

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

16. Jahrgang, Heft 4/1992 (neue Folge)

Thema:

Deutsch als Zweitsprache

INHALT

EDITORIAL	4
MAGAZIN	
Veranstaltungen	8
<i>Günter Glantschnig</i> : Veränderte Lebenswelten – Veränderter Deutschunterricht. Ein Tagungsbericht	11
<i>felix austria</i> : <i>Werner Wintersteiner</i> : 1992 im Rückblick: Gewaltige Worte – Gewalt der Worte. Von <i>Aufnahmestopp</i> zur <i>Verhaiderung Österreichs</i>	14
<i>ide-BAZAR</i>	18
DEUTSCHUNTERRICHT INTERKULTURELL	
<i>Peter Gstettner</i> : Interkulturelles Lernen – ein Konzept zur Überwindung ethnozentrischer Scheuklappen	21
<i>Vladimir Wakounig</i> : Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich. Ausgrenzung durch das Schulsystem	31
<i>Robert Saxer</i> : Sprachvermittlung im Zweitsprachenunterricht	40
<i>Gerd Lau</i> : Erstmals DaZ-Lehrpläne an Österreichs Schulen	61
RAHMENBEDINGUNGEN	
Traktat über die (un)lösbare Problematik, Kinder nicht-deutscher Muttersprache an der Schule zu haben	71
<i>Manuela Laimer</i> : Gedanken zur Übernahme eines Schulversuches ins Regelschulwesen	75
Resolution der Arbeitsgemeinschaft der Germanisten (AHS) beim Stadtschulrat für Wien	78
<i>Gerhard Kolbe</i> : Religiöse Bewegungen und Schule	79
<i>Judith Hanser</i> : Miteinander lernen, Leben, Arbeiten, Feiern, Weinen, Streiten, Spielen ... Der Verein Miteinander Lernen	82
METHODEN	
<i>Robert Saxer</i> : "Kennenlernen". Ein Beispiel für systematische methodische Schritte im Rahmen des Interkulturellen Lernens	86
<i>Elisabeth Nevyjel</i> : Schulversuch "Muttersprachliche Alphabetisierung" ..	103
<i>Dieter Antoni/Alfred Reumüller</i> : Didaktische Prinzipien für Deutsch als Zweitsprache	110
<i>Brigitte Sorger</i> : Lehrerverhaltenstraining und Lehrerrolle im DaF-Unterricht	114
BIBLIOGRAPHIE	
<i>Friedrich Janshoff</i> : DaF/DaZ interkulturell. Bibliographische Notizen mit Hinweisen auf Unterrichtsmaterialien	122
<i>Robert Saxer</i> : Graue Literatur DaF/DaZ	136

MITEINANDER LERNEN ...

... wäre das beste. Aber davon sind wir weit entfernt. Für *Vladimir Wakounig* ist die Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich noch immer durch Ausgrenzung gekennzeichnet. Seine Bilanz lesen Sie auf Seite 31.



"SIMONETTA MIT DER ROTEN SCHLEIFE" ...

... und andere Beispiel und Übungen für die "entscheidende Phase des Unterrichts: das gegenseitige Kennenlernen am Anfang" präsentiert *Robert Saxer* auf Seite 86.



"DAS KANN ICH SCHON AUF DEUTSCH"

Was üblicherweise von ausländischen Kindern vorausgesetzt wird, die Beherrschung der deutschen Sprache, ist beim Schulversuch "Muttersprachliche Alphabetisierung" erst das Ergebnis eines Prozesses. Dieser scheinbare Umweg erweist sich jedoch für alle Kinder, ausländische wie österreichische, als wertvoller und besser. *Elisabeth Nevyjel* berichtet auf Seite 103.



alle Fotos: Judith Hanser, Verein Miteinander lernen/Birlikte Ögenelim, Wien

Editorial

Aufgrund der Wander- und Flüchtlingsbewegungen vor allem aus dem südosteuropäischen Raum ist die Zahl der ausländischen SchülerInnen an österreichischen Pflichtschulen in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Dementsprechend ist die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und sind Formen und Möglichkeiten des interkulturellen Lernens derzeit ein zentrales Thema im Bereich der Schulpolitik.

Die Situation ist jedoch aus verschiedenen Gründen immer noch ziemlich unübersichtlich. Zum einen fällt das Pflichtschulwesen in die Kompetenz der Länder, weshalb in den verschiedenen Bundesländern in den letzten Jahren unterschiedliche Modelle der Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen in die österreichische Schule realisiert worden sind. Zum anderen ist die Anzahl der ausländischen SchülerInnen in den verschiedenen Regionen unterschiedlich hoch: Die Palette reicht von reinen Ausländerklassen in industriellen Ballungsgebieten bis zu einzelnen SchülerInnen in Schulen im ländlichen Bereich. Die Flüchtlingsbewegungen aus dem ehemaligen Jugoslawien haben die Situation noch verschärft.

Mangel an Lehrmaterialien

Dieser Situation stehen LehrerInnen gegenüber, die bislang nur in Ausnahmefällen eine Ausbildung für den DaZ-Unterricht erhalten haben und denen vor allem keine geeigneten Lehrmaterialien zur Verfügung stehen. Entsprechende Ausbildungslehrgänge sind derzeit vor allem an Pädagogischen Akademien, aber auch an Universitäten in Entwicklung. Erschwerend für eine effektive Ausbildung sind die unterschiedlichen Voraussetzungen: Wie unterrichte ich eine reine Ausländerklasse / eine Klasse, in der ausländische SchülerInnen in der Mehrzahl sind / eine Klasse mit 30% Ausländeranteil / einzelne Kinder bzw. Jugendliche in meiner Klasse?

Der neue Lehrplan

In den letzten Jahren sind zur Lösung dieser Fragen verschiedene Schulversuche durchgeführt worden. Im Zusammenhang damit wurden auf der Basis des modernen kommunikativen Sprachunterrichts und des Interkulturellen Lernens Versuchslehrpläne für den Pflichtschulbereich entwickelt, die kurz vor Beginn des Schuljahrs 1992/93 durch Verordnung des BMUK auf das Regelschulwesen übertragen worden sind. Damit ist eine tragfähige Basis für die Integration nichtdeutschsprachiger Kinder und Jugendlicher in die österreichische Schule geschaffen worden.

Es gibt auch schon erste Lernmaterialien für diese SchülerInnen, die natürlich noch wesentlich weiterentwickelt werden müssen. Didaktisch-methodische Grundlagen für die LehrerInnen gibt es jedoch erst in Ansätzen. Es ist daher im Moment eine wichtige Aufgabe, sich mit der derzeitigen Situation in den Schulen und mit der Entwicklung der nötigen Unterlagen für DaZ-LehrerInnen zu beschäftigen. Aus diesem Grund hat sich die ide-Redaktion entschlossen, ein Heft zum Thema "Deutsch als Zweitsprache" herauszugeben. Naturgemäß dominieren zu diesem Zeitpunkt Reflexionen auf die soziale Situation der ausländischen Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft und in der Schule, was gerechtfertigt erscheint, da ihre Situation ein grundlegender Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Entscheidungen und Maßnahmen ist.

Dieses Heft soll gleichzeitig den LehrerInnen jener Schularten und Regionen Informationen über die derzeitige Situation bieten, die von diesem Problem noch nicht oder nur in Ansätzen berührt werden, das heißt, vor allem an den weiterführenden Schulen, da zu erwarten ist, daß in den nächsten Jahren mehr und mehr ausländische SchülerInnen in die weiterführende Schulbildung einsteigen werden.

Gesellschaftliches Umfeld

Alle Bemühungen um eine (sprachliche) Integration der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache und um ein interkulturelles Lernen der österreichischen Kinder bleiben erfolglos, wenn das gesellschaftliche Umfeld der Interkulturalität ablehnend oder gar feindlich gegenübersteht. Insofern kann der DaZ-Unterricht schnell auf die Grenzen der Pädagogik und Didaktik stoßen. Diesen Rahmenbedingungen wollen wir in diesem Heft durch einen dreigliedrigen Aufbau Rechnung tragen.

Zum Aufbau des Heftes

Im ersten Abschnitt **DEUTSCHUNTERRICHT - INTERKULTURELL** entwickelt PETER GSTETTNER sein Konzept eines interkulturellen Lernens in scharfer Abgrenzung von ethnozentristischen Positionen. Er zeigt, daß die heutige Situation eigentlich keine Neuorientierung bedeuten müßte, wenn man der Zweisprachigkeit in Kärnten, Steiermark und Burgenland mehr Aufmerksamkeit geschenkt hätte. Diese Versäumnisse staatlicher Bildungspolitik treten heute zutage. Weil Akzeptanz zu wenig ist, entwickelt GSTETTNER ein 6-Punkte-Programm zur Öffnung aller Bildungsstätten für die multikulturelle Realität. VLADIMIR WAKOUNIG beschäftigt sich mit der aktuellen Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich. Ihre gesellschaftliche Ausgrenzung spiegelt sich auch in der Schule: höhere Schulen sind fast "ausländerrein". WAKOUNIG diskutiert verschiedene pädagogische Ansätze: "ausländische" Klassen, Vorbereitungs-, Integrationsklassen sowie Klassen zur zweisprachigen Alphabetisierung, die für ihn den sinnvollsten Weg darstellen. ROBERT SAXER erörtert theoretische und methodische Probleme des DaZ-Unterrichts auf dem Hintergrund des neuen Lehrplans. Er präsentiert ein Konzept, das interkulturelle, kommunikative und sprachsystematische Zugänge kombiniert. Schließlich beleuchtet GERD LAU die Entstehung des neuen DaZ-Lehrplans.

Im Abschnitt **RAHMENBEDINGUNGEN** berichten Lehrkräfte aus der Praxis von den Schwierigkeiten, die sich durch die multikulturelle Situation in den Schulen, genauer: durch ihre mangelnde Akzeptanz durch die Öffentlichkeit ergeben. In einem "Traktat über die (un)lösbare Problematik, Kinder nicht-deutscher Muttersprache an der Schule zu haben" schildert eine ungenannt bleiben wollende Lehrerin ihre Erfahrungen. MANUELA LAIMER stellt ein Memorandum vor, das die Wünsche und Vorschläge von DaZ-Lehrkräften zusammenfaßt, wie sie auf einer kürzlich stattgefundenen Konferenz entwickelt wurden. Im Vordergrund steht dabei die Forderung nach integrativem Arbeiten. GERHARD KOLBE kritisiert die Duldung der Aktivitäten fundamentalistisch-religiöser Gruppen in Vorarlberg, die gegen die Interessen der Mehrheit der türkischen Gastarbeiter die schulische Integration der Kinder behindern. JUDITH HANSER stellt den Verein "Miteinander Lernen/Birlikite Öğnelim" in Wien vor, der Deutsch- und Alphabetisierungskurse für türkische Frauen veranstaltet, aber auch Hilfestellung für Kinder bei der Bewältigung des Schulalltags bietet.

Im dritten Abschnitt **METHODEN** zeigt ROBERT SAXER anhand der wichtigen Anfangsphase ("Kennenlernen") vielfältige Möglichkeiten eines

kommunikativen DaZ-Unterrichts auf. DIETER ANTONI und ALFRED REU-MÜLLER bieten einen kurzen Überblick über "didaktische Prinzipien" des DaZ-Unterrichts. ELISABETH NEVYJEL berichtet über ein richtungsweisendes Projekt: den Schulversuch "Muttersprachliche Alphabetisierung" an einer Wiener Volksschule, bei der der Prozentsatz ausländischer (v.a. türkischer) Kinder weit über 50% liegt. Schließlich entwickelt BRIGITTE SORGER aufgrund ihrer Erfahrungen in der LehrerInnen-Ausbildung in der ČSFR ein Konzept für Lehrverhaltenstraining im DAF-Unterricht.

Die **BIBLIOGRAPHIE** ist diesmal zweigeteilt. Neben der bewährten Recherche von FRIEDRICH JANSHOFF findet sich diesmal auch ein von ROBERT SAXER zusammengestelltes Verzeichnis der "grauen Literatur" aus Österreich, da diese besonders gefragt, aber schwerer zugänglich ist.

Das Aggressionspotential entschärfen

Wir hoffen, daß dieses Heft dazu beitragen kann, was Dietmar Larcher als die Aufgabe Interkultureller Pädagogik definiert: "das Aggressionspotential der Fremdenfeindlichkeit, das untrennbar mit Fremdenangst verbunden ist, zu entschärfen. Damit würde jenen abenteuerlichen Politikern, die solche Ängste schüren, um sich als "Retter" anzubieten, die Ausbeutung der Gefühle erschwert."

Robert Saxer/Werner Wintersteiner

Verein zur Förderung der Österreichischen Bildungsallianz

Vorankündigung

Schulautonomie - aber wie

Bildungspolitischer Kongreß

26.-28. März 1993 in Wien, Volkshochschule Brigittenau

Der Kongreß wird von den rund 60 Gruppen und Organisationen der Österreichischen Bildungsallianz initiiert. Das Vorbereitungskomitee besteht aus Lehrer-, Eltern- und SchülervertreterInnen von öffentlichen Pflichtschulen, Berufsschulen, Höheren Schulen und Alternativschulen. In die Programmgestaltung sind Fachleute aus den Bereichen Universität, LehrerInnenausbildung und Schulverwaltung einbezogen. Unterstützt wird die Veranstaltung durch das Bundesministerium für Unterricht und Kunst, das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung in Klagenfurt, das Institut für Fernstudien, das Pädagogische Institut Wien und den Österreichischen Kultur-Service.

Eingeladen sind alle an der Weiterentwicklung und Veränderung von Schule Interessierten. Engagierte Betroffene einer Reform sollen in Kooperation mit Experten möglichst konkrete Vorstellungen und Forderungen zur Schulautonomie formulieren.

Wir bitten um Ideen, Erfahrungsberichte, Beiträge und Mitarbeit!

Kontakt: Kongreßbüro der Bildungsallianz im ÖKS, Stiftgasse 6, 1070 Wien, Tel. Dr. Sirkit M. Amann, 0222/523 57 81/DW 18.

GRENZÜBERSCHREITUNGEN

3. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich"

Mi 29. 9.- Sa 2. 10. 1993

Klagenfurt, Universität für Bildungswissenschaften

Veranstalter: ARGE Deutschdidaktik am Institut für Germanistik

□ GRENZÜBERSCHREITUNGEN: Im Gegensatz zu anderen Fortbildungen bieten wir ein Forum für den Gedankenaustausch zwischen *allen* am Deutschunterricht Interessierten. Es geht um den Kontakt zwischen DeutschlehrerInnen aus Hauptschule, AHS und BHS, um Erfahrungen unterschiedlicher Regionen, um den Dialog zwischen LehrerInnen in der Schule und DidaktikerInnen in Pädagogischen Akademien und Universitäten, es geht um das Gespräch zwischen Schulbehörden und Unterrichtenden.

□ GRENZÜBERSCHREITUNGEN: Wir müssen heute vielfach neue Wege gehen, um den sich wandelnden Anforderungen an Schule und Deutschunterricht gerecht zu werden. Stichworte: veränderte Lebensbedingungen von Jugendlichen, wachsender Einfluß der "neuen Medien" und Rückgang der Buchkultur, multikulturelle Situation in den Schulen, Zunahme gesellschaftlicher Spannungen, die auch in der Schule ihren Niederschlag finden, stärkere Orientierung an internationalen Schulmodellen ("Europareife"), Schulautonomie...

