992), 127–142.

Flügel, Christoph: Hörverstehen und Leseverstehen im Muttersprach- und Zweitsprachunterricht unter der Perspektive integrierter Sprachdidaktik. In: Gelmi/Saxalber, Hg. (1992), 143–153.

Furch, Elisabeth: Lernspiele zum Spracherwerb für Kinder, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist. In: Gauß, Rainer; Harasek, Anneliese; Lau, Gerd (Hrsg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Bd. 2: Praxisbeispiele. Wien: Jugend und Volk 1994, 235–250.

Gelmi, Rita; Saxalber, Annemarie (Hrsg.): Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge. Bozen: Pädagogisches Institut 1992. (Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol. 3).

Gelmi, Rita; Saxalber, Annemarie (Hrsg.): Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Unterrichtserfahrungen an der Oberschule. Bozen: Pädagogisches Institut 1992. (Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol. 4).

Häussermann, Ulrich; Piepho, Eberhard: Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium 1996. ISBN 3-89129-369-4

Hölscher, Petra; Rabitsch, Erich (Hrsg.): Methoden-Baukasten Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor 1993. ISBN 3-589-21043-5

Horn, Dieter; Tumat, Alfred J.: Deutsch als Zweitsprache für Minderheitenkinder. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Bd. 1. 5., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994, 325–345.

Huth, Manfred (Hrsg.): Hits für den Unterricht. Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Fremdsprache (DaF). Das schnelle AOL-Nachschlagewerk. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Lichtenau: AOL 1994. ISBN 3-87116-942-0

Martorano, Fabio; Rizzoli Teutsch, Irene: Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Unterrichtseinheiten für die Mittelschule. Bozen: Pädagogisches Institut 1992. (Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol. 5).

Neumann, Gertrud: Sprachenlernen im Interkulturellen Kontext. In: Gauß, Rainer; Harasek, Anneliese; Lau, Gerd (Hrsg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Bd. 1: Eine Einführung. Wien: Jugend und Volk 1994, 211–231.

Piepho, Hans-Eberhard: Grundschuldeutsch als Fremdsprache und Lerngrammatik. In: Carli, Augusto u. a. (Hrsg.): Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum. (Bozen) 1995, 217–229.

Pommerin, Gabriele: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Borrelli, Hg. (1992), Teil I, 108–124.

Rösch, Heidi: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und interkultureller Deutschunterricht. Ein Blick zurück in die Zukunft der Deutschdidaktik. In: Steinmüller, Ulrich (Hrsg.): Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1993, 7–21.

Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler 1994. (Sammlung Metzler. 280). ISBN 3-476-10280-7

Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Dittmar/Rost-Roth, Hg. (1995), 149–160.

Steinmann, Siegfried: Vorurteile? Ja, bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht. Zielsprache Deutsch 23.1992, 217–224.

Ziel des Aufgabenhandbuchs DaF von HÄUSSERMANN/PIEPHO (1996) ist es, an 291 Beispielen in 14 Kapiteln „das Auswählen, aber auch das Erfinden von Aufgaben und Übungen leicht und lehrbar zu machen.“ Die Beispiele entstammen DaF-Lehrwerken und Materialien, das Buch ist aber darüberhinaus eine Fundgrube für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht allgemein und bietet zahlreiche Anregungen für interkulturelles Lernen, auch wenn nur ein Kapitel Aufgaben und Übungen zu diesem Prinzip gewidmet ist. Ein „didaktisches Alphabet“ behandelt für die Anwendung des Handbuchs wichtige Themen, wie ‘Sprachverstand’, autonomes Lernen, Binnendifferenzierung, Mnemotechnik, Lernen durch Lehren, Sozialformen im Sprachunterricht und Unterrichtsinhalte. Interkulturelle Einsichten können vermittelt werden durch Beschäftigung mit den Grenzen und Übereinstimmungen von persönlichen Erfahrungen und individuellem Wissen, durch Mutmaßungen über Vorurteile und Gespräche über Frieden, durch Nachdenken über Wortgebrauch und Begriffsumfang sowie über die Reichweite gesellschaftlicher Spielregeln, verbunden mit Aufgaben und Übungen „zur freieren Entfaltung der Lese-Intelligenz“, zur schriftlichen Arbeit und „zum experimentellen Verstehen und Schreiben“.

„Aufgaben, die zu interkulturellem Lernen führen, sind (...) einerseits darauf gerichtet, die Lernenden zu veranlassen, eigenes Denken und Fühlen zu äußern und die eigene Welt zu erläutern. (...) Sie sind andererseits darauf gerichtet, daß sich die Lernenden darin üben, Nichtverstandenes oder Befremdliches zum Anlaß für beharrliches Fragen zu nehmen und dabei zu berücksichtigen, was Deutsche wahrscheinlich ungewöhnlich finden. (...) Schließlich ist interkulturelles Lernen auch ein Weg, den eigenen Horizont um die Dimensionen zu erweitern, die notwendig sind, wenn man sich bemüht, Fremdes nicht durch enge Deutungsmuster zu verfälschen,

sondern zu erkennen, indem man es so stehen läßt, wie man die eigene Kultur und Persönlichkeit gewürdigt wissen möchte“ (Häussermann/Piepho 1996, 400).

Spiele zum interkulturellen Lernen

Rademacher, Helmolt; Wilhelm, Maria: Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Berlin: VWB-Verlag 1991. ISBN 3-927408-71-9

Rademacher, Helmolt: Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei Jugendbegegnungsprogrammen. Berlin: VWB-Verlag 1991. ISBN 3-927408-70-0

Ein wichtiges Medium interkultureller Erziehung allgemein und interkultureller sprachlicher Bildung sind Spiele, und zwar sowohl Rollen-, Interaktions- und Planspiele (Beispiele bei Rademacher/Wilhelm 1991) als auch Wissens-, Kommunikations- und Sprachspiele, wie die folgenden:

Tausendsassa. 2., überarb. u. erw. Aufl. 1991 von Hartmut Weber.
Bezugsquelle: Pädagogik-Kooperative e.V., Goebenstraße 8, D-28209 Bremen

Dieses kooperative Prüfungs- und Bewährungsspiel für 2 bis 12 Personen ab 8 Jahren enthält 160 Aufgaben- und Aktionskarten, die Glück oder Pech bringen bzw. zur Lösung der unterschiedlich schwierigen Aufgaben entweder Fingerspitzengefühl und gute Konzentration, pantomimische oder schauspielerische Fähigkeiten oder sprachliches Ausdrucksvermögen, aber auch gemeinsame Aktionen erfordern.

Never Ending Stories. Das kreative Geschichtenerzählspiel.
Bezugsquelle: Vielhabers Auswahl, Postfach 101503, D-41415 Neuss

Hauptbestandteil des 1994 in England erschienenen Spiels (mit deutscher Spielanleitung) für 2 bis 4 Personen ab 6 Jahren sind 48 sechseckige Bildkarten mit Personen, Orten, Gegenständen, Ereignissen und Aktionen, die nach bestimmten Regeln miteinander kombinierbar sind, so daß auf dem Spielplan und mündlich oder schriftlich erzählt immer wieder andere gemeinsame (realistische, abenteuerliche oder phantastische) Geschichten entstehen, die ein gutes, böses, trauriges oder überraschendes Ende haben können.

Na, typisch! (Öko-Spiele) 1996 von Uschi und Franz Scholles.
Bezugsquelle: Öko-Spiele-Verlag, Batterieweg 42 f, D-53424 Remagen

Das Kommunikationsspiel für 2 bis 30 Personen ab 16 Jahren enthält Karten mit Behauptungen über Männer, Frauen und Beziehungen sowie mit Beschreibungen von Verhaltensweisen, die als typisch männlich oder weiblich bewertet werden sol-

len. Entsprechende Karten zum Thema Inländer/Ausländer könnten im Unterricht entwickelt werden.

OH. (Egetmeyer) 1989 von Ely Raman, 88 Bildkarten mit Ausschnitten aus dem täglichen Leben und 88 Wortkarten mit Substantiven, Verben und Adjektiven.

Saga. (Egetmeyer) 1989 von Ely Raman, 55 Bildkarten mit Personen, Orten und Gegenständen aus der Welt der Märchen Mythen und Legenden.

Ecco. (Egetmeyer) 1991 von John David Ellis, 99 Bildkarten mit abstrakten Miniaturgemälden.

Habitat. (Egetmeyer) 1993 von Christian Gronau, 88 Bildkarten über Mensch und Natur.

Persona. (Egetmeyer) 1994 von Ely Raman, 77 Bildkarten mit Portraits aus vielen Kulturen und 33 Aktionskarten für Beziehungen und Handlungen.

Morená. (Egetmeyer) 1996 von Walde Mar, 88 Bildkarten mit Szenen aus dem Stammesleben im brasilianischen Regenwald und 22 Spurenkarten für Begegnungen.

Bezugsquelle: Moritz Egetmeyer, Postfach 1251, D-79196 Kirchzarten

Bildliche, ikonisch-symbolische, sprachliche Impulse in Spielkartengröße bieten sechs ungewöhnliche Spiele, die einzeln oder miteinander kombiniert eingesetzt werden können. Sie zeigen Vertrautes und Fremdes, Beruhigendes und Erregendes, Friedliches und Bedrohliches und regen an zum „sprachlosen“ Herstellen von gedachten oder gefühlten Zusammenhängen, zum Legen von Bildgeschichten, zum Rollenspiel zum gemeinsamen Erzählen und Diskutieren und zum spielerischen oder sachbezogenen Schreiben.