□ GRENZÜBERSCHREITUNGEN: Fortbildung ist nicht bloß eine Sache von ExpertInnen, sondern alle Lehrkräfte haben selbst wichtige Kompetenzen, die sie einbringen können. Deshalb arbeiten wir vornehmlich in relativ kleinen Workshops, die sich flexibel auf die TeilnehmerInnen einstellen können. Und deshalb soll die Tagung auch eine Art "Messe" sein. Schulische Innovationen jeder Art, vor allem "Initiativen von unten", sollen einem breiteren Publikum bekannt gemacht werden.

*

Tagungsleitung: Mag. Werner Wintersteiner, Institut für Germanistik, Universität
Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt,
Tel. 0463/2700/458, Fax: 0463/2700/100

Organisation: Mag. Kurt Trafela, Klappe 459

Umwelterziehung und Deutschunterricht

Seit einigen Monaten besteht an der Zentralstelle für Umwelterziehung der Universität/Gesamthochschule Essen ein neues Projekt im Bereich der schulischen Umwelterziehung, das sich mit Möglichkeiten der Behandlung von Umweltthemen im Deutschunterricht beschäftigt. Dafür gibt es zahlreiche Ansatzpunkte:

- Ökologische Themen werden in Gedichten, Romanen und Erzählungen namhafter Autorinnen und Autoren verarbeitet.
- Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sind Bücher, die sich mit Umweltthemen befassen, kaum noch zu überschauen.
- "Öko-Lyrik" hat sich als Bezeichnung für einen Teil der Naturlyrik etabliert, der moderner Naturerfahrung Ausdruck gibt.
- Sprachschöpfungen wie "Abfallentsorgung", "thermische Wiederverwertung" oder "atomarer Störfall" bieten Ansätze für kritische Sprachuntersuchungen.

Über die fachlichen Bezugspunkte hinaus könnte der Deutschunterricht eine Bereicherung für die schulische Umwelterziehung sein, wenn die Beschäftigung mit Sprache und Literatur nicht nur Problembewußtsein und "Betroffenheit" erzeugt, sondern auch der Frage nachgegangen werden kann, wie mit dieser "Betroffenheit" nun umzugehen ist, und was Umweltprobleme mit den persönlichen Lebensvorstellungen, Hoffnungen und Ängsten von Schülerinnen und Schülern zu tun haben. Dies wäre eine Annäherung an die Umweltthematik über die subjektive Seite.

Das Ziel des Projekts liegt dabei auf zwei Ebenen: Zum einen soll der Frage nachgegangen werden, wie die schulische Umwelterziehung über die spezifischen Zugänge des Deutschunterrichts erweitert und bereichert werden kann. Zum anderen geht es um die Bereitstellung von konkreten Hilfestellungen für Lehrerinnen und Lehrer, die für ihren Unterricht Anregungen für Unterrichtsprojekte oder Hinweise auf Materialien und Literatur wünschen.

An Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I und II, die in diesem Bereich unterrichten, sind wir natürlich sehr interessiert. Bei Interesse geben wir gerne weitere Informationen. Für alle, die sich intensiver mit diesem Thema beschäftigen möchten, haben wir darüberhinaus eine kommentierte Auswahlbibliographie zu Unterrichtsmodellen zusammengestellt, die kostenlos angefordert werden kann.

Bezugsadresse: Zentralstelle für Umwelterziehung, Universität/GHS Essen -
Rainer Dybowski - Postfach 103 764, D-4300 Essen 1

Veränderte Lebenswelten – Veränderter Deutschunterricht

**Grundlegende Aspekte eines schülerorientierten Deutschunterrichtes
- ein Tagungsbericht**

Angeregt durch die österreichweiten Deutschdidaktik-Tagungen in Klagenfurt und durch die niederösterreichische "Multiplikatorengruppe Deutsch" haben wir uns zu einer deutschdidaktischen Tagung für Niederösterreich entschlossen, die vor allem den HauptschullehrerInnen ein Forum bieten sollte.

Ziel dieses Seminars im Rahmen der Pädagogischen Wochen (Sommer 1992) war einerseits die Abdeckung möglichst vieler Probleme aus dem Deutschunterricht, andererseits aber auch die Möglichkeit des Gedankenaustausches zwischen DeutschlehrerInnen, womöglich noch aus unterschiedlichen Regionen. Aus diesem Grund wurden nicht nur die Bereiche der Rechtschreibung und Textproduktion, des Literaturunterrichtes und der offenen Lernformen angesprochen, sondern auch die oft vernachlässigte Sprecherziehung, der Projektunterricht, das Problem der Zweisprachigkeit, die Teilleistungsschwächen und die Supervision.

Schon nach den ersten Anmeldungen wurde offensichtlich, daß vor allem auf dem Gebiet des Literaturunterrichtes große Unsicherheiten und ein vehementer Nachholbedarf herrschten. Nahezu alle TeilnehmerInnen meldeten sich für diesen Arbeitskreis. Das hatte zur Folge, daß der Literatur-Arbeitskreis zweimal angeboten wurde, andere Gruppen aber nicht zustande kamen.

Am Nachmittag des ersten Seminartages waren zwei Referate angesetzt. Zunächst sprach HELMUT HIRSCHMÜLLER von der Hauptschule Wölbling über die "Möglichkeiten offener Unterrichtsformen im Deutschunterricht der HS".

In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, daß manchmal nicht nur der bei weitem größere Arbeitsaufwand einen Hemmschuh darstellt, sondern vor allem auch das Ankämpfen gegen organisatorische Schwierigkeiten (Doppelstunden, ...). Grundsätzlich stand man dem Thema jedoch positiv gegenüber, und man kann annehmen, daß viele Elemente, die auch in einem Arbeitskreis behandelt wurden, in den Unterricht einfließen werden.

Im anschließenden Referat "Kulturtechniken in der Arbeitswelt" versuchte Dr.

ALFRED FREUNDLINGER vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft anhand einiger Thesen zu zeigen, wie hoch die Beherrschung der Kulturtechniken für den weiteren Lebensweg einzuschätzen ist. Er forderte vor allem einen sehr praktischen Ansatz des Unterrichtes und das Ausgehen von konkreten Aufgaben mit Nutzen ("angewandtes Schreiben, Lesen, Rechnen").

Der zweite und dritte Tag waren hauptsächlich den Arbeitskreisen gewidmet: ENGELBERT OBERNOSTERER, Hauptschullehrer und Autor aus Hermagor, beschäftigte sich mit einem kreativen Ansatz des Sprachgebrauches, mit Anregungen, wie die Phantasie der SchülerInnen in das Unterrichtsgeschehen eingebaut werden könnte. Die Arbeit mit dem Tonband in diesem Zusammenhang bereitete den TeilnehmerInnen sichtlich Spaß.

Welchen Stellenwert die Rechtschreibung im Rahmen des Deutschunterrichtes einnimmt und wie schwierig auch gleichzeitig deren Übungsformen und Beurteilung sind, zeigte die rege Beteiligung an dem von GERHARD BAUER (HS St. Valentin-Langschlag) geleiteten Arbeitskreis. Er befaßte sich vor allem mit Rechtschreibproblemen in der 3. Leistungsgruppe und stellte u.a. den Umgang mit Diagnosebogen, spielerischen Trainingsformen, alternativen Diktatansätzen und vor allem mit der Beurteilung von Rechtschreibfehlern dar.

Die in der Schulpraxis meist vernachlässigte Sprecherziehung/Rhetorik wurde von Mag. ASTRID ZIPS betreut.

Auf dem Gebiet des Literaturunterrichtes herrschte der größte Nachholbedarf. Neben praktischen Übungen zur Umsetzung sowie vielen Tips und Anregungen stellte wohl vorrangig die vom Hauptschullehrer und Jugendbuchautor ROBERT KLEMENT (HS I, St. Pölten) zusammengestellte Literaturmappe einen zusätzlichen und gut verwendbaren Arbeitsbehelf dar. Der von HELMUT HIRSCHMÜLLER geleitete Arbeitskreis der "Offenen Lehr- und Lernformen" führte die theoretischen Aspekte des Referates in die praktische Umsetzung. Von organisatorischen Tips über Erfahrungsberichte bis zur Vorstellung und Erstellung von Lernspielen reichte die Palette dieser Gruppe.

Erfreulich positiv wurden auch die Zusatzangebote aufgenommen: Am ersten Abend las ENGELBERT OBERNOSTERER aus seinen Büchern. Die kritischen und pointierten Texte fanden beim Publikum großen Anklang und fügten sich ideal in den Schwerpunkt Literatur und Lesen, der auch im Referat von ROBERT KLEMENT, "Leselust - Lesefrust", am nächsten Tag thematisiert wurde.

Im abschließenden Referat des letzten Tages gab GERHARD BAUER einen Überblick über "Probleme und Tendenzen eines zeitgemäßen Deutschunterrichtes". Er ging in seinem Referat unter anderem auf die Forderungen aus dem Bereich

der Wirtschaft und auf deren sinnvolle Realisierungsmöglichkeiten ein und spannte so in idealer Form den Bogen zu den Veranstaltungen des ersten Tages. Er betonte aber, daß die Hauptschule nicht die Aufgabe habe, Spezialisten auszubilden, sondern vielmehr für ein gesundes, vernünftiges Fundament sorgen müsse.

Die anschließende Diskussion brachte eine Auflistung von aktuellen Problemen für den Lehrer, im besonderen für den Deutschlehrer. Das Problem der Fortbildung mit all den Folgeerscheinungen blieb ebensowenig ausgespart wie die Frage nach den Möglichkeiten eines sinnvollen Umganges mit dem Computer. Eines wurde aber besonders deutlich: Es besteht bei den Lehrern ganz zu Recht ein großes Bedürfnis nach Seminaren, die auch die *Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch* bieten. Gerade in der Diskussion im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht wurde die zentrale Position des Lehrers hervorgehoben. Zur Stärkung der Fachkompetenz und des damit einhergehenden Selbstbewußtseins als Grundlage für die immer wiederkehrenden Entscheidungsprozesse können wohl solche Seminare die Möglichkeit bieten, Probleme auszuspochen und im Erfahrungsaustausch eventuell einer Lösung zuzuführen.

Das Seminar in Krems wird also eine Fortsetzung finden, und ich bin jetzt schon für Anregungen und Vorschläge dankbar, vor allem auch bezüglich der Einbeziehung von KollegInnen aus anderen Regionen, um auch die nächste Veranstaltung zu einem echten Treffpunkt für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer werden zu lassen.

Eine Dokumentation dieser Tagung ist auf Anfrage am Pädagogischen Institut des Bundes für Niederösterreich, Abt. APS, Mühlgasse 67, 2500 Baden (Tel. 02252/88570/14 DW) erhältlich.

Günter Glantschnig arbeitet am Pädagogischen Institut des Bundes für Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden

felix austria

zeit • geist • lose • betrachtungen

Werner Wintersteiner

1992 im Rückblick:

Gewaltige Worte - Gewalt der Worte

Von *Aufnahmestopp* zur *Verhaiderung Österreichs*

ORTE DES JAHRES

Kann man ein Land anhand der Phrasen beurteilen, die in ihm zur Mode werden? Entlarvt sich eine Gesellschaft durch die Worte, die sie zu ihren geflügelten macht? Wenn man sich an den verbalen Krieg erinnert, der 1991 das Begleitfeuer zur *Operation Wüstensturm* bildete, so kann man die Frage nur bejahen. Und zu diesen internationalen sprachlichen Beutezügen gesellte sich kongenial die "hausgemachte" *ordentliche Beschäftigungspolitik* des Dritten Reiches. War da 1992 noch eine Steigerung vorstellbar? Vorstellbar vielleicht nicht, aber sie ist trotzdem eingetreten: Heuer sind wir mit der *Umvolkung* konfrontiert worden und können nun *täglich alles* über diese drohende Gefahr erfahren. Die Flut der Worte hat einen Aufschwung genommen, und zwar einen *gewaltigen*! Die Orte des Jahres wurden Menetekel der Gewalt: *Sarajewo, Mogadischu* und *Rostock*...

Dabei, so scheint es, entwickeln wir mithilfe der Sprache ein spielerisch-zynisches Verhältnis zur Wirklichkeit. Wir wissen, wie schlimm die Zustände sind, aber wir nehmen sprachliche Placebos, um unseren Seelenfrieden zu bewahren. Wir schlucken *ethnische Säuberungen*, obwohl wir täglich auf dem Bildschirm sehen, was eigentlich gemeint ist: *Vertreibung, Völkermord* und *Ausrottung* klingen halt viel zu unsympathisch. Und außerdem beruhigen wir uns mit dem Gedanken, daß es sich bloß um eine *serbische Spezialität* handle. *Serbien muß sterbien* darf man ja jetzt nicht mehr sagen, aber *Jugo-* (noch

besser: *Yugo-*) tut's auch als Schimpfwort, sobald es im richtigen Kontext eingesetzt wird, etwa: *Yugo-Generäle drehen durch* usw. Wenn uns jemand vorwirft, *kriegsgeile Kiebitze* zu sein, halten wir das für eine polemische Übertreibung. Schließlich haben wir heuer ja auch unsere große, wenn auch nicht unerschöpfliche, *Caritas* unter Beweis gestellt. Helfen macht Freude, wenn es mit Stabreimen geschieht. Wir spenden für den *Nachbar in Not*, und für *Kinder im Krieg* organisieren wir *Ferien im Frieden*.

ABSTEIGER DES JAHRES

Bei soviel sprachlichen "Aufsteigern des Jahres" muß es wohl auch "Absteiger" geben. Verlierer war 1992 sicher die *Neutralität*, der ihr *immerwährender* Begleiter die Treue gebrochen hat. Nun läßt sie sich als solche gar nicht mehr blicken, sondern tritt nur mehr in Gesellschaft von *überholt* oder *nicht mehr zeitgemäß* auf. Andere Begriffe, wie etwa *Solidarität*, können gar nicht mehr als Absteiger geführt werden. Sie sind längst aus dem politischen Diskurs verschwunden. So ist es kein Wunder, daß sich im abgelaufenen Jahr die *Kraft der Verantwortung in der Stichwahl* als zu schwach erwiesen hat. Sie ist dem gesunden Egoismus unterlegen, der mit *Österreich zuerst! sein Herz für Inländer* bewiesen hat. *A blede Gschicht*, wie der Beinahe-Mitstreiter um das höchste Amt, Dr. Kurt Ostbahn, musikalisch kommentierte, *oba uns is des wuascht*. Vielleicht ist soviel Österreich-Gesinnung bloß die Kompensation für den drohenden Verlust von *Marmelade*, *Marillen* und *Weichseln*, die - zumindest als Produktbezeichnungen - dem *EWK* zum Opfer fallen werden. Denn *Maastricht* wird die *dänische Krankheit* überstehen. Und während bei uns viele noch zaudern, ob sie sich auf den *Weg nach Europa* machen sollen, hat unsere Bundesregierung den Spieß umgedreht. Sie verkündet auf Großplakaten: *Wir sind Europa*. Immerhin unterscheidet uns dieses *Wir* von all den *Wirtschaftsflüchtlingen* aus dem *Osten*, für die wir die Sammelbezeichnung *die Fremden* parat haben.

VOLLE BOOTE - LEERE SEELEN

Fremde sind die, gegen die wir *im Prinzip nichts haben*, wir sind keine Unmenschen, wir helfen gerne dem *Nachbar in Not* - solange er Nachbar bleibt und nicht in seiner Not als *Flüchtling* zu uns kommt. Dann halten wir (noch) nicht die *Reihen*, aber immerhin die *Grenzen dicht geschlossen*. *Das Boot ist voll*. Freilich gibt es auch Feinspitze, die differenzieren können. Das Boot sei noch gar nicht voll, wendet der Wiener Bürgermeister ein, mehr *Flüchtlinge* könnten wir aber trotzdem nicht hereinlassen, denn *die seelische Aufnahmekapazität* ist erreicht.

pazität der Österreicher sei erschöpft. Damit die Österreicher diese ihnen unterstellte Gesinnung auch unter Beweis stellen können, hat ein anderer Politiker ein *Volksbegehren* in Aussicht gestellt. Für den *Führer* dieser Partei ist für die Politik eine *Hetz'* und er betreibt sie auch als solche: Die Demokratie dient ihm dazu, die *Altparteien vor sich herzutreiben*.

Er stellt der Regierung ein *Ultimatum*. Diese protestiert zwar, daß sie ihre *Hausaufgaben* ohnehin schon längst *gemacht* habe, will aber eine *geteilte Republik* zu verhindern. Haider verlangt einen *runden Tisch*, wie er in der post-kommunistischen DDR als Übergangsphase zur Demokratie eingeführt wurde. Soll hier der Weg in eine post-demokratische Republik bereitet werden? Die Partei, in der sich so viele zusammengefunden haben, die stolz darauf sind, ehemalige *Illegale* zu sein, hat nun ihrerseits die *Illegalen* aufs Korn genommen, *Ausländer* natürlich, und auf *Ausländer* stabreimt sich *Ausweisung*: Die *Verhaiderung Österreichs* schreitet voran. Wer A sagt, muß auch...

AUSLÄNDER IM GRIFF

Interessanterweise fangen wirklich die meisten Worte 1992 mit A an: A wie *Ausländer*, *Asylrecht* und *Aufnahmestopp*, *Aufenthaltsgesetz* und *Ausländerpaket*. Dabei kommen bestimmte, sozusagen noch harmlose Worte, nur in einem bestimmten Kontext vor: *Asylrecht* etwa im Genitiv, nachgestellt dem *Mißbrauch*: *Mißbrauch des Asylrechts*. *Ausländerheime* oder *Ausländerclublokale* hingegen verlangen nach Adjektiven wie *lärmend*, *stinkend* oder *schmutzig*. So ist es nur logisch, daß *Ausländer* zu einem *Ausländerproblem* werden, das wir *in den Griff bekommen* müssen. Der richtige Griff dafür, ein Schwitzkasten sozusagen, ist das *Ausländervolksbegehren*, dessen neutrale Bezeichnung doch niemanden täuschen kann: Weder ist gemeint, daß *Ausländer* etwas zu begehren haben, noch begehrt das Volk etwas für die *Ausländer*, sondern... halt! Seien wir gerecht und geben wir zu, daß jeder *Inländerfreund* beteuert: *Ich habe nichts gegen Kriegsflüchtlinge!* Doch man sollte solchen Leuten noch etwas länger zuhören - bis zum unvermeidlichen *Aber*: *Aber wir sind kein Einwanderungsland*. Die Regierung, die immerhin einräumt, daß der *Handlungsbedarf* zunimmt, muß einen immer größeren *Erklärungsaufwand* bemühen, um verständlich zu machen, warum sie trotzdem nicht handelt.

Der vergeblichen österreichischen Seele wurde schon lange jede unangenehme Erinnerung zur *Stunde, da wir nichts voneinander wußten*. Jetzt kommt aber Methode in diese Praxis: Ein sprachlicher *Terminator* und seine *Bubis* sorgen dafür, daß politische *Säuberungen* eine saubere Sache bleiben: Wenn zum Beispiel ein Gugerbauer zum Verschwinden gebracht wird, *hinterläßt er keine*

Lücke. Auf den gefälschten Fotos von der Oktoberrevolution waren wenigstens die *Lücken* der wegretouchierten Parteiführer noch zu bemerken...

WINTERMÄRCHEN STATT BASIC INSTINCT

Müssen wir uns vor soviel verbaler Gewalt zunächst ins Private flüchten, um ihr neu gestärkt entgegenzutreten zu können? Mein Vorschlag: Ignorieren wir in nächster Zeit die sprachlichen Absonderungen und Absonderlichkeiten der politischen Öffentlichkeit! Sammeln wir stattdessen die Lieblingsausdrücke und Liebesausdrücke unserer Partnerinnen und Partner! Vielleicht merken Sie dann, wie oft er *schön* sagt, wenn es ihm gut geht mit Ihnen, oder daß sie vielleicht nur *mhm* macht, wenn sie sich wohlfühlt. Vielleicht ist ein *Aber nicht wirklich!* ihr Lieblingsausdruck, und wir können aus dieser bezaubernden Weigerung, eine Realität zu akzeptieren, wie sie ist, neue Zauberkräfte schöpfen. Dann wird in der Gesamtbilanz vielleicht doch nicht *Basic Instinct*, sondern ein *Wintermärchen* das Jahr 1992 repräsentieren...

ide-BAZAR

Literaturunterricht

Robert Klement: *Literatur*. Eine quiz-artig aufgebaute Übungsmappe (mit Lösungsteil), die die wesentlichen Epochen und Persönlichkeiten der Literaturgeschichte behandelt; für Hauptschulen entwickelt. Adresse: Franz-Binder-Straße 47, 3100 St. Pölten.

Literatur nach 68. "Tendenzen der österreichischen Literatur nach 68". Ein Aufsatz von Evelyn Polt-Heinzl (Literaturhaus Wien) bildet den Schwerpunkt des *arge-spiegels*. Nr. 6, Nov. 1992. Bestellungen bei: Walter Teubl, Salzburgerstraße 154, 4600 Welt.

Verspielter Deutschunterricht? Möglichkeiten und Grenzen dramatisch gestaltender Verfahren aus Spieldidaktik und humanistischer Psychologie. Heft 4/1992 von LUSD. Literatur und Sprache – didaktisch. Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik, An der Universität 5, DW-8600 Bamberg.

Kinder- und Jugendliteratur

Lesefreude mal 300. Die 300 interessantesten Kinder- und Jugendbücher 1992. Hrsg. von der Kommission für Kinder- und Jugendliteratur. Wien 1992. Bestellungen bei: BMUK, Abt. IV/6, Minoritenplatz 5, 1014 Wien.

Empfehlungsverzeichnisse für Jugendliteratur 1992

Deutscher Jugendliteraturpreis '92. Das Verzeichnis kommentiert die mit dem jährlich verliehenen "Deutschen Jugendliteraturpreis" ausgezeichneten Bücher. Außerdem enthält es die Bücher der "Auswahlliste zum Deutschen Jugendliteraturpreis", die die Jury jeweils aus den Gruppen Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch und Sachbuch ausgesucht hat.

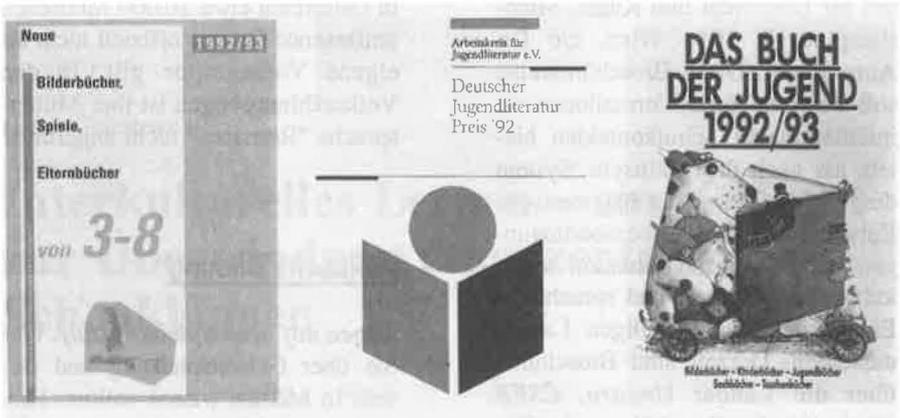
Das Buch der Jugend 1992/93. Eine unabhängige Jury aus Experten (Buchhändler, Bibliothekare und Pädagogen) hat diesen Katalog zusammengestellt. Er beginnt mit Bilderbüchern für die Kleinsten und führt über alle Lesestationen hin zu Büchern für Jugendliche ab 14 Jahren. Aktuelle Sachbücher, erzählende Literatur, interessante Nach-

schlagewerke und preiswerte Taschenbücher werden vorgestellt, so daß für jeden Geschmack etwas dabei ist.

von 3 - 8. Eine Auswahl von über 200 Büchern und Lernspielen für Drei- bis Achtjährige, die durch allgemeinverständliche Fachliteratur

für Eltern und Erzieher ergänzt wird. Die Titelauswahl erfolgte unter ganz besonderer Berücksichtigung des bildungsfördernden Wertes für die frühkindliche Erziehung.

Bezugsadresse der Verzeichnisse:
Deutsches Jugendschriftenwerk e.V.,
Fischtorplatz 23, DW-6500 Main 1.



Fächerübergreifender Unterricht

Heintel, Peter/Pickl Dietmar (Hrsg.): *Think. Philosophieren ein Lehrbuch.* Wien: Bundesverlag 1991. Dieses sehr ansprechend gestaltete Lehrbuch lädt förmlich zur Arbeit ein: Bilder, Texte, Arbeitsaufgaben sind so gewählt, daß sie anregen, aber doch genug Spielraum lassen. Designvorschläge bieten didaktische Hilfen an, Literaturhinweise bieten Vertiefungsmöglichkeiten. Ein Lehrbuch, von dem auch der Deutschunterricht sehr profitieren kann.

Interkulturelles Lernen

Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen. Werkstatt. Hrsg. vom Institut für Germanistik und Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des BMUK. Klagenfurt 1992.

Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen. Didaktische Grundlagen und methodische Impulse für Lehrer, Eltern, andere Erwachsene und Jugendliche am Beispiel Grundkurs für Seiteneinsteiger. Hrsg. vom Institut für Germanistik und Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des BMUK. Klagenfurt 1992.

August Gächter/Günther Landsteiner: **Interkulturelle Beziehungen**. Fachinformationsführer. Hrsg. vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Wien 1992

Internationale Schulprojekte. Partnerschaften-Austausch-Kommunikation. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Minoritenplatz 5, 1014 Wien, c/o Dr. Anna Enner. Diese Broschürenreihe soll sowohl Basisinformationen zu internationalen Schulkontakten bieten, als auch das politische System des Partnerlandes, die ökonomische Entwicklung, die Lebensbedingungen, die schulische Situation sowie kulturelle, nationale und sprachliche Eigenheiten des jeweiligen Landes darstellen. Derzeit sind Broschüren über die Länder *Ungarn*, *ČSFR* (*Tschechische Republik* sowie *Slowakei*), *Slowenien* und *Polen* verfügbar.

"Lebenszeichen" - Bildkalender 1993. Bezug: Gesellschaft für bedrohte Völker-Österreich, Mariahilfer Straße 105/II/13, 1060 Wien. (ÖS 190,-) Unter dem Titel "Lebenszeichen" geben 13 großformatige Bilder beredtes Zeugnis von der Vielfalt und Buntheit menschlicher Kulturen. Es geht dabei um (für) all jene, die sich gegen die Vereinnahmung ihrer kulturellen und ethnischen Identität zur Wehr setzen und sich gegen Schubladisierung und Einheitsbrei sperren, weil es ihrem Selbstverständnis widerspricht. Den Bildern eines Tschuktschen (Nordostsibirien), Adivasi-Mädchens (Indien), kurdischer Frauen, Papua-Mannes, einer

Dorfszene bei den Nuba (Sudan) usw. ist auf der Rückseite einer kurze Darstellung ihrer Kultur gewidmet und damit auch ihrer mannigfaltigen Bedrohungen, denen sie ausgesetzt sind. So kann man dem Novemberblatt, das den Sinti und Roma - dem "überfahrenen" Volk - gewidmet ist, entnehmen, daß diese, in Österreich etwa 10.000 Menschen umfassende Gruppe offiziell nicht als eigene Volksgruppe gilt. In den Volkszählungsbögen ist ihre Muttersprache "Romanes" nicht angeführt.

Politische Bildung

Augen auf beim Spielzeugkauf. Was Sie über Gewaltspielzeug und Gewalt in Medien wissen sollten. Hinweise und Tips - nicht nur - für Eltern. Hrsg. vom Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Bachgasse 22, D-7400 Tübingen.

Betrogene Sehnsucht. Informationen zum Rechtsextremismus - (nicht nur) für Jugendliche. Hrsg. vom Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Bachgasse 22, D-7400 Tübingen.

Video-Gewalt. Was Sie über Gewaltdarstellungen und Horrorfilme in Fernsehen und Video wissen sollten ... Informationen für Eltern, LehrerInnen und Erzieherinnen. Hrsg. vom Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Bachgasse 22, D-7400 Tübingen.

Deutschunterricht interkulturell

Peter Gstettner

Interkulturelles Lernen – ein Konzept zur Überwindung ethnozentrischer Scheuklappen

Die Entwicklungen in Europa, die unaufhaltsam die *multikulturelle* Vergesellschaftung in allen Ländern des Westens und Ostens, des Nordens und Südens, vorantreiben, fordern die Bildungspolitik der betroffenen Länder zu einer Neuorientierung heraus. Schule, Bildung, Lernen, Muttersprache, Heimat, Identität, alle diese Begriffe werden die engen Grenzen ihres bisherigen ethnozentrischen Selbstverständnisses verlassen und sich von den ideologischen Vorgaben nationalistischer Politik lösen müssen, wollen sie künftig in einem *Europa der eingelösten Menschenrechte* Orientierungspunkte gesellschaftlicher Entwicklung sein. Das "Europa für Mehrheiten und Minderheiten" (HOHMANN/REICH 1989) – und wenn es ein geeintes Europa geben soll, dann kann es nur ein solches sein – hat dort die Zeichen der Zeit richtig verstanden, wo es die *interkulturelle Erziehung* als zukunftsweisende Lernmöglichkeit und als Chance für eine neue Kultur des Zusammenlebens entdeckt und zum Programm gemacht hat.

Für die ethnisch gemischten Regionen kommt diese Neuorientierung im Prinzip nicht überraschend. Hier stehen sich schon seit längerer Zeit zwei Positionen gegenüber: auf der einen Seite die Verfechter der multikulturellen Gesellschaft mit ihrem Leitziel der interkulturellen Erziehung und auf der anderen Seite die Befürworter des sogenannten *Ethnopluralismus*, der Modelle ethnischer Aussonderung (Segregation) und getrennter nationaler Entwicklung propagiert.