Der multikulturelle Mitbürger

Sein Hemd – aus Korea
Seine Schuhe – aus Taiwan
Seine Blumen – aus Holland
Sein Taschenrechner – aus Japan
Sein Kaffee aus – Kolumbien
Seine Cola – aus den USA
Seine Pizza – vom Italiener
Sein Kebab – vom Türken
Seine Tänze – aus Brasilien
Seine Meditation – aus Indien
Seine Zahlen – arabisch
Seine Schrift – lateinisch
Sein Christus – ein Jude
Sein Nachbar – nur ein Ausländer
(Umgestaltet nach einer Vorlage
in Hölscher, Hg. 1994)

✉ Friedrich Janshoff ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der »ide«;
Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf.

AUSSER DER REIHE

Robert Saxer

Die Rechtschreibreform

Ihre Folgen – ihre Verfolger

Dieser Beitrag wurde in der alten Schreibweise verfaßt. Anschließend wurden – ausgenommen in den zitierten Texten – jene Textstellen durch Unterstreichung, Kursivschrift und Fettdruck markiert, bei denen sich nach der neuen Schreibweise etwas ändert, und zwar auf folgende Arten:

 Die neue Schreibung steht **anstatt** der alten.

 Die neue Schreibung ist eine **Alternative neben** der alten, weiterhin gültigen.

 Das **Komma** muß nicht, kann aber gesetzt werden.

1. Die Situation

Entscheidungen

1996 sind alle Entscheidungen bezüglich der Rechtschreibreform und ihrer Durchführung gefallen. Nachdem Anfang dieses Jahres die deutsche Kultusministerkonferenz noch letzte Schreibkorrekturen angebracht hatte, wurde am 1. Juli 1996 von Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein und einer Reihe von Ländern, in denen Deutsch Minderheitensprache ist, eine zwischenstaatliche Erklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung unterzeichnet. Im August bestätigte die Kultusministerkonferenz angesichts des Protests deutscher Schriftsteller und Publizisten in der sogenannten „Dresdner Erklärung“ diese Entscheidung. Die Neuregelung soll in den staatlichen Institutionen am 1. August 1998, in Österreich spätestens im September 1998 zu Beginn des Schuljahres in Kraft treten.

Das bedeutet das Ende der jahrzehntelang sich dahinziehenden Reformbemühungen und den Beginn der orthograph/fischen Planung für die nächsten Jahre: Bis

1998 gibt es eine Pilotphase – in Österreich geprägt durch intensive einschlägige Lehrerfortbildungsaktivitäten –, bis zum Jahr 2005 eine Simultanphase, in der alte und neue Schreibung nebeneinander existieren; ab 2005 gilt nur mehr die neue Schreibung.

Reaktionen

Bei dem sozialen Stellenwert und der ebenso wichtigen schulischen Funktion, die die Rechtschreibung in unserer Gesellschaft einnimmt, war mit entsprechenden Reaktionen zu rechnen. Soweit sich derzeit aus persönlichen Reaktionen und öffentlichen Äußerungen z. B. in Leserbriefen erschließen läßt, herrscht bei LehrerInnen und SchülerInnen eine gewisse Erleichterung über die größere Klarheit bei Regularitäten vor allem der Getrennt- und Zusammenschreibung, der Groß- und Kleinschreibung und der Kommasetzung, verbunden mit Skepsis einerseits und vorsichtiger Bereitschaft andererseits.

Dieser produktiven Unsicherheit steht die absolute Sicherheit vieler Intellektueller und vor allem jener prominenten deutschen und österreichischen AutorInnen gegenüber, die sich mit beträchtlichem Emotionspotential dezidiert gegen die Reform ausgesprochen haben – die e(E)rsteren, indem sie auf der Frankfurter Buchmesse die Resolution einer Gruppe um den oberbayerischen Deutschlehrer Friedrich Denk unterschrieben und indem sich einige von ihnen zusätzlich im Wochenmagazin »Der Spiegel« äußerten, die l(L)etzteren, indem sie sich diesem Protest anschlossen und ebenfalls in einem Wochenmagazin – dem österreichischen »News« – diesen auch unters Volk bringen konnten. Dadurch ist derzeit die gesamte öffentliche Atmosphäre in Rechtschreibangelegenheiten emotionalisiert, was natürlich eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Konfliktgegenstand erschwert. Das zeigt sich vor allem daran, daß(ss) die Inhalte der Reform so gut wie nicht zur Diskussion stehen, und wenn, dann sind es marginale Randerscheinungen, wie etwa die „ä“-Angelegenheit. Darüber wird weiter unten noch zu sprechen sein. Die strukturellen Änderungen existieren in dieser Auseinandersetzung bestenfalls am Rande.

2. Die Reform

Gliederung und Neues

Gerade daran ist aber die amtliche Regelung zu messen. Man sollte wenigstens, bevor man dafür oder dagegen ist, das vorliegende Regelwerk in seiner Gesamtheit wahrnehmen und analysieren. Das Regelwerk besteht aus einem Regelteil und einer Wortliste, in der die Neuerungen in der Schreibweise eigens angemerkt sind. Der Regelteil ist nach den verschiedenen Ebenen der Orthograph/fie gegliedert. Im f(F)olgenden der Aufbau des Regelteils mit den wichtigsten Neuerungen:

A. *Laut-Buchstaben-Zuordnungen*

„ss“-„ß“-Schreibung: „ss“ nach kurzem Vokal (Gasse), „ß“ nach langem Vokal (Straße) und Diphthong (heiß)

Alternativen in der Schreibung bestimmter Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen bei Fremdwörtern: Nebeneinander von originaler und integrierter, der deutschen Sprechweise angeglicher Form (Mayonnaise – Majonäse)

B. *Getrennt- und Zusammenschreibung*

Genaue Unterscheidung von Zusammensetzungen (Komposita) und Wortgruppen mit getrennter Schreibung: Verbgruppen (Eis laufen, kalt stellen, kennen lernen, zueinander finden), Adjektivgruppen (eisig kalt, grünelbe/grün-gelbe Musterrung)

C. *Schreibung mit Bindestrich*

Klare Regelungen bei der Schreibung von Wortgruppen, die Eigennamen enthalten
Klare Regelungen bei der Schreibung von Ableitungen, die Eigennamen enthalten

D. *Groß- und Kleinschreibung*

Formale Vereinheitlichung der Großschreibung bei Nominalgruppen (das Beste, der Einzige) und Präpositionalgruppen (im Übrigen) mit einigen Alternativmöglichkeiten (aufs ä/Äußerste)

E. *Zeichensetzung*

Klar gegliederte Darstellung der Satzzeichen und ihrer Funktionen
Neuregelungen beim Komma: Normalerweise kein Komma vor „und“, „oder“ und anderen nebenordnenden Konjunktionen; es kann aber aus bestimmten Gründen auch gesetzt werden; das g(**G**)leiche gilt für Infinitiv- und Partizip-Gruppen; klare Regelung der Kommasetzung neben Anführungszeichen

F. *Worttrennung am Zeilenende*

Klare Regelung der Trennungsregeln; im b(**B**)esonderen Auflösung der Untrennbarkeit des „st“ (Trennung „Wes-te“ wie „Wes-pe“)

Teil II enthält das Wörterverzeichnis: Es „führt den zentralen rechtsschreiblichen Wortschatz in alphabetischer Reihenfolge an“ (siehe dort S.11).

Was hat die Reform gebracht?

Das Regelwerk bietet eine verbindliche *zusammenfassende Darstellung* der Rechtsschreibregeln, die in der deutschen Sprache gelten, und das in relativ kurzer, komprimierter Form.

Es enthält im Vergleich zur bisher geltenden Rechtschreibung eine Reihe von formalen Vereinheitlichungen und damit *Vereinfachungen* der Schreibung, insbesondere in den Bereichen Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß- und Kleinschreibung und Worttrennung am Zeilenende.

Dadurch wird der *Gültigkeitsbereich allgemeiner und weitreichender (weit reichender) Regeln* wesentlich erweitert, während die Zahl von Einzelfestlegungen und sogenannten „Ausnahmen“ stark eingeschränkt worden ist. Das erleichtert das Erlernen und Behalten der nunmehr vereinfachten Regularitäten und verringert so die Unsicherheit der Schreibenden.

Im Gegensatz zu den bisher festgelegten eindeutigen Normen gibt es nun auch die Möglichkeit von *Alternativen bzw. Varianten* in der Rechtschreibung. Hier sind vor allem die Alternativen in der Komma-Setzung zu nennen. Dies stellt nicht nur eine weitere Erleichterung für die Lernenden und Schreibenden dar, sondern bietet gleichzeitig auch die Möglichkeit differenzierter stilistischer Gestaltung von Textabschnitten entsprechend den Ausdrucksabsichten des Schreibenden.

Die *Zahl der tatsächlichen Änderungen* in einem durchschnittlichen allgemeinsprachlichen Text ist minimal und bietet daher sowohl geistig-psychologisch als auch technisch keine größeren Schwierigkeiten, insbesondere wenn man an die schnellen und einfachen Korrekturmöglichkeiten in Computerprogrammen denkt. Es ist eine konservative Reform, die nach Aussage ihrer Vertreter eine möglichst „sanfte“ Umstellung zum Ziel hat. Dresdner Erklärung: „Sie stellt die Sprache nicht auf den Kopf, sondern beseitigt behutsam Ungereimtheiten, die sich in 100 Jahren entwickelt haben.“ Klaus Heller: „Einschneidende Maßnahmen, die das historisch gewachsene Schriftbild der deutschen Sprache verändern würden, sind nicht vorgesehen.“ (In: Die neue deutsche Rechtschreibung. Was ist neu? Was bleibt?)