Beispiel Kärnten

Auch in Österreich bzw. im südlichen Bundesland Kärnten sind diese beiden Richtungen vertreten: Der *Ethnopluralismus* ist in den Reihen der offiziellen Regierungspolitik (insbesondere bei der FPÖ/Freiheitliche Partei Österreichs und bei deren Obmann Jörg Haider) beheimatet, aber auch bei den Vorfelddorganisationen (insbesondere beim "Kärntner Heimatdienst" und seinen Teilorganisationen, die zwar als "überparteilich" firmieren, was aber in der Realität nichts anderes heißt, als daß sie in allen ethnopolitischen Angelegenheiten den breiten deutschnationalen und rechtsextremen Rand der Parteien ideologisch abzudecken versuchen und gegen die Rechte der slowenischen Minderheit im Lande agieren). Die Verfechter der *multikulturellen Gesellschaft*, die auch die entsprechenden international verhandelten Konzepte des interkulturellen Lernens in die Diskussion eingebracht haben, finden sich in den fortschrittlichen, oft wirklich parteiunabhängigen Teilen der Kärntner Gesellschaft, in den bildungsmäßig aufgeschlossenen und grenzüberschreitend aktiven Kulturorganisationen. So wurde z.B. im Zuge der Kritik an der Neufassung des Minderheitenschulgesetzes für Kärnten von VertreterInnen der zuletzt genannten Gruppen, insbesondere aber auch von den in der Sachfrage kompetenten Sozial- und HumanwissenschaftlerInnen, mit Nachdruck davor gewarnt, das von den Kärntner Parteien FPÖ, ÖVP und SPÖ propagierte ethnopolitische Trennungsmodell im Schulbereich zu verwirklichen, da *jede Form der sprachlichen Segregation interkulturelles Lernen für alle verhindert*; mehr noch, solche Konzepte ghettoisieren die Minderheit und streben tendenziell eine unaufgeklärte, unterdrückende, vordemokratische und "vormoderne" Gesellschaft an. Über welche politischen Strategien sich in der Kärntner "Schulfrage" dennoch das ethnopluralistische Konzept der Segregationsbefürworter (zumindest vorläufig) durchgesetzt hat, ist bereits an anderen Stellen analysiert worden (vgl. dazu GSTETTNER/LARCHER 1985, GSTETTNER 1988a und 1988b).

Über die regionale Volksgruppenproblematik hinaus reift heute jener Bewußtseins- und Aufklärungsprozeß, der dem Ethnopluralismus die Absicht nachzuweisen vermag, daß durch segregative Schulstrukturen überkommene Vorurteile und minderheitenfeindliche Weltbilder *ethnozentrisch* verfestigt werden. Dafür ist Südtirol ein eindrucksvolles Beispiel (vgl. LANGER 1988).

Versäumnisse der Vergangenheit

Die Versäumnisse und Schwierigkeiten der *staatlichen Bildungspolitik* treten deutlich in Erscheinung, wenn die Frage gestellt wird, ob und wie sich bisher die *allgemeine Bildungspolitik* auf die multikulturelle Realität Europas

abgestimmt hat, und ob – zumindest in den ethnisch gemischten Regionen – das interkulturelle Lernen als positive und notwendige Konsequenz auf allen Ebenen des Bildungswesens verankert wurde. Fragen dieser Art an das "Europa der Regionen" zu stellen, erscheint faßt müßig. Auch das, was gegenwärtig von einigen Politikern hin und wieder unter dem Deckmantel der Regionalisierung von Bildung oder der "Kulturautonomie" gefordert wird, zeigt nicht die Spur von einem multikulturellen Selbstverständnis oder von einer Vision für ein zukünftiges simultanes Erlernen mehrerer Regionalsprachen und Kulturen. Kurz gesagt: Es gibt hier nichts Kultur- oder Bildungspolitisches, das gleichzeitig den Namen "interkulturell" verdienen würde *und* das so etwas wie eine reflektierte sozialwissenschaftliche Konzeption für sich beanspruchen könnte.

Daß Österreich mit Kärnten kein vorbildhaftes Modell für Interkulturalität anzubieten hat, ist nicht nur auf die traditionelle Kärntner Volksgruppenpolitik zurückzuführen. Auch die von der Bundesregierung zu verantwortenden legislativen Rahmenbedingungen – abgesehen vom Österreichischen Staatsvertrag von 1955 und seiner erst teilweisen Erfüllung – entsprechen nicht den Standards, die modernen europäischen multikulturellen Gesellschaften angemessen wären. Dazu hat Österreich seine ethnischen Minderheiten zu lang

- (A) *dem regionalen Mächtenspiel der Länderpolitik überlassen* – z.B. bei den Durchführungsbestimmungen von Schulgesetzen,
- (B) *an der kurzen Leine seines gesamtstaatlichen monokulturellen Bildungsverständnisses gehalten* – z.B. bei der Gestaltung der Lehrpläne.

Fazit dieser Entwicklung: *Österreich hat aus der jahrhundertealten Existenz nicht-deutschsprachiger Volksgruppen so gut wie keinerlei Gewinn im Sinne einer Bereicherung des allgemeinen und öffentlichen Kultur- und Schulangebotes gezogen.*

Herausforderungen durch neue Realitäten

Die gegen Minderheiten, Ausländer, Flüchtlinge und Einwanderer gerichtete Intoleranz, die wir gegenwärtig als eine *Politik der Zuspitzung von ethnischem Bekenntnisdruck* und abgrenzender Segregation erleben, kann auch als Reaktion darauf gesehen werden, daß Österreich (wie alle europäischen Staaten) faktisch längst zu einem Einwanderungsland geworden ist – auch wenn manche Politiker das am liebsten abstreiten würden. Damit wurde der ursprüngliche, auf einige Regionen begrenzte multikulturelle Charakter Österreichs noch um einige Facetten reicher. Neben "alten" Minderheiten gibt es nun auch neue. Die Verständigungsbereitschaft der Gesellschaft, ihre Mehrsprachigkeit und ihre Fähigkeit zu friedlicher Koexistenz sind deshalb auf einem neuen, höheren Niveau herausgefordert.

Die Realität *neuer ethnischer Minderheiten*, die in die mitteleuropäischen Länder eingewandert oder dorthin geflüchtet sind, ist eigentlich nur mehr um den Preis der Verleugnung und Unterdrückung zu übersehen. Deshalb sah sich der Minister-Ausschuß des Europarates schon im September 1984 zur Feststellung veranlaßt, *"daß die in Europa durch die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte entstandenen multikulturellen Gesellschaften ein irreversibles, das heißt: ein unumkehrbares, nicht mehr rückgängig zu machendes, und insgesamt positiv zu bewertendes Phänomen darstellen"* (zit. nach FISCHER 1986, S.26).

Das Rad der Geschichte läßt sich auch für die multikulturellen Regionen und Zuwanderungsgesellschaften nicht zurückdrehen; ihre Strukturen werden auf Dauer umgebaut – ob die Gesellschaft dies wahrhaben will oder nicht. Die ursächlichen Zusammenhänge dieser unaufhaltsamen Entwicklung sind ebenso komplex wie die Gründe, weshalb Menschen ihre Heimat verlassen. Daß es zu neuen "Völkerwanderungen" gekommen ist und daß diese in Zukunft sicher noch eher zu- als abnehmen werden, muß auch vor dem Hintergrund der *ökonomischen Gesamtentwicklung*, insbesondere der Internationalisierung der Güter- und Arbeitsmärkte und der weltumspannenden Verteilungskämpfe um Rohstoffe, Naturressourcen und Absatzmärkte gesehen werden. Der scheinbare Siegeszug der kapitalistischen Weltwirtschaft, die jetzt ungebremst in das ideologische und notstandsartige Vakuum der ehemals "real-sozialistischen" Staaten und Diktaturen vorstößt, geht fast synchron mit gegenläufigen Reise-, Wanderungs- und Fluchtbewegungen, die sich die hochindustrialisierten und kapitalkräftigen Länder zum Zielpunkt gewählt haben. Es sind genau jene Länder (West)Europas, die bisher wirtschaftlich immer von diesen Wanderungen profitiert haben, die sich nun aber gegen diesen "Ansturm" mit militärischen Grenzsicherungen und mit demokratisch kaum mehr legitimierbaren Abweisungsmethoden und Deportationsaktionen abzumauern versuchen. Das alte Europa steht dem unvorbereitet gegenüber; es fühlt sich politisch und kulturell "überrollt". Zur Abwehr aktiviert es alte Vorurteilsstrukturen und setzt auf den neuen Nationalismus der Mehrheiten. In der "Festung Europa" regiert der selbstbewußt-überhebliche Eurozentrismus, begleitet von einer medial angestachelten Xenophobie (Fremdenangst), nach außen und nach innen gibt es neue Grenzen und Mauern (vgl. FISCHER/GSTETTNER 1990, HAFENEGER 1990).

Bloße Akzeptanz ist zu wenig

Um die Akzeptanz (und weniger um den Begriff) der multikulturellen Gesellschaft ist in einigen Ländern ein heftiger Streit entbrannt. Bei Meinungsumfragen scheint die Mehrheit der Bevölkerung die Perspektive, in Zukunft mit einer immer größer werdenden Zahl von neuen Minderheiten zusammenzu-

leben, abzulehnen. Entsprechende Meinungsumfragen haben auch in Österreich ergeben, daß es z.B. 72% der Befragten für "ungünstig" halten, daß nach der Grenzöffnung im Osten sich mehr Fremde im Lande befinden; ein gleicher Prozentsatz war davon überzeugt, daß in der Folge die Kriminalität ansteigen würde.

In der Mehrzahl können aber auch die politischen Eliten in den Parteien und staatlichen Schaltstellen mit dem Konzept eines multikulturellen Vielvölkerstaates absolut nichts anfangen (vgl. LEGGEWIE 1990). Sie bevorzugen auf "ihrem" Staatsgebiet jene *fiktive ethnisch-kulturelle Homogenität*, die immer schon Grundlage staatlicher Sozialisations- und Bildungskonzepte war: Minderheiten bedeuten dann eben nicht Vielfalt und Bereicherung, sondern Bedrohung und Belastung, weil ethnische Mischung und Koexistenz Ansprüche des interkulturellen Lernens und der Mehrsprachigkeit beinhalten und die Auseinandersetzung mit kultureller Fremdheit notwendig machen.

Die multikulturelle Gesellschaft würde jedoch über ein Lippenbekenntnis hinaus einen *grundlegenden Einstellungswandel erfordern*, der eine Absage an nationalistisches Denken und ethnischen Bekenntniszwang einschließt. Da ein solcher Einstellungswandel nicht vom Himmel fällt und sinnvoller Weise auch nicht von oben verordnet werden kann, ist die Notwendigkeit interkulturellen Lernens eigentlich evident; sie ergibt sich aus der multikulturellen Vergesellschaftung fast zwangsläufig und sie wird selbst dort anerkannt werden müssen, wo sich die kleinräumige Gesellschaft in der Region am liebsten noch monokulturell und ethnisch homogen definieren möchte oder wo sie sich gegen die neuen Minderheiten abschotten und für die alten Minderheiten eine apartheidähnliche Strategie der "getrennten Entwicklung" vorsehen will.

Interkulturelles Lernen für alle

Gerade in dem nationalistisch aufgeheizten und ethnisch angespannten Klima, das wir heute in mehreren Regionen Europas wahrnehmen, haben Bildungseinrichtungen wichtige interkulturelle Aufklärungs-, Verständigungs- und Vermittlungsfunktionen. Wenngleich weder Einstellungsänderungen noch reformierte Lehrpläne die zugrunde liegenden Gesellschaftskonflikte lösen können, so vermag doch gerade eine wohl verstandene interkulturelle Pädagogik langfristig das geistige und politische Klima positiv zu beeinflussen, vermag Weichen zu stellen, ob die heranwachsende Generation im Geiste der unaufgearbeiteten Vergangenheit und der tradierten Feindbilder heranwächst, oder ob neue Formen der kulturellen Offenheit und Neugierde sowie des verständnisvollen Zusammenlebens entstehen.

Die Mehrsprachigkeit und die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen sind zu einem Kristallisationspunkt jeder bildungspolitischen Diskussion geworden, da die Schulen bisher – zumeist auch in den gemischtsprachigen Regionen – den natürlichen Reichtum an multikulturellen Möglichkeiten unausgeschöpft gelassen haben. Anhand der derzeitigen monokulturellen Ausrichtung der Bildungsanstalten (sowohl hinsichtlich der Unterrichtssprache wie auch des Curriculums und des Lehrpersonals) läßt sich zeigen, was es in ein zukunftsweisendes Konzept interkulturellen Lernens zu reklamieren gilt:

Erstens die Tatsache, daß Kinder gerade im 5., 6. und 7. Lebensjahr für das Erlernen einer Zweitsprache besonders aufnahmebereit sind, und daß ein "Fremdsprachenunterricht", der nicht die Nachbarschaftssprache einbezieht und erst ab dem 9. oder 10. Lebensjahr einsetzt, die Chance auf Einübung in frühe zweisprachige Kommunikation ungenützt läßt.

Zweitens wird eine massive Bildungseinschränkung dort in Kauf genommen, wo durch die Organisation von sprachlich getrennten Klassen den Kindern mehrheitlich die Möglichkeit des schulischen interkulturellen Lernens vorenthalten wird.

Drittens wird über jene Kinder hinweggegangen, die schon zweisprachig zur Schule kommen oder deren (nicht-deutsche) Muttersprache nicht weiter gepflegt wird: Sie werden in ihren Bildungsmöglichkeiten insofern beschnitten, als ihre erste Sprache in der schulischen Öffentlichkeit ignoriert oder gar unterdrückt wird. Sie haben dann zumeist auch Schwierigkeiten mit dem Erlernen der deutschen Sprache.

SozialwissenschaftlerInnen, die sich seit Jahren intensiv mit Mehrheits-/Minderheitsproblemen beschäftigen, sind einhellig der Meinung, daß sich ein zweisprachiger Unterricht in gemeinsamen Klassen am besten mit den Zielen des interkulturellen Zusammenlebens vereinbaren läßt. Keine Art der getrennten Beschulung nach ethnischen Gesichtspunkten kann den Lebens- und Lernzusammenhang einer frühen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsphase ersetzen, dies auch dann nicht, wenn später verstärkte Anstrengungen in Richtung "integrationsfördernde Maßnahmen" unternommen werden. Diese bleiben ohne soziale Basisverankerung wirkungslos. Aus diesem Grund empfehlen die pädagogischen Fachleute, bildungspolitisch, schulorganisatorisch und curricular positiv auf die Tatsache zu reagieren,

- daß das pädagogisch angeleitete Erlernen von zwei Sprachen auch für Kinder im Vor- und Grundschulalter keine grundsätzliche Schwierigkeit darstellt,
- daß zwei Sprachen in guten didaktischen Arrangements durchaus auch "parallel" und gemeinsam gelernt werden können (dies gilt natürlich auch für Erwachsene),

- daß sowohl das gute Beherrschen der ersten Sprache als auch das bewußte Zweitsprachlernen die Fähigkeit steigern, weitere Sprachen zu erlernen.

Wie eine neue Studie des Instituts für empirische Sozialforschung (IFES) zeigt, geht auch in Österreich, vor allem bei der Jugend, der Trend zur Akzeptanz von Zweisprachigkeit. Demnach sollen bereits über 50% der Befragten in der Altersgruppe der bis 35jährigen eine zweite Sprache beherrschen. Dabei wird allerdings als Zweitsprache am häufigsten Englisch genannt, gefolgt von Französisch und Italienisch. Mit den Sprachen der autochthonen Minderheiten (Slowenisch, Tschechisch, Kroatisch, Ungarisch) sieht es dagegen eher traurig aus: Im Bundesdurchschnitt geben nur ca. 3% an, eine dieser Sprachen zu beherrschen. Ob dies die Deutung der Politiker zuläßt, daß sich damit Österreich auf dem Weg befindet, "*seine multikulturellen Wurzeln wiederzuentdecken*" (zit. nach "ibf-spektrum", 15.10.1990, S. 9), muß in Zweifel gezogen werden. Wie es mit der Förderung und Beherrschung der Sprachen der neuen Minderheiten aussieht (Türkisch, Serbokroatisch, Rumänisch, Polnisch usw.), sollte in diesem Zusammenhang auch eine Diskussion wert sein.

Auch die EG-Bildungskommission geht mit ihren Empfehlungen in die gleiche Richtung, da ab 1992 für EG-BürgerInnen nicht nur eine entsprechend multikulturelle bildungspolitische Konzeption gefunden werden muß, sondern weil auch der neu aufkeimende Rassismus und die manifeste Fremdenfeindlichkeit als Herausforderung für die Erziehung verstanden werden: Neben einem Maßnahmenpaket zur Hebung der Zweisprachigkeit innerhalb der Gemeinschaft ist auch daran gedacht, interkulturelle Bildungsansätze im Pflichtschulbereich und in der LehrerInnenfortbildung *obligatorisch* zu verankern (vgl. Europaratsdok. 6440/88 über "mittelfristige Perspektiven" im Bildungsbereich).

Die europaweit ingang gekommene Diskussion über den Stellenwert des interkulturellen Lernens umgreift also den Aspekt des (fremd- oder zweit-) sprachlichen Unterrichts und zielt auf generelle psychologische, soziale und gesellschaftliche Kompetenzen des Zusammenlebens in multikulturellen Regionen ab. Dadurch sind ein umfassendes Verständnis von interkultureller Erziehung und rahmenhafte Operationalisierungen für den Bildungsbereich notwendig geworden.

Ein Programm gegen Intoleranz und Ethnozentrismus

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen hier einige programmatische Aussagen zur Philosophie und zum Lernkonzept der interkulturellen Pädagogik gemacht werden (vgl. dazu auch GSTETTNER 1989):

(1.) Die interkulturelle Pädagogik beruht auf der prinzipiellen *Gleichwertigkeit von Kulturen und Sprachen*, die in einem möglichst konkurrenzfreien und Neugierde schaffenden Raum zur gegenseitigen Bereicherung, zur Erweiterung des Kenntnis- und Lebenshorizontes werden sollen: Interkulturelles Lernen findet im konkreten Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen statt. Der Erfahrungsbereich, in dem die täglichen Konflikte, Widersprüche, Auseinandersetzungen usw. auftreten, läßt sich nicht allein auf die Schulklasse, den Sprachkurs oder den Betrieb einschränken. Alle Lebenssituationen sind einzubeziehen (Familie, Straße, Gasthaus, Kinder- und Jugendgruppe, Arbeitsamt, Flüchtlingslager usw.), da sie eine unerschöpfliche Quelle für "authentisches" Erfahrungsmaterial darstellen, auf das interkulturelle Pädagogik nicht verzichten kann.

(2.) Alle Lernenden sollen *so früh wie möglich*, d.h. zumindest ab dem Kindergartenalter, die Möglichkeit haben, sich mit Nachbarschaftskulturen und den Sprachen "der anderen" auseinanderzusetzen. Die in der pädagogischen Praxis häufig anzutreffende Negierung von sog. Klein- oder Minderheitensprachen kommt einer Zurückweisung eines entscheidenden kulturellen Elementes gleich, das nicht nur in der primären Kommunikation von Bedeutung ist. Alle Bildungseinrichtungen stehen daher vor der besonderen Aufgabe, die Anerkennung und Förderung mehrerer "Muttersprachen" leisten zu müssen. In diesen Institutionen ist deshalb nicht nur hochqualifizierte Sprachdidaktik gefragt, sondern auch eine Pädagogik, die über ein bloßes Tolerieren des urwüchsig konkurrenzhaften Nebeneinanderlebens und Gegeneinanderhandelns hinausgeht.

(3.) Interkulturelle Begegnung und Verständigung haben ihre psychosoziale Basis in den *gemeinsamen Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden*. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen werden kulturelle Verschiedenheiten deutlich und verstehbar, werden gemeinsame Erlebnisse in solidarisches Handeln umgesetzt. Das gemeinsame Lernen in gemischtkulturellen Gruppen verläuft nicht nach einem naiven Verständnis von harmonischen Interaktionen und stets wachsender kultureller Identität. Mit dem Ausbrechen aus dem engen Horizont der "eigenen Welt", der vorurteilsbehafteten Umgebungskultur und des nationalen Lokalpatriotismus, sind Konflikte, Verunsicherungen und das Infragestellen der eigenen Herkunft und Geschichte verbunden. Dies sind zumeist die biographisch-schmerzhaften Pole im Spannungsfeld interkulturellen Lernens.

(4.) Interkulturelle Erziehung ist angewiesen auf *offene Institutionen* und auf die Mitarbeit von Eltern, Behörden und anderen relevanten Bezugsgruppen. Die Öffnung des Gemeinwesens für "andere Kulturen" anerkennt nicht nur die Lernfelder jenseits der engen räumlichen und curricularen Grenzen des

Schulraums, sondern macht die pädagogisch angeleitete Aufarbeitung von kulturellen Differenzen, widersprüchlichen Wertorientierungen und Lebensformen erst möglich. Nur wenn eine möglichst herrschaftsfreie, bzw. zumindest eine vom Druck der Alltagskonkurrenz befreite Kommunikation über die soziokulturellen Erfahrungshintergründe der Lernenden und Lehrenden möglich ist, kann es zu einer für die Öffnungsbewegung und Toleranzentwicklung unerläßlichen Entschärfung der Gegensätze und zu einem tiefer gehenden Verständnis hinsichtlich unterschiedlicher Lebensgeschichten und Kulturmustern kommen.

(5.) Öffnung von Bildungseinrichtungen und die Mitarbeit von Institutionen der Minderheiten oder Migrant*innen dürfen nicht dazu führen, daß damit der Anpassungsdruck an das dominante kulturelle System (an die Staatskultur oder die Staatssprache) erhöht wird. Es sollen auch *keine neuen Ethnoghettos oder Kulturreservate* entstehen, denn es sind nicht abgegrenzte, genau definierbare Kulturen, deren Inhalte zu vermitteln sind, sondern es sind immer Individuen, konkrete Menschen, die einander verständnisvoll begegnen sollen. Und diese Individuen sind zwar in einem gewissen Sinn "Kulturträger", sie repräsentieren aber nie (auch nicht als Kulturfunktionäre) *eine* Kultur oder *eine* Sprachnorm re i n. Interkulturelle Pädagogik muß daher auch dagegen arbeiten, daß Individuen auf ihre ethnische Herkunft, auf ihr Volkstum oder auf ihre erste Sprache reduziert werden. Gleichzeitig soll damit verhindert werden, daß die Gesellschaft entsolidarisiert wird und sich – wie unter einem kulturpluralistischen Mikroskop – in ethnische Bestandteile unterschiedlicher Wertigkeit aufteilt.

(6.) Interkulturelles Lernen richtet sich *bewußt gegen jede ethnozentrische, kulturrassistische Weltsicht*, in der die Rolle des Ethnischen/des Kulturellen überbetont wird, in der kulturelle Unterschiede und gesellschaftliche Ungleichheiten auf die ethnische Herkunft zurückgeführt werden. Demgegenüber betont die interkulturelle Pädagogik, daß Unterschiede zwischen den Kulturen nur aus der wechselvollen Geschichte der Gesellschaften und aus den komplexen Sozialisierungserfahrungen ihrer Mitglieder heraus erklärt werden können und deshalb weder biogenetische Größen noch irgendwelche zeitlos stabilen Bewertungseinheiten darstellen.

Die Alternativen sind klar

In Anbetracht des Festschreibens neuer kultureller Hierarchien und härter definierter Aus- und Abgrenzungen gegenüber "außereuropäischen" Kulturen und Traditionen (z.B. des "Balkans" oder Asiens und Afrikas), kann die bildungspolitische Antwort nur lauten: *Öffnung aller Bildungsstätten und*

Ausbildungsprogramme für die multikulturelle Realität, die als Chance für interkulturelles Lernen und friedliche Verständigung begriffen werden muß.

Die Komplexität der Probleme und Entscheidungsprozesse soll nicht davon ablenken, daß Bildungspolitik aktuell und konkret, hier und jetzt, auf den Druck des in Umgestaltung befindlichen Europas reagieren muß. An der Richtung der notwendigen Reaktion besteht aus der Sicht der Bildungswissenschaften kein Zweifel: Humanes Interesse an und demokratisches Engagement für Minderheiten- und Nachbarschaftskulturen, für "Fremde" und "Fremdes" überhaupt, können uns unterstützen und anleiten, die eigenen Denk- und Handlungsweisen besser zu verstehen und reflektierter einzusetzen. Wir können also alle vom interkulturellen Lernen nur dazu gewinnen: mehr Bildung, eingelöste Menschenrechte, praktizierte Solidarität und Humanität.

Literatur

- Fischer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): "Am Kärntner Wesen könnte diese Republik genesen." An den rechten Rand Europas: Jörg Haiders "Erneuerungspolitik". Klagenfurt/Celovec: Drava 1990
- Fischer, K.G.: Die Verwirklichung des Bildungsrechts für ausländische Kinder. In: Die Brücke (Saarbrücken), Okt./Nov. 1986, S. 26-28
- Gstettner, P./Larcher, D.: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Klagenfurt/Celovec: Drava 1985
- Gstettner, P.: Zwanghaft Deutsch? Über falschen Abwehrkampf und verkehrten Heimatdienst. Klagenfurt/Celovec: Drava 1988a
- Gstettner, P.: Das Desaster der Minderheitenpolitik nach der "Wende"; oder: Talfahrt und Absturz eines "Lösungsmodells". In: Bauböck, R. u.a. (Hrsg.): ...und raus bist du! Ethnische Minderheiten in der Politik. Wien 1988b, S. 40-56
- Gstettner, P.: Interkulturelle Erziehung. Bildungspolitisch notwendig, pädagogisch machbar und dennoch Utopie? In: Schulheft (Wien), Nr. 55/1989, S. 106-117
- Hafenegger, B.: Die "extreme Rechte" und Europa. Herausforderung für eine multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt 1990
- Hohmann, M./Reich, H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung. Münster, New York 1989
- Langer, A.: Volksgruppen- und Minderheitenpolitik – Südtirol nach dem "Paketabschluß". In: Bauböck, R. u.a. (Hrsg.): ...und raus bist du! Ethnische Minderheiten in der Politik. Wien 1988, S. 78-88
- Leggewie, C.: Multi Kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik. Berlin: Rotbuch 1990

Peter Gstettner ist Professor am Institut für Weiterbildung an der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt/Celovec

Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich

Ausgrenzung durch das Schulsystem

1. Vorbemerkung

Vorweg möchte ich festhalten, daß es mir im folgenden Beitrag nicht darum geht, eine genaue Gesamtdarstellung der Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich zu geben. Vielmehr möchte ich einzelne Momente der Schulentwicklung aufgreifen und sie kritisch beurteilen. Die schulischen Bedingungen, mit denen ausländische Kinder konfrontiert werden, müssen als Ausschnitte einer sehr komplexen gesellschaftlichen Realität gesehen werden. Schwierigkeiten, die sich bei der schulischen Arbeit manifestieren (bspw. Schulversagen, Konflikte mit inländischen Kindern, AusländerInnenhaß), erweisen sich in Wirklichkeit als Auswirkungen einer desolaten Wohn- und Lebenssituation, unter der AusländerInnen insgesamt zu leiden haben. Insofern bleiben meine Ausführungen notwendigerweise Bruchstücke und sollen eher dazu anregen, die Schul"perspektiven" ausländischer Kinder nicht von ihren konkreten alltäglichen Lebenserfahrungen losgelöst zu betrachten.

2. Schulische Ausgrenzung – Kopie der gesellschaftlichen Verhältnisse?

Verfolgt man etwas intensiver die wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Diskussion über die schulische "Integration" ausländischer Kindern in Österreich, so muß man zugeben, daß sich zunehmend mehr Personen und Institutionen diesem Themenkomplex widmen. Das Interesse an dem Thema ist unterschiedlich motiviert. Während sehr viele pädagogische und wissenschaftliche Institutionen ernsthaft bemüht sind, Veränderungen in Richtung größerer Chancengleichheit für ausländische SchülerInnen durchzusetzen, gibt es auf der (parti)politischen Ebene nicht wenige Versuche, ausländische Kinder als Behinderer von Schulkarrieren österreichischer SchülerInnen hinzustellen.

Tatsache ist, daß die Schule als öffentliche Institution jenen sozialen Filter darstellt, der die gesellschaftliche Marginalisierung von AusländerInnen aufgreift, fortsetzt und zementiert. In ihr wird entschieden, ob es für MigrantIn-

nenkinder auch weitere Bildungsmöglichkeiten und berufliche Aufstiegspektiven gibt. Die Schule wird besonders in Zeiten zunehmender Migrationen mit Selektions- und Zuteilungsfunktion beauftragt, pädagogische und soziale Zielsetzungen sind zweitrangig. Zu beobachten ist, daß das Auslesen von Kindern nicht primär von irgendwelchen Leistungskriterien abhängig gemacht wird, sondern daß Abstammungs- bzw. Herkunftsmerkmale die schulischen Karrieren bestimmen. Solange in Österreichs Schulen weniger MigrantInnenkinder waren, orientierte sich das Auslesen an sozialen Festschreibungen; d.h. ausländische Kinder aus weniger privilegierten Schichten füllten jene Schulformen, die einen Abschluß vermittelten, der gesellschaftlich geringer bedeutend war. Je stärker jedoch der Zuwachs an ausländischen SchülerInnen wurde, umso größer wurde die Bedeutung von ethnischen Kategorien. Damit bedient sich das Schulsystem einer ethnisierenden Praxis, die diskriminierend ist. Sie besagt, daß MigrantInnenkinder wie TürkInnen, "JugoslawInnen", KurdInnen usw. mittels eines sozialen Regulierungssystems in schulische Ausbildungssituationen geleitet werden, die Lebenschancen von vornherein beschränken. Ausländische Kinder nehmen im Schulsystem jene Position ein, die früher inländische Kinder aus sozial und ökonomisch schwachen Familien zugesprochen worden sind.