Die Differenz zwischen alter und neuer Rechtschreibung löst automatisch die *Reflexion* über die Funktion und den Sinn von Rechtschreibregeln aus, vor allem über den Sinn des „richtig-falsch“-Bewertungssystems im schulischen Bereich und bei der Beurteilung der Persönlichkeit eines Menschen aufgrund seiner Rechtschreibleistung im beruflichen Bereich: Was gestern noch richtig war, ist heute falsch, und umgekehrt.

Im Rahmen der rechtschreibinternen Reflexion können diese Überlegungen zu einer *Schärfung des Sprachbewuß(ss)tseins* und zum Ausbau der eigenen sprachlich-stilistischen Gestaltungsmöglichkeiten führen. Zum einen dadurch, daß man sich der stilistischen Funktionen der Schreibung von Wörtern bewuß(ss)t wird und dieses Wissen auch bewuß(ss)t einsetzt, zum anderen durch die Einsicht, daß(ss) die Rechtschreibung nicht die deutsche Sprache ist, sondern lediglich ihr – wenn auch nicht unwichtiger – unwichtigster Bereich, und daß(ss) es für den Menschen viel wesentlicher ist, seine sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten auszubauen, damit er seine Sprachintentionen adäquat und wirkungsvoll in Sprache umsetzen kann.

Damit ist auch der Stellenwert der Rechtschreibung festgelegt: Sie soll soweit (*so weit*) stimmen, daß(*ss*) die Ausdrucksabsicht eines Textes nicht verfälscht wiedergegeben wird. Daß(*ss*) halböffentliche/*halb öffentliche* und öffentliche Texte perfekt „rechtgeschrieben“ sein sollen, ist wohl ohnehin klar.

Die Reform fördert aber auch die Reflexion und *Diskussion über den gesellschaftlichen Stellenwert der Rechtschreibung* und über die Fragen, die damit zusammenhängen: Warum wird die Persönlichkeit bzw. die Intelligenz, die Kompetenz und Leistungsfähigkeit eines Menschen z. B. bei Bewerbungen nach seiner Rechtschreibleistung beurteilt? Warum glauben sehr viele, daß(*ss*) die Rechtschreibung die deutsche Sprache schlechthin ist? Warum ist die Rechtschreibung eine derart heilige Kuh, daß(*ss*) selbst literarische Autoren, Wissenschaftler und Intellektuelle verschiedenster Bereiche mit überzogener Emotionalität auf geringfügige Änderungen in diesem Bereich reagieren?

3. Die Kritik

Insgesamt kann also die Rechtschreibreform auf Grund/*aufgrund* der angeführten Punkte als positiv und somit als Fortschritt angesehen werden. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß(*ss*) sie beträchtliche Schwächen aufweist, die diesen Fortschritt wieder in Frage/*infrage* stellen können. Die Schwächen liegen in der Art ihres Zustandekommens, in verschiedenen Inkonsistenzen und in der Art der Darstellung.

Das Zustandekommen

Allein die Tatsache, daß(*ss*) noch im Jänner 1996 – gewissermaßen also schon im n(*N*)achhinein – in Deutschland die Kultusministerkonferenz Änderungen in der Schreibung von Wörtern dekretierte (vor allem wurde zur Freude der altgriechisch Gebildeten das „th“, wie etwa in „Asthma“ oder in „Thema“ oder in „Theo Waigel“ gerettet, obwohl das „t“ ohnehin nur als Alternative zum weiterhin gültigen „th“ vorgeschlagen war), zeigt, wiesehr(*wie sehr*) die Reform von außersprachlichen und nichtwissenschaftlichen/*nicht wiss.* Kräften gelenkt wurde und wie beliebig sie daher in verschiedenen Bereichen ausfiel. Der Einfluß(*ss*) von Politikern und Beamten verschiedener Staaten scheint groß gewesen zu sein. Darauf weist zum Beispiel die Tatsache hin, daß(*ss*) sich ein Jurist und ÖVP-Politiker, dem man vorgeworfen hatte, er sei verantwortlich für die Beibehaltung des „ß“, mit dem Argument rechtfertigen muß(*ss*), er sei im Gegenteil von Anfang an für die Abschaffung dieses obsoleten Zeichens eingetreten. Da fällt es schwer, die Reformsache ernst zu nehmen. Es ging auch auf der Politiker- und Beamtenebene nicht um die wesentlichen Grundzüge der Reform, sondern um marginale Oberflächenprobleme, wie etwa die „th“-Schreibung, das „ä“-, das Schluß(*ss*)-“h“- und das „f“-Problem (im Wort „Frev/fel“).

Dazu kommt die Tatsache, daß(ss) die Reform Anfang der siebziger Jahre(Siebzigerjahre) mit der Absicht begann, zumindest die gemäßigte Kleinschreibung einzuführen, und schließlich mit einer verstärkten Geltung der Großschreibung endete.

Der Vorwurf verschiedener literarischer Autoren an die Reformer, sie seien nicht rechtzeitig informiert worden, um zur Reform Stellung nehmen zu können, ist natürlich unberechtigt, da zumindest in Österreich der Unterrichtsminister dem PEN-CLUB, der Österreichischen Gesellschaft für Literatur und der Interessengemeinschaft österreichischer Autoren im Literaturhaus im Februar 1993 ein entsprechendes Schreiben zukommen ließ. Darin heißt es u. a.: „In der Beilage werden der Neuregelungsvorschlag ‘Deutsche Rechtschreibung: Vorschläge zu ihrer Neuregelung (1992)’ sowie eine Kurzfassung dieses Regelwerkes mit einer von den Leitern der Arbeitsgruppen des Koordinationskomitees für Orthographie unterzeichneten Empfehlung übermittelt. Das Koordinationskomitee ... ersucht Sie um Veranlassung einer Begutachtung des Neuregelungsvorschlages in Ihrem Wirkungsbereich ... Wenn keine Stellungnahme erfolgt, wird Zustimmung angenommen.“ Dennoch hat es offensichtlich an begleitender Öffentlichkeitsarbeit und – mit Ausnahme der LehrerInnenvertreter – an der Einbeziehung von Vertretern jener Bevölkerungsgruppen gemangelt, die von der Reform in erster Linie betroffen sind: SchülerInnen, SekretärInnen, VerlagslektorInnen, JournalistInnen und AutorInnen der verschiedenen Textproduktionsbereiche. Zumindest hat man öffentlich nichts davon erfahren. Die Struktur des Beamtenstaates wirkte wohl ziemlich massiv in die Entwicklung der Reform hinein. Und die Öffentlichkeit ist bekanntlich der Feind des Beamtenstaates.

Inkonsequenzen und anderes

Die mangelnde Konsequenz der Reform ist eines der Hauptargumente ihrer Gegner. Es ist den Reformern z. B. nicht gelungen, die generelle „ss“-Schreibung nach Schweizer Vorbild durchzusetzen; aber dafür können sie wahrscheinlich nichts (wie ja auch das oben angeführte Beispiel des ÖVP-Politikers zeigt). Dazu kommt, daß(ss) die ursprüngliche Hauptintention der Reform in den siebziger Jahren(Siebzigerjahren), zumindest die gemäßigte Kleinschreibung einzuführen, nicht nur nicht realisiert, sondern förmlich in ihr Gegenteil umgedreht worden ist: in eine verstärkte Geltung der Großschreibung. Natürlich kann darüber diskutiert werden, ob es sinnvoll ist, dieses besondere Merkmal der deutschen Sprache, das(ss) sie von anderen europäischen Sprachen abhebt, beizubehalten, vorausgesetzt, daß die diesbezüglichen Regularitäten einfach, durchschaubar und weitgehend eindeutig sind. Aber wie auch immer: Es ist eine konservative Reform mit restaurativer Tendenz geworden. Die Zahl der tatsächlichen Änderungen in Texten ist sehr gering (am meisten fällt wohl die Änderung in der „ss-ß“-Schreibung auf), man ist also weitgehend mit dem gewohnten Schriftbild konfrontiert.

Es gibt auch eine Reihe von Zweifelsfällen und logisch nicht ganz erklärbaren Entscheidungen, insbesondere im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung. Aber das ist nicht schlimm, es regt immerhin zum Denken und zur Diskussion an. Überhaupt können die Zweifelsfälle als wesentliche Anreger für sprachlich-logische Reflexionen und Diskussionen dienen und so eine neue Einstellung zur Orthograph~~ie~~ insgesamt schaffen: Man ist nun in vielen Fällen nicht mehr ausschließlich fixiert auf vorgegebene starre und oft sinnlose Regeln, sondern kann auch entsprechend eigener Ausdrucksabsichten selbst Schreibvarianten wählen, wird also auf das eigene Denken verwiesen. Für den Schulbereich vor allem kann das, wenn es von den LehrerInnen richtig gehandhabt wird, nicht unwesentliche Auswirkungen auf die Ausbildung sprachlicher Fertigkeiten haben.

Schwerer wiegt, daß(ss) man offensichtlich großen Wert auf Änderungen bei marginalen und daher unerheblichen Phänomenen im Laut-Buchstaben-Bereich legte (Majonäse, Gämse, rau, Frefel, Tema). Das hätte man bleiben lassen können. In vielen Fällen handelt es sich nur um kleine Wortgruppen, oft nur um Einzelwörter, die noch dazu zum Teil ohnehin nur selten verwendet werden. Vor allem aber ist angesichts der steigenden Internationalisierung etwa in der EU die sogenannte „Integration“, in Klartext: „Eindeutschung“ als Anpassung an die Sprechweise im Deutschen fragwürdig, auch wenn es sich nur um Varianten neben der weiterhin gültigen Schreibung nach der Ursprungssprache handelt. Es ist auch verwirrend und belastend, weil man ja diese neuen Schreibungen richtig lernen muß. Hier gibt es die eigentlichen visuellen Störungen: Wer z. B. die französische Sprache liebt, dem tun die eingedeutschten Formen in den Augen weh. Dementsprechend sind gerade diese Änderungen zur Hauptwaffe der Reformgegner geworden und verstellen gleichzeitig den Blick auf die wesentlichen strukturellen Neuerungen.

Dazu kommen noch Ungereimtheiten im Einzelfall: etwa die Änderung von „Quentchen“ in „Quäntchen“ auf Grund/aufgrund einer falschen Etymologie, oder trotz der Rettung des „th“ die Neuschreibung von „Panter“ und „Tunfisch“, obwohl auch diese beiden Tiere ihre sprachlichen Wurzeln im Altgriechischen haben (panthér, thýnnos). Mit all dem haben sich die Reformer nicht gerade das Grab, aber jene Grube geschaufelt, in die man sie jetzt hineinzustoßen versucht.

Die Darstellung

Die Reformer sind mit der erklärten Absicht angetreten, nicht nur eine inhaltliche Vereinfachung der Rechtschreibung, sondern auch eine klare, durchschaubare und einfache Darstellung des neugestalteten(neu gestalteten) Regelsystems zu schaffen. Wenn man den Text der amtlichen Regelung gewissenhaft durcharbeitet, erkennt man, daß(ss) dieses Ziel gerade in den wichtigen Passagen des Regelwerks weitgehend verfehlt wurde. Man wird vielfach durch die Gliederung und Anordnung der

Regelinformationen verwirrt $\leq >$ und an manchen Stellen gerät man förmlich in den Zustand der Verzweiflung.

Positiv zu vermerken ist zunächst freilich die klare Kapiteltrennung in die verschiedenen Ebenen der Orthograph f ie (siehe oben Abschnitt 2). Einzelne Kapitel sind auch sehr übersichtlich gegliedert, wie etwa das über die Laut-Buchstaben-Zuordnungen und vor allem das über die Zeichensetzung. Aber gerade die beiden wichtigsten Kapitel – über die Getrennt- und Zusammenschreibung und über die Groß- und Kleinschreibung – weisen beträchtliche Mängel in der inhaltlichen Strukturierung und in der Darstellung auf. Nun zu Mängeln im e(E)inzeln:

Bei der Gliederung der Kapitel ist kritisch anzumerken, daß(ss) der *Bindestrich* in einem eigenen Kapitel behandelt wird. Erstens ist er eine *Zwischenform* zwischen Getrennt- und Zusammenschreibung, gehörte also in dieses Kapitel, zweitens ist er von weit geringerer Bedeutung als die Getrennt- und Zusammenschreibung oder die Groß- und Kleinschreibung.

Im Text der amtlichen Regelung überlappen sich *zwei Textsorten*: der eigentliche, in Paragraph f en gegliederte Gesetzes- bzw. Verordnungstext und die Struktur eines wissenschaftlichen Sachtextes mit Vorbemerkungen und Zwischentiteln. Die beiden Textsysteme korrelieren gerade an entscheidenden Stellen, wie z. B. bei der Getrennt- und Zusammenschreibung, nicht miteinander: Der § 35 beispielsweise betrifft das Verb „sein“, und im Text folgt gleich danach noch vor § 36 der Zwischentitel „2 Adjektiv und Partizip“, so daß($sodass$) der dazugehörige Textteil als Bestandteil des § 35 aufgefaß(ss)t werden muß(ss), mit dem er allerdings inhaltlich nichts zu tun hat. Das muß(ss) natürlich zur Verwirrung des Lesers führen. Es gibt noch mehrere Beispiele für die verwirrende Inkohärenz von Paragraph f en und Zwischentiteln. Strukturen des wissenschaftlichen Sachtextes gehen immer wieder unvermittelt in gesetzesorientierten Paragraph f entext über; dieser wiederum wird vielfach nicht in der korrekten Form dieser Textsorte, sondern in verwischter und daher unübersichtlicher Form gestaltet. Zur Unübersichtlichkeit tragen auch oft sehr umfangreiche und ungegliederte Beispielskomplexe bei, die wohl besser in eigenen Wortlisten beigefügt werden könnten. Ebenso wäre es besser, die sachwissenschaftlichen Vorbemerkungen, die den Charakter zusammenfassender Übersichten tragen, für den Leser, der sich eine schnelle Übersicht verschaffen will, vorne in einer Art Präambel zusammenzufassen.

Dazu kommt die inhaltliche und quantitative *Ungleichwertigkeit zwischen den Paragraph f en*. Um ein extremes Beispiel zu nehmen: § 103 lautet: „Am Ende eines Ganzsatzes setzt man nach Abkürzungen nur *einen* Punkt.“ Darauf folgen zwei kurze Beispiele (zusammen 3 Zeilen). Im Gegensatz dazu sind in den §§ 36 und 37 (zusammen 6 Seiten über Getrennt- und Zusammenschreibung) und in den §§ 56–58 (zusammen ca. 7 Seiten über die Groß- und Kleinschreibung) die wesentlichen Informationen über diese Bereiche in äußerst unübersichtlicher Form zusammengedrängt.

Diese längeren Paragraphen sind zudem in ihrer gedanklichen und strukturellen Anordnung vielfach *schwer durchschaubar*. Gerade die oben genannten Paragraphen bilden ein klassisches Beispiel für den Horror des „Kleingedruckten“, dem sich selbst der fachlich geschulte Leser am liebsten entzieht. In diesem Ambiente sind dann auch die notwendigen Querverweise eher verwirrend als hilfreich. Die Zusammenhänge zwischen Groß/Klein-Schreibung, Getrennt/Zusammen-Schreibung und Bindestrich-Schreibung erscheinen so als eine nicht leicht zu durchschauende Verfilzung.

Diese kritisch angeführten Phänomene führen dazu, daß(ss) man bei der Lektüre des Regelwerks vielfach den Sinn dafür verliert, was nun eigentlich wichtig, also von weitreichender struktureller Bedeutung ist, und was eher marginale Randerscheinungen sind. Außerdem verliert man den *Blick für die Systematik der Regularitäten*. Und da beginnt dann die Verzweiflung und Resignation des Lesers.

Weitere Schwächen zeigen sich bei der *Darstellung der einzelnen Regeln*. Ein so wichtiges Phänomen wie die Unterscheidung zwischen „ss“ und „ß“ ist beispielsweise nicht direkt formuliert, man muß sie aus zwei verschiedenen Paragraphen indirekt erschließen (§ 2 – bei den Vokalen! und § 25). In manchen Fällen passen nicht alle Beispiele genau zu den Regeln, denen sie zugeordnet sind.

Auch nicht gerade zur Klarheit und zum sicheren Sprachgebrauch trägt die Tatsache bei, daß es *zwei Gruppen von Varianten* gibt: gleichberechtigte nebeneinander und solche, bei denen eine Hauptform und eine Nebenform unterschieden werden. Diese Unterscheidung ist kontraproduktiv zur sinnvollen Schaffung von Varianten neben den festen Normen, die ja die Eigenentscheidung der Schreibenden fördern soll: Man sollte es daher ihnen überlassen, wie sie für ihren Gebrauch die Varianten bewerten.

Die Unübersichtlichkeit wird weiter gefördert durch die *grafische Gestaltung*. Es gibt wenige vergleichbare Beispiele, wie man ein an sich durchaus stringentes System grafisch derart unattraktiv und an vielen Stellen visuell förmlich irreführend darstellen kann. Weitgehend undurchschaubar ist beispielsweise das Ineinandergreifen der Systemschienen (1), (2), (3) etc. und E1, E2, E3 etc. Es gibt dementsprechend auch Verwirrung schaffende Querverweislilien.

Den Autoren dieses Textes war offensichtlich nicht klar, daß(ss) es zu wenig ist, ein einigermaßen durchschaubares System zu schaffen, sondern daß(ss) dazu genauso eine exakte gedankliche und sachliche Strukturierung notwendig ist, die in einer adäquaten, visuell übersichtlichen Form dargestellt werden muß(ss). Denn die unübersichtliche Darstellung der Regularitäten prolongiert auf einer neuen Ebene die bei vielen Menschen ohnehin tiefsitzenden (*tief sitzenden*) Unsicherheiten und Ängste bezüglich ihrer eigenen Einsicht in das System orthographischer Regeln.