Die tatsächliche schulische Diskriminierung von ausländischen Kindern läßt sich am besten in sogenannten Ballungszentren beobachten. Wie sich die Zusammensetzung von SchülerInnen in den letzten 10 Jahren an den Wiener Pflichtschulen verändert hat, zeigt die nachstehende Tabelle:

Tabelle 1: Wiener und ausländische Kinder an Wiener Pflichtschulen

Schuljahr	Wiener K.	(In %)	Ausländ. K.	(In %)
1981/82	80271	87,10	11889	12,90
1982/83	74985	86,10	12106	13,90
1983/84	68334	84,30	12726	15,70
1984/85	64403	82,90	13285	17,10
1985/86	61772	81,50	14022	18,50
1986/87	58069	79,50	14974	20,50
1987/88	56871	77,89	16143	22,10
1988/89	56535	76,49	17376	23,51
1989/90	55307	74,36	19070	25,64
1990/91	54067	71,63	21410	28,37
1991/92	54270	69,65	23653	30,35
1992/93	54844	68,89	24763	31,11

Quelle: Stadtschulrat für Wien 1992, S. 5

Die Zahl der ausländischen Kinder hat sich in dem vergangenen Jahrzehnt mehr als verdoppelt (1981: 11899; 1992: 24763). Der prozentuelle Anteil stieg von 12,90% (1981) auf 31,11 (1992). Die anteilmäßige Zunahme ausländischer Kinder hat auch damit zu tun, daß gleichzeitig die Zahl österreichischer bzw. Wiener Kinder zurückgegangen ist. Das österreichische Schulsystem reagiert auf diese Veränderungen von SchülerInnenpopulation mit früher erwähnten diskriminierenden ethnischen Maßnahmen. Die soziale Selbstregulierung der österreichischen Schule besteht darin, daß sie mit ihrem selektiven Charakter eine mehr oder weniger deutliche Trennung zwischen österreichischen und ausländischen Kindern bereits im Pflichtschulalter durchsetzt. Während der Anteil ausländischer Kinder in den Wiener Volksschulen 1992/93 26,76% ausmacht, ist der sprunghafte Anstieg in den Wiener Hauptschulen (31,11%), Polytechnischen Lehrgängen (34,4%) und Allgemeinen Sonderschulen (sogar 54,32%) nicht mit schulischen Leistungsargumenten zu erklären (vgl. Stadtschulrat für Wien 1992) .

Nach der Grundschulzeit bleiben für ausländische Kinder nur drei Schularten "offen": die Hauptschule, der Polytechnische Lehrgang und die Allgemeine Sonderschule, sofern sie diese ohnehin nicht schon besuchen. Vorwiegend also Schularten, die niedrigere Qualifikationen vermitteln bzw. in der Gesellschaft ein geringes Ansehen haben.

Für den überwiegenden Teil ausländischer SchülerInnen reicht die schulische Karriereleiter in der österreichischen Schule nur bis zum Pflichtschulbereich. Für sehr viele endet die schulische Ausbildung ohne regulären Pflichtschulabschluß. Aufgrund des mehrmaligen Repetierens und nicht altersgemäßer Einstufungen in den Hauptschulen und Polytechnischen Lehrgängen verlassen ausländische SchülerInnen quasi mit einer frühzeitig "abgebrochenen" schulischen Karriere die Pflichtschule. Etwa 50% aller ausländischer Kinder schaffen in Österreich nicht den normalen Pflichtschulabschluß, was zur Folge hat, daß sie auf dem Arbeitsmarkt ohne Chancen sind oder sich mit dreckigen und schlecht bezahlten Arbeiten abfinden müssen. Die beginnende berufliche Ausgrenzung ausländischer Schüler zeigt sich darin, daß nur etwa 5% österreichischer Lehrlinge AusländerInnen sind (vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1992). Ohne regulären Pflichtschulabschluß haben sie keine Möglichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, und bilden damit das Potential für HilfsarbeiterInnen. Eine Inegration in die österreichische Gesellschaft ist unter diesen Bedingungen so gut wie ausgeschlossen. Die Schule als öffentliche gesellschaftliche Institution bestimmt wesentlich die Richtung in die soziale Umschichtung.

Für manche Schulstandorte ist die Bezeichnung "Ghettoschulen" angebracht, weil in ihnen ein gemeinsames Lernen und gemeinsames Leben von inländi-

schen und ausländischen SchülerInnen nicht mehr stattfindet. AusländerInnen bilden die neue Schulklientel im Haupt- und Sonderschulbereich. Diese Entwicklung ist vor allem dort zu beobachten, wo die beiden Schulformen von der Auflösung bedroht sind und nur mehr ein "Werben" um ausländische Kinder die Existenz der einzelnen Schulen sichert. Speziell die Hauptschule nimmt innerhalb des selektiven österreichischen Schulsystems die Rolle des "Schmelztiegels" ein, der jedoch "ausländisch" besetzt ist. Die Hauptschule wird damit zur ethnisch definierten Restschule, die keine Perspektiven verleiht und daher auch von österreichischen Eltern/SchülerInnen zunehmend gemieden wird.

3. Höhere Schulen – fast "ausländerrein"

Deutliche Abgrenzungen gegenüber ausländischen SchülerInnen sind in den weiterführenden Schulen (wie in Allgemein Höheren Schulen und Berufsbildenden Höheren Schulen) sichtbar. Die Entscheidung für den Besuch einer Höheren Schule ist implizit auch die Entscheidung gegen eine ethnische Bunttheit bzw. die Entscheidung gegen eine gemeinsame schulische Erziehung von InländerInnen und AusländerInnen. Die zunehmenden Übertritte österreichischer Zehnjähriger in eine AHS-Unterstufe sind als "Flucht" vor ausländischen Gleichaltrigen zu sehen. Diese "Flucht nach vorn" ist ein diesem selektiven Schulsystem entsprechender Mechanismus, um die Distanz zwischen inländischen und ausländischen SchülerInnen beizubehalten. Diese Feststellungen gelten besonders für die Ballungszentren. Weiterführende höhere Schulen machen den Distanzierungsprozeß besonders deutlich. Er dient vorwiegend der Identitätsbildung von Einheimischen und ermöglicht es ihnen, "sich selber als Einheimische und Inländer zu konstituieren und sich von den 'Anderen' abzugrenzen." (STEINER-KHAMSI 1992, S. 3)

Die Ausgrenzung ausländischer Kinder aus den weiterführenden höheren Schulen ist geradezu eklatant. Österreichweit beträgt der Anteil von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache in der AHS-Unterstufe 4,6% an der Gesamtzahl; in der AHS-Oberstufe 4%. Im Bereich der BHS (= Berufsbildende Höhere Schulen) beträgt der Anteil sogar nur 2,9% (vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1992, S. 3ff). Diese Anteile ausländischer SchülerInnen müssen insofern noch relativiert werden, weil ein großer Teil dieser SchülerInnen nicht jenen AusländerInnen zuzurechnen sind, gegen die der Haß und die Feindlichkeit gerichtet sind. "Ausländische Kinder" in weiterführenden höheren Schulen sind vor allem Kinder ausländischer Investoren, Unternehmer, Manager. Das bedeutet, daß wir es hier mit einer sozial privilegierten ausländischen Gruppe zu tun haben, die hinsichtlich gesellschaftlichen Ansehens und sozial-ökonomischen Hintergrunds sogar österreichischen MitschülerInnen überlegen ist.

Der Ausschluß ausländischer Kinder vom Bildungsangebot weiterführender Schulen bedeutet, daß Höhere Schulen das Privileg "Matura" fast uneingeschränkt InländerInnen vorbehalten. Die "ethnische Buntheit" lassen die Höheren Schulen nur auf jene ausländische SchülerInnen ausdehnen, die sie durch ihre soziale Stellung und ihren Habitus nicht mehr von inländischen SchülerInnen unterscheiden.

Das gegenwärtige österreichische Schulsystem mit seinen frühzeitigen selektiven Formen ist nicht imstande, eine Integration von In- und AusländerInnen in eine gemeinsame multikulturelle österreichische Gesellschaft zu leisten. Auch eine zunehmende Einwanderung wird daran kaum etwas ändern. Im Gegenteil, es ist zu befürchten, daß auf weitere Migrationen aus ärmeren Ländern das Schulsystem mit einer verschärften Rollenaufteilung einzelner Schulformen reagieren wird. Das "Völkergemisch" wird bestenfalls noch auf den Schulbänken der Grundschule sein, der Übergang zur Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe wird jedoch den Unterschied zwischen inländischen und ausländischen SchülerInnen sichtbar machen.

4. Integrative und interkulturelle Bemühungen?

LehrerInnen, die in ihrer Klasse ausländische Kinder hatten, waren lange Zeit völlig auf sich allein gestellt. Es war ihrer kreativen Fähigkeit und ihrem pädagogischen Geschick überlassen, wie ausländische SchülerInnen betreut, unterrichtet und integriert wurden. Erst als das "pädagogische Leid" der LehrerInnen unerträglich wurde und sich die schulische Diskriminierung von ausländischen Kindern immer offener gestaltete, ist von den Schulbehörden die Bereitschaft für bestimmte pädagogische Maßnahmen signalisiert worden.

Der Großteil der Maßnahmen folgte der traditionellen Auffassung von Integration, nämlich daß ausländische Kinder nur integriert werden können, wenn sie ausreichende Deutschkenntnisse erwerben. Entsprechend dieser Integrationsauffassung haben sich vor allem zwei "Beschulungskonzepte" etabliert, die in Österreich auch heute noch Gültigkeit haben:

a) "Ausländerklassen", "Vorbereitungsklassen" oder sog. "Bunte Klassen"

Diese Klassen haben ein segregativen Charakter. Die Idee, für die Einrichtung gesonderter ausländischer Klassen war, daß den Kindern in wenigen Monaten soviel Deutschkenntnisse vermittelt werden, damit sie dem Regelunterricht folgen können. Eine nachträgliche Integration in die Regelklasse erweist sich als schwierig, weil sich vielfach Kinder gegen das Verlassen des aufgebauten "Schonraumes" der Ausländerklassen wehren. Eine bessere und schnellere

Förderung der deutschen Sprache in separaten Ausländerklassen ist anzuzweifeln, weil die Alltagskommunikation mit österreichischen Kindern fehlt. Mit gesonderten Schulmodellen für ausländische Kinder ist es darüber hinaus nicht möglich, Lernprozesse und Lernerfahrungen zu initiieren, die gegenseitiges Verständnis und Toleranz zwischen in- und ausländischen SchülerInnen zum Ziel hätten.

Eine starke Ausbreitung und Neubelebung erhalten "Ausländerklassen" durch die Einrichtung sogenannter "Flüchtlingsklassen", die speziell von der Wiener Schulbehörde als Not- und Übergangslösung gesehen werden. Diese sind im Schuljahr 1992/93 exklusiv für etwa 2000 bosnische Flüchtlingskinder installiert worden. Ob sich unter dem derzeitigen politischen Druck die räumliche und zeitliche Auslagerung von "Flüchtlingsklassen" nur befristet erhalten lassen wird können, ist sehr zu bezweifeln. Die Absonderung von Flüchtlingskindern erfolgt nämlich zeitgleich mit dem FPÖ-Ausländervolksbegehren, in dem mehr oder weniger reine Ausländerklassen gefordert werden. Die derzeitigen "Flüchtlingsklassen" könnten hinsichtlich der Ingetrationspolitik eine negative Signalwirkung haben. Bei zunehmender ausländerfeindlicher Stimmung und bewußt inszenierter Ablehnung eines gemeinsamen Unterrichts könnte es in Hinkunft sehr schwer sein, reine Ausländerklassen zu verhindern. Sämtliche Segregationsmodelle erweisen sich als untauglich, wenn eine Zusammenführung von in- und ausländischen Kindern angestrebt werden soll.

b) "Integrationsklassen"

Im Ballungszentrum Wien haben LehrerInnen und die zuständige Schulbehörde die Entstehung von sog. Integrationsklassen forciert, um eine Separation von ausländischen Kindern zu verhindern. Die Idee dieses Schulkonzeptes ist gemeinsamer Unterricht von In- und AusländerInnen, wobei für die Förderung der deutschen Sprache zusätzliche Stunden angeboten werden. Dieses Angebot erfolgt entweder durch den/die sog. BegleitlehrerIn oder im Teamteaching. Der Vorteil des LehrerInnenteams ist, daß für die sprachliche Förderung die Kinder nicht aus dem Klassenverband herausgenommen werden und von daher auch eine Stigmatisierung durch eine zeitliche Herausnahme verhindert wird. Darüber hinaus können LehrerInnenteams den gemeinsamen Unterricht so organisieren, daß sie auch das gegenseitige Unterstützen und Verstehenlernen von Kindern fördern.

Zweifelsohne kommen die Integrationsklassen den Zielen eines interkulturellen Lernens sehr nahe, das seine soziale Basis in den gemeinsamen Erfahrungen der Betroffenen hat. Auch ist es möglich, die kulturellen Verschiedenheiten, soziale Benachteiligungen zu einem gemeinsamen Erfahrungs- und Erlebnisbereich zu machen, um dauerhafte soziale Kontakte zwischen in- und ausländischen SchülerInnen zu schließen.

c) Zweisprachige Alphabetisierung

Eine ausgesprochene bildungspolitische Neuheit, die derzeit in Form eines Schulversuchs wissenschaftlich erprobt wird, ist das Modell der zweisprachigen Alphabetisierung (vgl. NEVYJEL 1991). Das Besondere an diesem Modell in der Volksschule Kindermarmgasse (17. Wiener Bezirk) ist, daß alle Kinder, österreichische und türkische, durchgehend gemeinsam unterrichtet werden. Die Alphabetisierung österreichischer Kinder ist deutsch, die der türkischen Kinder im ersten Schuljahr vorwiegend türkisch. Die Alphabetisierung ist deshalb so angelegt, weil von der wissenschaftlichen Annahme ausgegangen wird, daß Kinder eine zweite Sprache dann leichter erwerben, wenn die durch Nachbarschaft und Familie erworbenen muttersprachlichen Kenntnisse in der Schule weiter ausgebaut und vervollkommen werden.

Bei der pädagogischen Planung und Arbeit ist die Berücksichtigung interkultureller Lernprozesse ein Grundprinzip. Inhalte orientieren sich an der Lebenssituation österreichischer und ausländischer Kinder. Damit werden die kulturellen Unterschiede kennengelernt, gleichzeitig werden jene Schlüsselerlebnisse erfahren, die beide SchülerInnengruppen in einem multikulturellen Stadtteil berühren. Diese Form der interkulturellen Lernprozesse soll die gegenseitige Verantwortung fördern sowie die jeweils andere Sprache als selbstverständlichen Teil des gemeinsamen Schullebens wertschätzen helfen. Das interkulturelle Bildungsziel wird besonders damit unterstützt, indem ein LehrerInnenteam, eine Österreicherin und eine Türkin, die Klasse zusammen betreut. Durch die Anwesenheit der türkischen Lehrerin können besonders österreichische Kinder Sprache und Kultur ihrer türkischen FreundInnen lebendig miterleben.

Die zweisprachige Alphabetisierung kommt den Intentionen eines interkulturellen Unterrichts am nächsten, weil sie sowohl in organisatorischer als auch in curricularer Hinsicht Segregationstendenzen auszuschließen versucht.