4. Die Reaktion

Die Reaktionsebenen

Damit sind wir bei den öffentlichen Reaktionen auf die Reform. Man kann zwei Reaktionsebenen feststellen: Die allgemeinen Reaktionen der Leute, die alle mehr oder weniger von der Reform betroffen sind oder sich betroffen fühlen, und die Reaktionen des intellektuellen Ober- und Mittelbaus, die vor allem über die Medien unter die Leute gebracht werden. Natürlich sind die beiden Ebenen nicht streng getrennt voneinander zu sehen, da ein größerer Teil der intellektuellen Elite – vor allem prominente literarische Autoren, aber auch Wissenschaftler und Akademiker verschiedener Fachrichtungen – derzeit massiv versuchen, über Medien – z. B. über die beiden Massenblätter für den intellektuellen Ober- und Mittelbau (»Der Spiegel« in Deutschland, »News« in Österreich) gegen die Reform Stimmung zu machen, und die damit auf die Meinungsbildung breiter Schichten natürlich Einfluß(ss) haben.

Allgemeine Reaktionen

Über die allgemeinen Reaktionen kann nur mit Vorsicht und Vorbehalt geurteilt werden, da man bezüglich der entsprechenden Informationen zunächst vor allem auf persönliche mündliche Äußerungen einerseits und Leserbriefe, Interviews und Statements in den Medien angewiesen ist, also sozusagen kein korrektes Sample zur Verfügung hat. Aber einiges läß(ss)t sich schon sagen: Es gibt auf der einen Seite die strikten Reformgegner, deren Argumente teils ideologischer Art sind – sie sprechen z. B. vom Verfall der deutschen Sprache –, teils durchaus pragmatischer Natur: Ältere Menschen meinen, daß(ss) sie sich jetzt, auf ihre alten Tage, nicht mehr umstellen wollen bzw. müssen, und bringen so einen durchaus akzeptablen lebensgeschichtlichen Aspekt in die Diskussion. Auf der anderen Seite gibt es jene, die die Reform mit einer vorsichtigen und durchaus positiv gearteten Neugier betrachten und die bereit sind, sich mit der damit verbundenen vorläufigen Unsicherheit angesichts des Neuen einzulassen. Insbesondere aus Schüler- und Lehrerkreisen hört man Reaktionen, die von einer gewissen Freude über die Erleichterungen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung und der Kommasetzung geprägt sind. Hier gibt es gute Ansätze zu einer eingehenden Reflexion und Diskussion der Reform. Gefördert wird dies derzeit durch die schnellen Publikationen einschlägiger Verlage auf dem Buch- und Computermarkt (siehe Literaturverzeichnis).

Die Reaktion der Intellektuellen

Ganz anders die Reaktion eines Großteils prominenter Literaten, Kritiker, Journalisten und Wissenschaftler. Diese Reaktion manifestierte sich – wie schon oben ange-

führt – in den einschlägigen Blättern »Der Spiegel« und »News«. Auf der Basis einer streckenweise pamphletartigen Resolution, verfaß(ss)t vom deutschen Deutschlehrer Friedrich Denk unter dem Titel „Stoppt die *überflüssige, aber milliardenteure* Rechtschreibreform!“, unterschrieben von einem Großteil der maßgeblichen deutschen Literaten auf der Frankfurter Buchmesse, bestätigt durch eine nachfolgende Aktion von »News«, das sofort fast alle prominenten österreichischen Literaten publizistisch vergatterte, ließen sich diese Personen auf eine fundierte Analyse der Reform erst gar nicht ein, sondern traten massiv gegen sie auf, wobei sie die tatsächlichen oder vermeintlichen Reformschwächen als Argumente für ihre vorgefaß(ss)te Meinung einsetzten.

Durch den Ton ihrer Äußerungen schufen die deutschen und österreichischen Autoren eine diffuse, emotionalisierte Atmosphäre. Einige Beispiele zeigen, daß(ss) diese Reaktionen teilweise den ausgeprägten Charakter reaktionärer Systeme tragen: Persönliche Invektiven gegen die Reformer und ihr berufliches Prestige (W. Kempowski: „Professoren-Mulm, beschlossen durch praxisferne Gestalten“; H. M. Enzensberger: „Eine Clique von selbsternannten Experten will sich wichtig machen“; „Konrad Duden: Irgend ein Sesselfurzer“; die Reformer als „Zwangspanner“; J. M. Simmel: „Die Herren Arschpauker“; H. Sichrovsky: „Eine linguistische Muppetshow aus Gschafthubern, Bürokraten und proporzbegünstigten Ahnungsarmen“); Verdrängung der Sachauseinandersetzung, statt dessen *stattdessen* ungezügelt vorgebrachte, massiv abwertende Bewertungsmetaphern (E. Hinterberger: „Mir fallen die Haare aus, wenn ich den Blödsinn lese“). Das Wort „Blödsinn“ bzw. „Unsinn“ kommt bei verschiedenen Autoren vor (Gerhard Roth: „Stumpfsinn, Schildbürgerstreich“; J. M. Simmel: „Kriminelle Idiotie“; F. Denk: „Die Neuschreibung ist häßlich ... wie Pickel im Gesicht“); Selbsterniedrigung als Vorwurf an die Reformer (W. Kempowski: „Ich fühle mich durch die Reform geschädigt, ja, ein bißchen gedemütigt“). Auch B. Hamann schämt sich in »News« über die späte Reaktion der Autoren), verbunden mit dem Kulturjammer über Sprachverfall (S. Lenz: „Wahrnehmbarer Sprachverfall“; W. Kempowski: „Unsere jetzige, schöne Schriftsprache jedenfalls landet auf dem Müll“); Aufforderung zu programm- und ziellosem Aktionismus (H. M. Enzensberger: „Auch die großen Zeitungen täten gut daran, sich taub zu stellen. Gegen diese Form der zivilen Sabotage ist kein Kraut gewachsen“; E. Jandl: „Ich rufe jeden zum Boykott und Schüler zum Widerstand auf“). Damit verbunden ist in mehreren Fällen eine heroische Trotzhaltung: Wir lassen uns vom Staat bzw. von Reglementierern nichts vorschreiben, mir ist die Reform wurscht, ich schreibe, wie ich will etc. – obwohl von den Reformern und auch den verantwortlichen Politikern dezidiert klargestellt wurde und auch von manchen Autoren zugegeben wird, daß(ss) die Freiheit der literarischen Schreibweise in keiner Weise angetastet wird. Und schließlich kommen wie immer bei künstlich aufgebauchten Kulturskandalen die Hinweise auf die Kosten, die das Volk zu tragen hat, und auf

das Elend in allen Teilen der Welt, angesichts dessen die Reformen nichts Besseres zu tun haben, als diesen „Blödsinn“ in die Welt zu setzen. Durch die erregten Reaktionen waren und sind die Autoren auch blind für etwas, was ihnen eigentlich nur zupaß(ss) kommen kann: Der Regelzwang, gegen den sie so vehement auftreten, ist durch die Schaffung von Varianten in verschiedenen Bereichen gelockert worden – zweifellos ein Fortschritt, den die Reform gebracht hat, und ein Weg, den man im Sinn der Autoren weitergehen kann. Aber noch wollen sie das nicht sehen.

So gerieten die kampagneartigen Reportagen im »Spiegel« und in »News« zu einem reaktionären Protest gegen eine konservative Reform. Solche Reaktionen kann man nicht auf sich beruhen lassen, sie müssen in der Diskussion vorgeführt werden, da durch solche Reaktionen die wahren Schwächen der Reform verdeckt werden. Vor allem aber wirken sie sich in der gefährlichen Form des emotionalisierenden kollektiven Aufschreis einer intellektuellen Führungsschicht ohne ausreichende Reflexion und Argumentation tiefgreifend(*tief greifend*) auf die allgemeine Meinung und die daraus resultierenden Verhaltensweisen und Aktionen aus, wie zum Beispiel eine kurze Bekenntnisglosse in der offiziellen »Tiroler Landeszeitung« (Nr. 4/1996) zeigt. Unter dem Titel „Rechtschreibreform NEIN“ wird dekretiert und begründet: „Die »Tiroler Landeszeitung« wird dies nicht tun und diese Fehlgeburt ignorieren. Wir sind dabei in bester Gesellschaft: Prominente deutsche und österreichische Autoren und Journalisten, der PEN-Club sowie große Zeitschriften und Magazine, z. B. »Der Spiegel«, bleiben beim gewohnten Deutsch“. Hier versendet die Reaktion der deutsch-österreichischen Literaten und Journalisten vollends in der Provinz. Es geht dabei gar nicht mehr um die Frage pro – contra, sondern um die Durchsetzung jenes Justament-Standpunkts, der von Literaten und Journalisten vorexerziert wird. Und der Ausdruck „Fehlgeburt“ spricht ja eine deutliche Sprache.

Eher die Ausnahme bilden ruhige, überlegte Reaktionen, die auf eine sachliche Auseinandersetzung mit der Reform zielen: So bringt etwa »Der Standard« bereits am 2. Juli anläß(ss)lich der Unterzeichnung der zwischenstaatlichen Erklärung zur Reform in der Beilage „Bildung&Wissenschaft“ einen sachlich orientierten Reportagenkomplex mit Statements einiger bekannter Persönlichkeiten und einer umfassenden Darstellung der neuen Schreibung. Dafür muß sich eine »Standard«-Journalistin von »News« sagen lassen, daß(ss) sie „durch Themenführerschaft bis dato nicht auffällig geworden“ ist. Zu den wenigen österreichischen Autoren, die sich von dieser Hysterie nicht anstecken ließen, gehört etwa der Bachmannpreisträger Franzobel, der in der Tageszeitung »Die Presse« (19.10.96) z. B. schreibt: „Dabei bietet gerade die Rechtschreibreform, so inkonsequent sie auch sein mag, erste Ansätze, die engen orthograph/fischen Fesseln der ohnehin nicht leichten deutschen Sprache etwas zu lockern“.

5. Die Zukunft

Fakten

Angesichts dieser Aktionen geht es nun darum, entsprechende Planungsüberlegungen für die Zukunft anzustellen. Dabei ist zunächst die neue Realität, vor der wir im Bereich der Schreibung stehen, und es sind die faktischen Konsequenzen ins Auge zu fassen. Die zukünftige Realität ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- *Umstellung*: In den nächsten acht Jahren müssen sich die Menschen deutscher Muttersprache und alle jene, die Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache lernen, in ihrer Schreibung umstellen.
- *Differenz Sprachproduktion – Sprachrezeption*: In Zukunft stehen die Menschen nicht nur in diesem mittelfristigen Zeitraum, sondern über die Jahrhunderte hinaus vor der Differenz zwischen Texten, die sie in der bisherigen Schreibweise aufnehmen werden, und solchen, die sie in der neuen Schreibweise verfassen müssen. Diese differenzierte Situation ist eine beträchtliche Chance für den Ausbau des Sprachbewuß(ss)tseins und für die Einsicht in den eigentlichen formalen Stellenwert der Orthograph~~f~~*ie* und ihre funktionale Bedeutung für die zwischenmenschliche Verständigung, und damit verbunden auch in den eher unbedeutenden Platz, der ihr darüber hinaus im gesellschaftlichen Bewuß(ss)tsein zusteht.
- *Doppelfunktion der Schreibung*: Im b(**B**)esonderen geht es dabei – das läß(ss)t sich auch aus den Protesten der AutorInnen erkennen – um die Doppelfunktion der Schreibung und von Schreibweisen in der Gesellschaft: auf der einen Seite der freie Schriftgebrauch vor allem im Bereich fiktionaler Texte, in dem die AutorInnen alle Möglichkeiten, die ihnen die deutsche Sprache bietet, nützen können; auf der anderen Seite das für die gesellschaftliche Kommunikation nun einmal notwendige geregelte Schreiben nach bestimmten Normen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, in der Schule, in den Büros, in den Printmedien etc. Denn die Millionen SchülerInnen, LehrerInnen, SekretärInnen und JournalistInnen haben derzeit nun einmal nicht die Möglichkeit, wie ein abgehobener Literat oder Intellektueller zu sagen: „Ich schreibe, wie ich will!“ Die Reform hat, wie schon ausgeführt, immerhin erste Schritte in diese Richtung getan.
- *Differenz innerhalb der Sprachrezeption*: Außerdem werden sie ebenfalls über die Jahrhunderte hinaus – vor allem wohl im Bereich der fiktionalen Literatur – mit Texten nach alter und neuer Schreibweise konfrontiert werden. Es wird – wie bisher auch schon bei den neuhochdeutschen Texten bis Ende des 19. Jahrhunderts nach der Reform von 1901 – die Möglichkeit bestehen, die Texte sowohl in ihrer Originalform, als auch in der neuen Schreibweise zu rezipieren. Die Verleger brauchen sich also nicht zu sorgen, denn die Entscheidungen über

die Schreibweise in Publikationen, die ja einerseits von den AutorInnen, andererseits von der Interessenlage am Markt her bestimmt werden, liegen bei den Verlagen.

- *Umfang der Änderungen:* Der quantitative Umfang der Änderungen in einem durchschnittlichen allgemeinsprachlichen Text – und vermutlich auch in fachsprachlichen Texten – ist so gering, daß(ss) die genannten Differenzen kein größeres Problem darstellen, sondern als Anregung für Sprachreflexion dienen können.
- *Mängel in der Systemdarstellung:* Die Systematisierung und Darstellung der neuen Rechtschreibung im amtlichen Regeltext ist in mehreren Punkten unbefriedigend. Hier versuchen jetzt schon einschlägige Verlage durch Informations-, Lern- und Übungsangebote Abhilfe zu schaffen (siehe Literaturverzeichnis).

Postulate

Aus diesen Sachverhalten ergeben sich Postulate für die weitere Vorgehensweise:

- Ausreichende Ausbildungs- und Fortbildungsprogramme für die neue Rechtschreibung in den nächsten Jahren
- Informations- und Übungsprogramme für jene, die in erster Linie mit Schreibprozessen zu tun haben: SchülerInnen, LehrerInnen, SekretärInnen, JournalistInnen, VerlagslektorInnen, AutorInnen der verschiedenen Textproduktionssparten (siehe das Literaturverzeichnis)
- Herstellung von klaren und durchschaubaren Darstellungen des neuen Orthograph/fiesystems
- Systematische und formale Überarbeitung des amtlichen Regeltextes, auch dann, wenn inhaltlich nichts verändert werden sollte
- Beendigung der emotional geführten Auseinandersetzung um die Reform und Förderung permanenter sachlicher Reflexions-, Analyse- und Diskussionsprozesse
- Nutzung der Lockerung des Normenzwanges und der Möglichkeit sprachlicher Alternativen zu bewuß(ss)terer und kompetenterer sprachlicher Gestaltung von Texten
- Ständige Reflexion der sozialen Funktion der Rechtschreibung in der Gesellschaft und der methodischen Normfunktion im Unterricht, mit dem Ziel der Beschränkung ihres derzeit noch bestehenden übergroßen Stellenwerts bei Beurteilungsprozessen.
- Die Rechtschreibreform läß(ss)t die Hoffnung aufkommen, daß(ss) der orthograph/fische Vorhang, der noch immer schwer vor den höherwertigen Systemebenen der Sprache liegt, aufgezogen wird und so den Blick auf das reiche Gebiet sprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten öffnet.

Literatur

A. Amtliche Regelung und Rechtschreib-Wörterbücher

- Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Text der amtlichen Regelung. Hrsg. vom Internationalen Arbeitskreis für Orthograph/ffie, Institut für deutsche Sprache. Mannheim. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1996
- Die neue deutsche Rechtschreibung. Verfasst von Ursula Hermann, völlig neu bearbeitet und erweitert von Prof. Dr. Lutz Götzte. Lexikograph/ffisches Institut München. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag: 1996 (auch als CD-ROM)
- Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache. 21., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Duden-Redaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln (= Duden Band 1). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag 1996 (auch als CD-ROM)

B. Informationsbroschüren

- Bauer, Gernot: Stichwort Rechtschreibreform. München: Wilhelm Heyne Verlag 1996 (Heyne Sachbuch Nr. 19/4076, Reihe „Stichwort“).
- Beuschel-Menze, Hertha: So schreibt man das jetzt! Die neue Rechtschreibung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1996 (rororo-Sachbuch 60172)
- Beuschel-Menze, Hertha/Menze, Frohmut: Die neue Rechtschreibung. Wörter und Regeln leicht gelernt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rororo-Sachbuch 60171) und Lichtenau: AOLVerlag F. Menze 1996
- Blüml, Karl/Thornton, Evelyn: Neue Rechtschreibung – kurz und bündig. Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Sonderdruck 7/96. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1996
- Ebner, Jakob/Fussy, Herbert: Rechtschreibung neu. Eine Einführung in die neue Orthografie. 4.–6. Auflage. Stand: 1. Juli 1996. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1996
- Fröhler, Horst: Das ändert sich: alle Wörter mit neuer Schreibweise. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag 1996 (vom selben Autor im selben Verlag ein PC-Konvert-Programm „Die neue Rechtschreibung“ für Word für Windows, Version 2.0.–7.0. Diskette)
- Fröhler, Horst: Die neue Rechtschreibung. Hrsg. vom Österreichischen Normungsinstitut (Reihe „Bürotechnik“). Wien 1996
- Fröhler, Horst: Spezialwörterbuch zur neuen Rechtschreibung. Hrsg. vom Österreichischen Normungsinstitut (Reihe „Bürotechnik“). Wien 1996
- Gallmann, Peter/Sitta, Horst: Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Regeln, Kommentar und Verzeichnis wichtiger Neuschreibungen. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag 1996 (Duden Taschenbücher, Bd. 26)
- Heller, Klaus: Rechtschreibung 2000. Die aktuelle Reform. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1996
- Heller, Klaus/Krome, Sabine: Die neue deutsche Rechtschreibung. Was ist neu? Was bleibt? Regelwerk und Wörterverzeichnis. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag 1996
- Menzel, Wolfgang M.: Neue deutsche Rechtschreibung. München: Compact Verlag (compact praxis) 1996
- Sitta, Horst/Gallmann, Peter u. a.: Informationen zur neuen deutschen Rechtschreibung. Nach den letzten Beschlüssen vom Februar 1996. Hrsg. von der Dudenredaktion in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und dem Koordinationskomitee für Orthograph/ffie des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Wien. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag 1996