5. Neuere Entwicklungen in Österreich – Sind sie ausländerfreundlicher?

Zum Abschluß soll auf zwei gesetzliche Regelungen hingewiesen werden. Mit der Wirksamkeit des Schuljahres 1991/92 erfolgte für den Pflichtschulbereich (Volksschule, Hauptschule und Allgemeine Sonderschule) die gesetzliche Verankerung des Unterrichtsprinzips "Interkulturelles Lernen" (vgl. BGBL. 439/1991). Eine solche Maßnahme ist zu begrüßen, gleichzeitig begrenzt sie die Bedeutung der interkulturellen Erziehung. Denn die Höheren Schulen bleiben davon unberührt. Der Gesetzgeber kommt damit indirekt den ausgrenzenden Mechanismen des selektiven Schulsystems nach, indem auf den weiterführenden Schulen eine Aufarbeitung der Vorurteile und der Ausländerfeindlichkeit nicht beabsichtigt ist, weil auch keine AusländerInnen "vorgesehen" sind.

Die Beschränkung des interkulturellen Lernens auf den Pflichtschulbereich ist ein pädagogischer Zynismus, bedenkt man, daß Hauptschulen und Sonderschulen ohnehin SchülerInnen besuchen, die den schlimmsten Diskriminierungen, Anfeindungen und rassistischen Angriffen ausgesetzt sind (vgl. WAKOUNIG 1992).

Ab dem kommenden Schuljahr 1992/93 ist ebenfalls im Lehrplan für den Pflichtschulbereich auch die Regelung des "Muttersprachlichen Unterrichts" für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache vorgesehen. Damit wird der Muttersprachliche (Zusatz)Unterricht in das Regelschulwesen übernommen. In der österreichischen Bildungspolitik ist eine solche lehrplanmäßige Verankerung ein wichtiger Schritt in Richtung einer größeren Akzeptanz anderer Muttersprachen.

Die Bildungs- und Lehraufgabe des "Muttersprachlichen Unterrichts" wird wörtlich folgendermaßen umschrieben:

"Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern. Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozeß (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muß im Unterricht für die Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülern einsichtig gemacht werden." (BGBl. 528/1992)

Eine solche bildungspolitische Erklärung ist ohne Einschränkungen zu unterstützen, vor dem Hintergrund der politischen und schulischen Alltagssituation grenzt sie an Euphemismus. Denn die tatsächliche vorgesehene Umsetzung dieses Vorhabens untergräbt von vornherein den angestrebten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Stellenwert der Muttersprachen ausländischer Kinder. Der Muttersprachliche Unterricht soll nämlich (3-6 Wochenstunden) in den Grundschulen überhaupt nur als Unverbindliche Übung, in den Hauptschulen als Freigegegenstand oder als Unverbindliche Übung angeboten werden. Die Zuordnung zu den Unverbindlichen Übungen nimmt den Muttersprachen ausländischer Kinder die prinzipielle Gleichwertigkeit mit der deutschen Sprache und signalisiert die geringere Bedeutung dieses identitätsstiftenden Faches im Vergleich mit anderen Gegenständen. Im Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen soll Muttersprachlicher Unterricht als Schulversuch angeboten werden, was einmal mehr die ablehnende Sonderstellung dieser Schulen gegenüber ausländischen Kindern dokumentiert.

Die Völkervielfalt die im Alltag der österreichischen Gesellschaft hörbar, sichtbar und wahrnehmbar ist, ist in den Schulbänken nicht in dieser Buntheit zu finden. Je höher und je länger die Schulbildung, umso monokultureller und

ethnisch homogener die Schulrealität. Kennzeichnend für die österreichische Bildungspolitik in Sachen interkulturelle Erziehung ist ihr Zaudern. Viele positiven Ansätze zu einer multikulturellen Öffnung der Schule äußern sich zu sehr nur in den Absichtserklärungen einzelner Lehrplannovellierungen. Die Umsetzung scheitert jedoch an den Strukturen des selektiven österreichischen Schulsystems, das insgesamt die sozial Schwächeren und die AusländerInnen benachteiligt.

Quellen- und Literaturverzeichnis

BGBL. (= Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich), 439/1991

BGBL. (= Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich), 528/1992

Bundesministerium für Unterricht und Kunst: Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache im AHS-, BMHS- und BS-Bereich. Auf der Grundlage von durch die Landesschulräte erhobenen Daten. Erhebungszeitraum Frühjahr 1992, Wien, Juni 1992 (hektogr.)

Stadtschulrat für Wien: Die Wiener Pflichtschulen. Stätte kultureller Begegnung. Schuljahr 1992/93. Wien, Juni, Oktober 1992 (hektogr.)

Nevyjel, Elisabeth: Muttersprachliche Alphabetisierung – Ein Allheilmittel der Ausländerpädagogik. In: *Erziehung und Unterricht* 4/1991, S. 276-279

Steiner-Khamsi, Gita: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske+Budrich 1992

Wakounig, Vladimir: Interkulturelle Erziehung. Ein bildungspolitischer Nachholbedarf? In: Krainer, K./Tietze, W. (Hrsg.): *Schulentwicklung an der Basis. LehrerInnen machen Schule*. Wien-Weimar: Böhlau 1992, S. 67-82

Vladimir Wakounig ist Universitätsassistent am Institut für Schulpädagogik und Sozialpädagogik an der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt/Celovec

Sprachvermittlung im Zweitsprachenunterricht

1. Die Situation in Österreich

Im letzten Jahrzehnt ist der Deutschunterricht für ausländische Kinder (Deutsch als Zweitsprache = DaZ) aufgrund des Zuzugs ausländischer Arbeitnehmer nach Österreich, vor allem in den industriellen Ballungsgebieten, von immer größerer Bedeutung geworden. Man spricht von den neuen ethnischen Minderheiten, die sich vor allem aus Arbeitsmigranten aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien zusammensetzen. Dazu sind in den letzten Jahren als Folge der Auflösung der Sowjetunion und des Krieges auf Gebieten des ehemaligen Jugoslawien umfangreiche Flüchtlings-Wanderbewegungen entstanden, die derzeit, vor allem von Kroatien und Bosnien-Herzegowina her, noch im Gang sind. Man kann daher in den Ballungsgebieten, insbesondere im urbanen Bereich, in erster Linie in Wien, von der Entstehung einer multikulturellen, multieθνischen und multilingualen Gesellschaft sprechen.¹⁾

Aufgrund der gesetzlichen Lage unterliegen die Kinder der Einwanderer der österreichischen Schulpflicht und sind in bezug auf die Dauer der Schulpflicht österreichischen Kindern gleichgestellt. Die Hauptbarriere ist dabei die Beherrschung der Zweitsprache Deutsch. Das wirkt sich in der Schulkarriere aus: Je höher und qualifizierter ein Schulabschluß ist, desto geringer ist der Anteil der ausländischen Schüler. Dazu kommt, daß die Anzahl der Schüler aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien in den Sonderschulen sehr hoch ist – offensichtlich aus Gründen der mangelnden Sprachbeherrschung.

Die österreichische Schulverwaltung hat allmählich auf diese Situation und auf die neueren Entwicklungen reagiert. Da das Pflichtschulwesen, in dem der Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher am höchsten ist, in die Kompetenz der Länder fällt und da deren Anteil an der Gesamtschülerzahl in den verschiedenen Regionen unterschiedlich hoch ist, gibt es in Österreich verschiedene Unterrichtsmodelle für den DaZ-Unterricht. Im Vordergrund stehen dabei integrative Fördermaßnahmen, das heißt Maßnahmen, die die Integration der ausländischen SchülerInnen in die österreichische Regelschule und in die österreichische Gesellschaft fördern: Förderung von sogenannten Seiteneinsteigern; Betreuung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache durch Begleit-

lehrerInnen. In den letzten Jahren hat es eine Reihe einschlägiger Schulversuche gegeben, aus denen sich ein Lehrplanwerk entwickelt hat. Es wurde zunächst begleitend zu den Schulversuchen erarbeitet und schließlich kurz vor Beginn des Schuljahrs 1992/93 als "Lehrplan-Zusatz" im Weg einer Verordnung erlassen.²⁾

Neben diesen integrativen Modellen gibt es auch noch "Bunte Klassen" (Salzburg) und "Auffangklassen" (Vorarlberg), die eher segregativen Charakter tragen: Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache aus verschiedenen Ländern, deren Sprachkenntnisse für die Teilnahme am Regelunterricht nicht ausreichen, werden in der Unterrichtssprache Deutsch gefördert. Außerdem mußten im Schuljahr 1992/93 vor allem in Wien reine Ausländerklassen eingerichtet werden, weil der Zustrom an Kindern aus Kroatien und Bosnien-Herzegowina in der Regelschule derzeit nicht zu bewältigen ist. Eine weitere Folge dieser Flüchtlingsbewegung ist die Tatsache, daß nunmehr auch in den ländlichen Gebieten immer mehr Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache am Unterricht teilnehmen. In diesen "Streulagen" gibt es oft nur ein oder einige wenige Kinder in einem Klassenverband, und die LehrerInnen stehen vor dem Problem, wie sie diese zusätzlich zum regulären Unterricht betreuen sollen.

Dieser komplexen und diffusen Situation stehen die LehrerInnen weitgehend hilflos gegenüber. Sie sind für solche Aufgaben nicht oder nur unzureichend ausgebildet; es fehlen ihnen die nötigen Grundlagen für eine ausreichende Bearbeitung der Situation: Bezahlung für zusätzliche Unterrichts- und Betreuungsleistungen; schulorganisatorische Maßnahmen zur ausreichenden Zusatzbetreuung ausländischer Kinder; geeignete Sprachlehrunterlagen. Viele LehrerInnen haben nur ihre eigenen Lehrerfahrung und ihr eigenes Engagement zur Verfügung, wobei sie vielfach auch noch ausländerfeindliche Bestrebungen zu spüren bekommen und gegen diese ankämpfen sollen.

Dementsprechend spielte und spielt beim Aufbau des Deutschunterrichts für ausländische Kinder der Begriff des "Interkulturellen Lernens" eine große Rolle. Das Konzept des Interkulturellen Lernens geht davon aus, daß die fundamentale Basis und Zielsetzung sprachlicher Kommunikation die soziale Verständigung der Gesprächspartner und die Integration verschiedener ethnischer Gruppen ist. Dementsprechend geht es nicht einfach darum, daß Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache die deutsche Sprache lernen, sondern daß alle am Lernprozeß beteiligten Kinder und Jugendlichen miteinander und voneinander lernen, daß sie gegenseitig ihre Lebensart und ihre kulturellen Eigenarten kennen und schätzen lernen und daß das Interesse für das Andersartige zum permanenten gegenseitigen Verständnis wird. Das bedeutet: In diesen Lernprozeß sollen auch die österreichischen Kinder und Jugendlichen miteinbezogen werden, auch sie sollen "lernen", mit anderen zusammenzuleben,

ihnen zu helfen und aktives Verständnis für ihre Kultur und Lebensart, für das "Fremde" zu entwickeln. Hierzu sind im letzten Jahrzehnt verschiedene fruchtbare Modelle des Interkulturellen Lernens entwickelt worden. Es gibt dazu auch schon eine relativ umfangreiche Literatur.³⁾ Im Zusammenhang damit gibt es auch schon Vorstellungen für den Aufbau einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft.

Andererseits ist jedoch nicht zu übersehen, daß neben bestimmten "monokulturellen" Haltungen die mangelnde Sprachbeherrschung das entscheidende Hindernis für die Herstellung und Pflege gegenseitiger Verständigung und für die ausreichende schulische und gesellschaftliche Integration ausländischer Kinder ist. Man kann diesen Mangel durchaus in beide Richtungen verstehen. Hier aber geht es um die Vermittlung der deutschen Sprache. In den verschiedenen Konzepten Interkulturellen Lernens ist leider vielfach die Tatsache zu wenig beachtet bzw. wohl auch verdrängt worden, daß das Sprachlernen die entscheidende Basisrolle für Interkulturelles Lernen darstellt. Dementsprechend erscheint heute nicht wenigen LehrerInnen Interkulturelles Lernen als "Schönrederei" ohne ausreichende Substanz. Was sie brauchen, sind ausreichende didaktische und methodische Grundlagen für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache, und auf dieser Basis Lehr- und Lernmaterialien für den DaZ-Unterricht. Die Voraussetzungen für die Schaffung dieser Grundlagen sind nicht schlecht: Im Rahmen des modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sind viele neue Methoden zum Aufbau von sprachlicher Verständigung entstanden. In der gegenwärtigen Situation ist es eine vordringliche Aufgabe, diese Ansätze auf ihre Anwendbarkeit im Rahmen des Interkulturellen Lernens im Zweitsprachenunterricht zu untersuchen und so effektive Formen des Sprachlehrens und Sprachlernens zu schaffen und gleichzeitig die dazu nötigen Unterlagen zu erarbeiten. Einen starken Impuls dazu geben die schon genannten Lehrplanzusätze für die Volksschule und die Hauptschule, die auf den Prinzipien und Ergebnissen der modernen kommunikativen Sprachdidaktik aufbauen.

2. Der Lehrplan

Die neuen Lehrplanzusätze für die Volksschule und für die Hauptschule – in der Folge DaZ-Lehrplan (VS/HS) genannt – stellen dezidiert die Verbindung der Grundsätze Interkulturellen Lernens mit der Vermittlung der deutschen Sprache her. In den didaktischen Grundsätzen für die VS heißt es etwa: *"Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen geschieht im engen Wechselbezug mit dem Erwerb von sozialen und sachlichen Kompetenzen. Deshalb ist auch die soziale Eingliederung der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache von Anfang an in den Klassenverband für einen Lernerfolg von besonderer Bedeutung."* Auf

dieser Grundlage wird der Deutschunterricht im Sinn kommunikativen Sprachenlernens von Themenbereichen her organisiert, z.B. in der HS: Der Schüler und die Schule, seine Familie, sein Leben in Österreich, sein Heimatland, die Freizeit etc. Darauf baut der Erwerb der sprachlichen Mittel auf, die die Kinder und Jugendlichen vor allem im mündlichen Bereich, d.h. in verschiedenen Situationen des Alltags für die Verständigung, aber auch im schriftlichen Bereich für private, halb öffentliche und berufliche Kontakte benötigen. Eine besondere Rolle spielen dabei die Äußerungen, die ganzheitlich von ihrer Funktion und Bedeutung her gelernt werden, also nicht über den Weg vorangehender grammatischer Reflexion. Im DaZ-Lehrplan (HS) werden exemplarisch Äußerungsbereiche unter dem Begriff "Sprachfunktionen" aufgezählt. Ein Beispiel:

Soziale Kontakte herstellen und fortführen, z.B.

- jemanden ansprechen,
- jemanden/sich vorstellen,
- jemanden grüßen,
- jemanden einladen,
- eine Einladung annehmen/ablehnen,
- sich am Telefon melden.

Selbstverständlich gibt es auch die entsprechenden Anleitungen für die Vermittlung der Grammatik. Diese wird jedoch nicht als primäre Basis des Sprachunterrichts betrachtet, sondern funktional auf die übergeordneten kommunikativen Ziele bezogen: *"Grammatische Übungen dienen einer vertiefenden Bedeutungserfassung und einer zunehmenden Sicherheit beim Gebrauch der Standardsprache in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen."* (DaZ-Lehrplan/HS).