C. Lern- und Übungsbücher

- Beuschel-Menze, Hertha: Crash-Kurs: Die neue Rechtschreibung. Mit 128 A7-Lernkärtchen mit einem Windows-Lernprogramm als PC-StudyBox. Lichtenau: AOL-Verlag F. Menze 1996
- Beuschel-Menze, Hertha: Deutsch leicht gelernt. Grammatik. Neue Rechtschreibung. Zeichensetzung. Fremdwörter. Lichtenau-Scherzheim: Freiarbeit-Verlag 1996
- Dostal, Karl A./Dostal, Edith: Übungsbuch zur neuen Rechtschreibung. Regeln – Beispiele – Übungsaufgaben – Lösungen. Wien: Leitner im Wiener Dom-Verlag 1996
- Dostal, Karl A./Nießner, Irene: Rechtschreiben macht Spaß. Nach der neuen Rechtschreibung. Diktate und Gedächtnisübungen für Volksschulen für die 2.–4. Klasse. Wien: Leitner im Wiener Dom-Verlag 1996
- Fussy, Herbert/Steiner, Ulrike/Thornton, Evelyn: Übungen zur neuen Rechtschreibung. Materialien Beispiele Texte Kopiervorlagen (für 1997 in Vorbereitung: Diskette PC, Windows 3.1 und höher). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1996
- Häcker, Roland/Häcker-Oßwald, Renate: Neue Schreibung leicht gelernt. Arbeitsheft zur Rechtschreibreform. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1996
- Püschel, Ulrich: Wie schreibt man jetzt? Ein Übungsbuch zur neuen deutschen Rechtschreibung. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag 1996
- Roeder, Erik: Wie schreibt man das? Mit Schülerheft und Kopiervorlagen zur neuen Rechtschreibung. Lichtenau-Scherzheim: Freiarbeit-Verlag 1997
- Widmann, Gerhard: Die neuen Rechtschreibregeln. Ein Lernprogramm mit Lösungen und einer Wörterliste für Schüler und Erwachsene. München: Adolf Hauschka Verlag 1996 (Hauschka Lernprogramme und Trainingsbücher Nr. 260)

D. Publizistisches (Es sind nur publizistische Beiträge angeführt, die in diesem Beitrag zitiert werden. Sie sind in der Reihenfolge ihres zeitlichen Erscheinens angeordnet.)

- DER STANDARD vom 2.7.1996, Beilage „Bildung und Wissenschaft“: „Die neue Rechtschreibung“
- Friedrich Denk u. a.: „Stoppt die überflüssige, aber milliardenteure Rechtschreibreform! 10 Argumente gegen die Rechtschreibreform“. Zwei kopierte Seiten. Frankfurt/Main: 1.10.1996
- DER SPIEGEL Nr. 42/96 (14.10.1996): Covertitel: „Schwachsinn Rechtschreibreform. Rettet die deutsche Sprache! Der Aufstand der Dichter“. Innentitel: „Murks mit Majonäse“. Mit Beiträgen von Hans Magnus Enzensberger, Siegfried Lenz, Martin Walser, Marcel Reich-Ranicki, Walter Kempowski und einer SPIEGEL-Umfrage unter Verlegern
- NEWS Nr. 42/96 (17.10.1996): „Letzte Hilfe für die Sprache“. Von H. Sichrovsky und A. Pascher. Mit Kurzstatements österreichischer AutorInnen
- Gastkommentar von Franzobel in DIE PRESSE vom 19.10.1996: „Die Beistriche aus der Unterhose radieren“
- NEWS Nr. 43/96 (24.10.1996): „Gegen-Reform. Urheber: Bürokraten und Parteifunktionäre“ Von H. Sichrovsky. Mit einem Kommentar von Gerhard Roth zu den neuen Orthographiefiiregeln.
- Dresdner Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Neuregelung der Rechtschreibung. Pressemitteilung vom 25.10.1996

✍ Robert Saxer, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt.

Ulrike Tanzer

Eine Rute im Fenster

Bericht über das Symposium „Fachdidaktik – Integrative Funktion in der neuen Lehrerbildung“

Am 5. und 6. Dezember 1996 veranstaltete der Verein zur Förderung von Bildungswissenschaften ein zweitägiges Symposium mit dem Thema „Fachdidaktik – Integrative Funktion in der neuen Lehrerbildung“ in Wien. Mitten in der emotionsgeladenen Diskussionsphase zum neuen UniStG, das auch gravierende Veränderungen für die Lehramtsstudien mit sich bringen soll, und in Zeiten, in denen *Schule – LehrerInnen – Lehramtsausbildung* nicht aus den Schlagzeilen kommen¹, formulierten vor allem VertreterInnen der Behörde (BMUKA, BMWVK, Wiener Stadtschulrat) und der Pädagogik ihre Vorstellungen von Fachdidaktik bezüglich einer zeitgemäßen universitären Lehramtsausbildung. Es wurde (den beiden symbolträchtigen Tagen entsprechend) viel gewünscht, die Rute ins Fenster gestellt und wenig gelobt.

In seinen Begrüßungsworten sprach sich der Prärektor der Universität Wien, Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Greisenegger, gegen eine Trennung von Forschung und Lehre aus und plädierte dafür, die pädagogische Begleitausbildung an den Universitäten zu belassen. Damit erteilte er Vorstößen, die Lehramtsausbildung auf die Pädagogischen Akademien zu verlagern, eine klare Absage.²

Von seiten des Vertreters des Wiener Stadtschulrates, Hofrat Wurm, wurden folgende Wünsche deponiert: Die Fachdidaktik sollte einen höheren Stellenwert in der Lehrerbildung einnehmen, sich vom ersten Semester bis zur Diplomprüfung erstrecken und von den besten LehrerInnen vermittelt werden. Obzwar die begleitende fachdidaktische Ausbildung institutionalisiert werden sollte, sprach sich Hofrat Wurm gegen eine Abkoppelung der Lehramtsausbildung vom Diplomstudium aus.

In fünf Thesen formulierte Ministersekretär Elmar Wiesmann (BMUKA) seine Vorstellungen von Stellenwert und Zielsetzungen der Fachdidaktik:

- * Die Fachdidaktik sollte Grundlagen vermitteln und Wissensverknüpfungen im Fach und zu anderen Fächern herstellen. (Hier wurde im besonderen auf den neuen Lehrplan verwiesen.)
- * Die Ziele der Schule sind mit den Zielen der Fachdidaktik deckungsgleich: aus Verstehen handeln können, forschen können und wollen (Neugierde wecken), eigene Kompetenzen entwickeln, planen und vorantreiben.

- * In einer Neuordnung der Lehramtsstudien sollte im Zentrum die Fachdidaktik stehen, obwohl fachwissenschaftliches Wissen Voraussetzung für fachdidaktisches Können sei.
- * Die Fachdidaktik stellt das Fach in die Lebenswelt des/der Schülers/Schülerin (Stichworte: exemplarisches Lernen, Teambildung).
- * LehrerInnen müssen in der universitären Fachdidaktik ernster genommen werden.

Als weiterer Vertreter des Unterrichtsministeriums erläuterte Sektionschef Dr. Dobart Motive und Zielsetzungen der Lehrplanreform, die seit Anfang Oktober schriftlich vorliegen und nach einem ausführlichen Diskussions- und Erprobungsprozeß 1999 umgesetzt werden sollen. Neben einer Festlegung von Kern- und Erweiterungsbereichen und verstärkter Teamarbeit nannte er drei bis vier Bildungsziele, denen sich jede Schule als „Schulprogramm“ verpflichten sollte. Darüberhinaus präzisierete er die BMUKA-Vorlagen für eine Reform der Lehramtsstudien an das Wissenschaftsministerium: eine Ausweitung der schulpraktischen Studienanteile, von Fachdidaktik und Pädagogik, die Ausrichtung der Fachwissenschaft an den Schulerfordernissen und die Einrichtung einer eigenen Lehramtsfakultät an der Universität.

Sektionschef Dobart forderte eine bessere Verzahnung der universitären Lehrerbildung mit der PÄDAK und eine Vorverlagerung des Schulpraktikums.

Mag. Fritz Faulhammer (BMWVK) umriß in seinem Bericht die Vorstellungen des Ministeriums zum neuen UniStG, das eine formale Trennung zwischen Lehramts- und Diplomstudien vorsieht, aber eine enge Verzahnung beibehalte. Die von seiten der Universitäten vorgebrachte Kritik (z. B. fehlende Umstiegsmöglichkeiten während des Studiums) und die Forderung nach Einheit von Diplom- und Lehramtsstudium wurden vom Vertreter des Wissenschaftsministeriums zurückgewiesen. Das neue Gesetz sieht eine gemeinsame Lehramtsstudienkommission pro Fakultät vor, die für die fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Ausbildung zuständig sein soll. Die Lehramtsstudien sollen kombinationspflichtig bleiben und (im Unterschied zu den Diplomstudien) nach dem Fächerkanon in der Schule benannt werden. Der von der Studienkommission festgelegte Studienplan muß über Fachdidaktikstunden verfügen, da eine entsprechende Qualifikation vom Landesschulrat gefordert wird, und ein Berufsziel muß laut neuem UniStG festgelegt werden.

Kritik am neuen UniStG wurde nicht nur von fachwissenschaftlicher, sondern auch von pädagogischer Seite her laut, da darin u. a. die Stundenzahl für Pädagogik nicht festgelegt wird.

Univ.-Prof. Dr. Friedrich Oswald (Universität Wien) definierte in seinem Referat Fachdidaktik als „Wissenschaft vom Lehren und Lernen eines bestimmten Inhalts mit einer bestimmten Zielsetzung“. Er wollte Didaktik nicht auf schulische Belange eingengt sehen, sondern als Bewußtmachung der Erkenntnisstrukturen der Wissenschaft. Außerdem trat er für Didaktik als Kritik der Wissenschaft ein:

- * Selbstverständnis der Wissenschaft, ihrer Wissenssysteme und Forschungsparadigmen;
- * Kritik wissenschaftlicher Erkenntnisse: Fragen nach der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit; Entscheidung über „Wissenswertes“ – Handlungsorientierung;
- * Interdisziplinarität, Vernetzung, systemisches Verständnis;
- * Trans-Disziplinarität – kreative Impulse der Didaktik: „Schlüsselprobleme“ und „Schlüsselqualifikationen“.

Als einen der Gründe für die Kritik an der universitären Lehrerbildung nannte Prof. Oswald die unterschiedliche Handhabung von Fachdidaktik an der Universität.³ In weiterer Folge führte er sein Lehramtsstudienmodell aus, das in den ersten vier Semestern nach einer Studieneingangsphase 50 Prozent Fachwissenschaft, 25 Prozent Fachdidaktik und 25 Prozent Pädagogik vorsieht, im fünften Semester das Schulpraktikum aufweist, in weiteren vier Semestern wieder 50 Prozent Fachwissenschaft, 25 Prozent Fachdidaktik und 25 Prozent Pädagogik vorschlägt und mit einer Diplomarbeit aus Fachdidaktik abschließt.

Mit dem Zitat „Schools change slower than churches“⁴ umschrieb Univ.-Doz. Dr. Michael Schratz (Universität Innsbruck)⁵ das Spannungsfeld zwischen Bewahrung und Veränderung, in dem sich Schule und damit auch die Lehrerbildung befinden, wobei er kritisierte, daß noch immer Problemlösungsstrategien der Vergangenheit auf die Probleme der Gegenwart angewandt würden. Er räumte allerdings ein, daß Pädagogische Akademie und Universität kaum zeitgerecht ihre Ausbildung den aktuellen Herausforderungen der gegenwärtigen Schülergeneration anpassen könnten. Im Sinne Hartmut von Hentigs »Die Schule neu denken«⁶ trat Schratz für eine Neuordnung der Rahmenbedingungen ein und plädierte dafür, die Fachdidaktik an den Universitäten entsprechend zu etablieren.

Univ.-Prof. Dr. Josef Thonhauser (Universität Salzburg) hakte in seinen Ausführungen bei letztgenanntem Punkt ein und vermißte in der Fachdidaktik einen zwar ersehnten, aber nicht weit genug entwickelten Partner für die Pädagogik. Auch er stimmte in die Kritik ein, daß die Fachwissenschaft alleine die Struktur der jeweiligen Disziplin bestimme. Die Anforderungen, die Hartmut von Hentig an die FachdidaktikerInnen stellt, nämlich die Fachwissenschaft gründlich studiert zu haben, in die Tiefe der Methodologie vorgedrungen zu sein, über Schulerfahrung zu verfügen und als BildungswissenschaftlerInnen tätig zu sein, bezeichnete Thonhauser als nicht verwirklichtbares „Superman“-Modell. Als Ziele einer fachdidaktischen Forschung nannte er „objektiv neue Erkenntnisse für das Lehren und Lernen des Faches“. Folgende Aufgaben zählte Thonhauser für die Fachdidaktik auf: die Konkretisierung einzelner pädagogischer Prinzipien, Lebensweltorientierung, die Organisation des Lernens in Teilbereiche, offener Unterricht und Gegenwartsbezug.

Wie Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien praktiziert wird, führte Univ.-Prof. Dr. Wilfried Schneider (WU) aus, wobei für WirtschaftspädagogInnen sowohl

in der Schule (fachorientierter Unterricht) als auch auf dem Arbeitsmarkt (über 50 Prozent der AbsolventInnen gehen nicht in die Schule) eine Sondersituation besteht. Prof. Schneider stellte die These auf, daß 80 Prozent aller Schulstörungen vom/von der LehrerIn verursacht werden und daß der Reputationsmangel des Lehrerstandes auf den Umstand zurückzuführen sei, daß LehrerInnen u. a. aufgrund mangelnder Professionalität ihren Alltag nicht bewältigen könnten. Er unterstrich die fachliche Kompetenz, die notwendig sei, im Schulalltag bestehen zu können und erklärte, daß seine Fachdidaktikstunden fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit fachdidaktischen Inhalten seien. Er brach aber auch eine Lanze für das österreichische Schulwesen und stellte ihm ein gutes Zeugnis aus.⁷

Das Beispiel einer guten Kooperation zwischen Fachdidaktik und pädagogischer Ausbildung präsentierten Univ.-Doz. Dr. Gertraut Diem-Wille und Univ.-Doz. Dr. Christian Vielhaber (Universität Wien) am Beispiel des Faches Geographie und Wirtschaftskunde. Es wurde in diesem Vortrag eindrucksvoll erläutert, wie im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen sechs Stunden (erweitert durch vier Stunden Wahlfach) ein Maximum an fachdidaktisch-pädagogischen Inhalten herausgeholt werden kann. So werden z. B. nicht nur die BetreuungslehrerInnen, sondern auch interessierte SchülerInnen in die schulpraktischen Nachbesprechungsveranstaltungen miteinbezogen, es existiert eine Börse, wo sich Studierende als Begleitpersonen für Lehrausgänge zur Verfügung stellen, und von Universitätsseite gibt es Kooperationsangebote für schulische Projektwochen.

Dir. Paul Kral (PI Wien) stellte in seinem Referat die Wiener Studientage vor, wo Lehrgänge zur Organisationsentwicklung und Erneuerung des Unterrichts sowie Methoden- und Kommunikationstraining angeboten werden. Angesichts der angespannten Situation auf dem Arbeitsmarkt wurde wiederholt festgestellt, daß Innovationen für den Schulbereich in den nächsten Jahren fast ausschließlich über Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen laufen müssen.

In drei Arbeitskreisen – *Die Fachdidaktik ist eine Wissenschaft!*, *Fachdidaktik und Schule* und *Fachdidaktik: Universitäre Kooperationsformen (Fachdidaktik – Lehrerbildung – Hochschuldidaktik)* – wurden die Referate diskutiert und eigene Erfahrungen ausgetauscht. Am Freitag nachmittag stand eine Junglehrerin den SymposionsteilnehmerInnen Rede und Antwort und berichtete über ihre Erfahrungen im Schulalltag. Sie plädierte zwar im Sinne einer Berufsorientierung für einen frühzeitigeren Kontakt mit der Schule, sprach sich aber für Umstiegsmöglichkeiten während des Studiums und gegen ein „reines“ Lehramtsstudium aus. Darüberhinaus betonte sie die Notwendigkeit einer soliden wissenschaftlichen Ausbildung.

Summa summarum war es eine wichtige Veranstaltung, die überlegenswerte Themen und Akzente setzte, die aber die FachdidaktikerInnen und LehrerInnen als Betroffene kaum zu Wort kommen ließ. Im Rahmen eines überlangen Wunsch- und Forderungskatalogs (mit und ohne Kettenrassel) an die universitäre Lehrerbildung

wurde die Notwendigkeit einer profunden fachlichen Ausbildung betont, die Intensivierung der pädagogisch-fachdidaktischen Inhalte gefordert und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Praxis im Sinne einer verbesserten Lehramtsausbildung unterstrichen. „Grenzüberschreitungen“⁸ sind also in vielerlei Hinsicht notwendig ...

Anmerkungen

- 1) Vgl. ORF-Sendung „Zur Sache“ vom 1.12.1996 bzw. Robert Buchacher: Schüler Gerber 1996. Killer-Lehrer. Was sie anrichten und wer sie schützt. In: profil, Nr. 50, 9.12.1996, S. 48–53.
- 2) Vgl. Interview mit Ministerin Elisabeth Gehrler: „Wenn die Universität nicht in der Lage ist, ihre Studierenden gut auszubilden, könnte ich mir durchaus vorstellen, daß durch ein freiwilliges Semester an einer Pädagogischen Akademie dieses Manko noch aufgeholt wird; wir haben sowieso zu wenig Studenten an den Pädagogischen Akademien. [...] aber in allen Bereichen brauchen wir daher Durchlässigkeit! Wenn wir hier nichts erreichen und nichts bewegen können, dann können hier andere für die Universitäten einspringen.“ In: Didaktik, Nr. 4/95; 1/96, S. 50.
- 3) Als Beispiele für eine gelungene fachdidaktische Ausbildung wurden von HR Wurm das Germanistik- und Mathematik-Institut der Universität Wien genannt.
- 4) Haenisch, H.: „Schools change slower than churches“. Die einzelne Schule ist der Prüfstand für Schulreform. In: Pädagogik, Nr. 5, 1991, S. 27–31.
- 5) Vgl. Schratz, Michael: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Unter Mitarbeit von Ulrike Steiner-Löffler. Weinheim-Basel 1996.
- 6) Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München-Wien 1993.
- 7) Vgl. OECD-Bericht „Education at a Glance ‘96“.
- 8) Vgl. Rastner, Eva Maria/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der dritten Tagung „Deutschdidaktik in Österreich“, Klagenfurt, September 1993. Innsbruck 1994 (= ide-extra, Bd. 1).

✉ Ulrike Tanzer betreut als Universitätsassistentin am Institut für Germanistik der Universität Salzburg den Bereich Fachdidaktik; Akademiestraße 20, 5020 Salzburg.