Der Erwerb sprachlicher Mittel steht in untrennbarem Zusammenhang mit der Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten: Hörverstehen – Sprechen; Leseverstehen – Schreiben. Dazu ein Beispiel zum Bereich "Hörverstehen und Sprechen" aus dem DaZ-Lehrplan/VS: *"Verstehen des Wesentlichsten aufgrund der Sprechsituation, der Gestik und Mimik des Sprechers bzw. der Sprecher, von Intonation (Melodie, Tonführung) und Rhythmus des Gesprochenen sowie aufgrund der Reaktionen der Sprechpartner bzw. Zuhörer."* Großer Wert wird dabei auf spielerische Formen gelegt, die einerseits zum Abbau von Sprechängsten, andererseits zur verstärkten Motivation im Bereich des Sprachgebrauchs dienen sollen. Eine wichtige Grundlage dafür ist eine positive und von Rücksicht getragene Gesprächsatmosphäre im Unterricht:

"Der Schüler darf besonders im Anfängerunterricht nicht gezwungen werden, sich sprachlich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Zum Abbau von Hemmschwellen ist ein Lernklima aufzubauen, das spontanes, angstfreies Sprechen fördert, insbesondere durch:

- Spiele,*
- Helfersystem,*
- Ermutigung,*
- Akzeptieren von fehlerhaften Äußerungen,*
- spielerisches Simulieren von Situationen."*

(DaZ-Lehrplan/HS)

Der Anspruch, den der DaZ-Lehrplan stellt, ist also hoch und betont im Vergleich zur bestehenden schulischen Praxis des Deutschunterrichts neue Formen des Umgangs mit den SchülerInnen und der Sprachvermittlung. Das erfordert natürlich eine entsprechende Ausbildung und Fortbildung von Deutschlehrerinnen, damit sie diesen neuen Anforderungen gewachsen sind. Eine Voraussetzung dafür ist ein systematischer Gesamtüberblick über die verschiedenen Arbeitsfelder, die sich im DaZ-Unterricht ergeben.

3. Theoretische und systematische Überlegungen

Aus der Sicht der sprachdidaktischen Theorie sind zunächst die verschiedenen Ansätze zu nennen, die gemeinsam und gleichzeitig im Sprachunterricht umgesetzt werden sollen.

3.1 Interkultureller Ansatz

Diese Ansatz bildet die soziale und kulturelle Basis des DaZ-Unterrichts. Es geht darum, welche Gesprächssituationen und Lernprozesse im Deutschunterricht organisiert werden können, die die sprachliche, inhaltliche und soziale/kulturelle Verständigung zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedener Sprachen und Kulturen ermöglichen. Besondere Wichtigkeit kommt der Frage zu, welche Rolle die österreichischen SchülerInnen bei der Herstellung und Führung sprachlicher Kontakte im Deutschunterricht, aber auch außerhalb davon, spielen können. Dazu können z.B. alternative Arbeits- und Lernformen – wie z.B. konsequent durchgeführter integrativer Gruppenunterricht – eingesetzt werden. Dazu gehören auch Überlegungen der LehrerInnen, welche traditionellen "Lehrer-Aufgaben" sie in bestimmten Bereichen der Sprachvermittlung an die SchülerInnen abgeben können. Auf dieser Basis ließen sich produktive Unterrichtsformen entwickeln, die generell für alle SchülerInnen eine Steigerung des Lernerfolgs bringen und so auch die LehrerInnen entlasten, die

sich ja oft mit der gängigen vorwurfsvollen Meinung konfrontiert sehen, die Teilnahme ausländischer Kinder am Unterricht hätte eine Verschlechterung des Lernerfolgs der einheimischen Kinder zur Folge. Natürlich müssen solche Unterrichtsformen genau überlegt und geplant werden. Es bedarf der Mithilfe der Schulorganisation, die den LehrerInnen mehr Möglichkeiten zur selbständigen und freien Unterrichtsgestaltung einräumen müßte – ein Thema, das im Rahmen der derzeitigen Schulautonomie-Diskussion ohnehin aktuell ist.⁴⁾

In den Bereich des interkulturellen Ansatzes gehört auch die Frage, ob und in welchem Ausmaß SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache für das Erlernen der deutschen Sprache aus dem Verband der Regelklasse herausgenommen und in eigenen Begleitkursen zusammengefaßt werden sollen. Dies ist derzeit ein noch unbewältigtes Problem. Konsequente Vertreter der Integration sehen in solchen Maßnahmen ein Instrument der Absonderung und Segregation der ausländischen Kinder. Fremdsprachenpraktiker sehen darin eine notwendige Maßnahme, um die Integration dieser Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen zu fördern und zu beschleunigen. In dieser Diskussion werden zwei Ebenen unzulässig miteinander vermischt: Die Ebene der grundlegenden interkulturellen Einstellung und die Ebene der praktisch-strategischen Realisierung eines Zieles. Wenn an einer Schule auf der ersten Ebene alles in Ordnung ist, wenn also alles getan wird, um im Unterricht interkulturelle Verständigung zu realisieren, sollte es kein Problem sein, daß als ein Schritt zu dieser interkulturellen Verständigung spezielle Begleitkurse zum Erwerb der deutschen Sprache durchgeführt werden. Die Folgen solcher Kurse – die erweiterte Sprachkompetenz der ausländischen SchülerInnen – können fruchtbare Anregungen für Gesprächs- und Lernprozesse im Regel-Deutschunterricht bringen.

3.2 Kommunikativer Ansatz

Spracherwerb bzw. Ausbau der Sprachkompetenz im DaZ-Unterricht bedeutet in erster Linie Befähigung der Lernenden zur sprachlichen Kommunikation, d.h. zum Gebrauch der deutschen Sprache. Dem haben die verschiedenen kommunikativ ausgerichteten Konzepte der modernen Sprachdidaktik Rechnung getragen. Die Lernenden sollen die Sprache nicht primär systematisch "im Kopf" lernen, sondern sie sollen von Anfang an mit ihr umgehen, also sprechen und lernen, Gesprochenes und Gelesenes aufzunehmen und zu verstehen. Die systematische Sprachreflexion (Grammatik, Vokalbel-Lernen) ist demgegenüber ein sekundärer Bereich und funktional auf die übergeordneten kommunikativen Ziele bezogen. Dieser Ansatz ist in der Theorie heute weitgehend unbestritten, ist aber in der Unterrichtspraxis vielfach noch nicht realisiert, weil sich dort die institutionalisierten Formen des herkömmlichen "Grammatikunterrichts" hartnäckig halten.

Gerade für den DaZ-Unterricht jedoch, in dem es auf eine besondere Art um sprachliche Verständigung geht, sind kommunikative Formen des Spracherwerbs besonders wichtig. Ohne sie ist interkulturelle Verständigung kaum zu realisieren. Daher sind auch in diesem Bereich Ausbildungs- und Fortbildungs-Aktivitäten für Deutschlehrer notwendig. Der neue DaZ-Lehrplan hat seinen Schwerpunkt im kommunikativen Bereich und bietet daher zahlreiche wertvolle Anregungen für eine kommunikative Unterrichtsgestaltung.

3.3 Sprachsystematischer Ansatz

Es wäre jedoch falsch, die systematische Vermittlung des Sprachsystems (Satzgrammatik, Lexik, Textgrammatik) nicht zu beachten. Dieser Bereich ist zwar im Vergleich zu den kommunikativen Ebenen der Sprache sekundär, aber deshalb nicht minder wichtig. Es war zweifellos eine Fehlentwicklung bei kommunikativ ausgerichteten Sprachlernkonzepten, daß sie den sogenannten "Grammatikunterricht" vielfach vernachlässigt und verdrängt haben. Er ist längst durch die Hintertür wieder in die Unterrichtspraxis zurückgekehrt. Denn die Lernenden haben ein legitimes geistiges Bedürfnis nach systematischer Einsicht in die Sprachstrukturen, die sie verwenden. Und sie haben den Wunsch, die gelernte Sprache immer "richtiger" anzuwenden.

Es geht daher nicht um die Zurückdrängung der sprachsystematischen Arbeit im Unterricht, sondern vielmehr um ihre sinnvolle Einbindung in den übergeordneten Rahmen kommunikativer Sprachlernaktivitäten. Es geht auch darum, daß diese in ihren eigenen systematischen Gesetzmäßigkeiten exakt erfaßt und dargestellt werden, damit sie eine tragfähige Grundlage für kommunikative und spielerische Sprachlernprozesse bilden können. Auch dafür gibt es im neuen DaZ-Lehrplan zahlreiche Hinweise.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen kann nun ein Gesamtüberblick über die Arbeitsfelder im DaZ-Unterricht und in der Praxis des Sprachlehrers gegeben werden. Die Arbeitsfelder gehören drei verschiedenen Systemen an, die an der Unterrichtsgestaltung Anteil haben und die in der Lehrerpraxis berücksichtigt werden sollen:

1. System der Kommunikation
2. System der Sprache
3. System der Methodik

4. System der Kommunikation

An erster Stelle steht das System der Kommunikation, da die Entwicklung und Herstellung sprachlicher Kommunikationsfähigkeit Ausgangs- und Zielpunkt des DaZ-Unterrichts ist. Kommunikation zwischen Menschen hat mehrere Dimensionen, aus denen sich die entsprechenden Arbeitsfelder ergeben.

4.1 Kommunikation als soziales und kulturelles Handeln

Aus interkultureller Sicht geht es im DaZ-Unterricht bzw. generell im Deutschunterricht mit SchülerInnen verschiedener Sprache und Kultur um die Ermöglichung sozialer und sprachlicher Verständigung zwischen ihnen. Für die sprachliche Kommunikation im Deutschunterricht ergeben sich daraus folgende Arbeitsfelder:

1) Kennenlernen

Es geht dabei um Methoden, die am Anfang, wenn eine Klasse neu gebildet wird, dazu beitragen, daß sich die SchülerInnen möglichst bald näher kennenlernen, d.h. sich gegenseitig ihre Namen sagen, ihre Herkunft, ihren Wohnort, ihre Hobbies etc., soweit es eben eben sprachlich möglich ist. Da sich schon am ersten Tag weitgehend entscheidet, wie das Gesprächsklima unter den SchülerInnen und mit den LehrerInnen sein wird, ist diese Anfangsaktivität eine enorm wichtige Sprachlernsituation, die von den LehrerInnen genau geplant und sorgfältig betreut werden sollte.

2) Miteinander lernen

Auf dieser Grundlage sollen in der Folge gezielt Unterrichtsformen geplant und realisiert werden, in denen die SchülerInnen angeregt werden, "Lehrstoff" nicht einfach vom Lehrer zu rezipieren, sondern in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen gemeinsam zu erarbeiten. Dazu bedarf es einer geänderten Lehrerrolle: Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin ist nicht primär die frontale Information, sondern die Anregung der Schüler zu Gesprächs- und Lernprozessen, die von den LehrerInnen initiiert, gesteuert, kontrolliert und abgeschlossen werden. Dazu brauchen sie natürlich geeignete Arbeitsunterlagen für die Schüler; und sie benötigen Wissen über die Planung und Durchführung eines regulären Gruppenunterrichts.

3) Voneinander lernen

Ein wesentlicher Bereich Interkulturellen Lernens und eine Voraussetzung für die soziale Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher ist das Kennenlernen der jeweils anderen Kultur. Die SchülerInnen sollen also auch dazu angeregt werden, der jeweils anderen Gruppe Informationen über ihre eigenen Lebensart, über ihre Alltagskultur, über ihre Gedanken und Vorstellungen zu geben. Das Voneinanderlernen hat also einen stark landeskundlichen Charakter.

4) Konflikte/Probleme austragen und lösen

Die sprachliche Austragung von Konflikten ist ein grundlegendes Element der alltäglichen Beziehungen zwischen Menschen. In komplexerer und intensiverer Form ist dieses Element vorhanden, wenn an solchen Konflikten "Fremde", also Angehörige einer anderen Kultur und Sprache beteiligt sind oder wenn sie Anlaß solcher Konflikte sind. Die meisten Menschen sind schon in ihrer Muttersprache nicht in der Lage, Streitigkeiten emotional und sprachlich einigermaßen befriedigend auszutragen und zu lösen. Vielfach mangelt es einfach an der mangelnden Beherrschung der geeigneten sprachlichen Mittel und Aktivitäten dafür. Daher ist es ganz allgemein für den Deutschunterricht, besonders aber für den DaZ-Unterricht von großer Wichtigkeit, diesen Sprachlernbereich gemeinsam mit den Schülern zu bearbeiten. Reale Anlässe in und außerhalb der Schule gibt es genug. Für diesen sensiblen Bereich ist bisher auch in der allgemeinen Lehrerbildung viel zu wenig getan worden.

4.2 Kommunikation geschieht in der realen Umwelt

Soziale Kommunikation geschieht vor allem durch sprachliches Handeln. Es kann unmittelbare Kommunikation zwischen Menschen in Situationen oder mittelbare Kommunikation über Texte im weitesten Sinn sein.

1) Situationen und mündliche Kommunikation

Unmittelbares sprachliches Handeln vollzieht sich vor allem in Form der mündlichen Kommunikation. Menschen sprechen miteinander, hören einander zu und versuchen so direkt, ihre Gedanken und Empfindungen auszutauschen, ihre Interessen und Ziele zu verfolgen etc. Solche reale Situationen sollen auch der Ausgangspunkt für Unterrichtssituationen sein, in denen Sprechen und Hörverstehen und der verständliche Gebrauch der Sprache trainiert werden sollen. Auf diese Weise kann – z.B. in Rollenspielen – eine weitgehende Integration von Sprachausbildung und Vorbereitung auf Situationen der sozialen Realität erreicht werden.

2) Texte und schriftliche Kommunikation

Auf dieser Grundlage müssen die SchülerInnen auch auf die vielfältigen Formen indirekter Kommunikation vorbereitet werden: Lektüre von Büchern und anderen Printmedien, Rezeption der audiovisuellen Massenmedien, Verfassen von Schriftstücken für den persönlichen Alltag, für den halböffentlichen Bereich und für berufliche Zwecke. Auch hier sollen reale Lese- und Schreibansätze den Ausgangspunkt für die Ausbildung des Leseverstehens und der Schreibfertigkeit bilden.

4.3 Kommunikation ist Anwendung der Sprachfertigkeiten

Kommunikativer Spracherwerb bedeutet: Die Lernenden sollen von Anfang an direkt mit der Sprache umgehen, d.h. versuchen, sich verständlich zu machen und Gehörtes und Gelesenes direkt so weit wie möglich zu verstehen. Daraus ergibt sich das permanente Training der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten im Unterricht: Hörverstehen und Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Formen der mündlichen Kommunikation sollten dabei durchgehend die Basis der Unterrichtsmaßnahmen bilden. Außerdem sollte man auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen rezeptiven (Hör- und Leseverstehen) und produktiven (Sprechen, Schreiben) Formen achten.

Bei den Trainingsmaßnahmen im Unterricht ist zwischen Übungen und Aktivitäten zu unterscheiden. Übungen sind gelenkte Maßnahmen, bei denen das Ergebnis, die Lösung, schon von vornherein feststeht, d.h. vom Lehrbuch oder vom Lehrer/von der Lehrerin festgelegt ist (z.B. ein mündlicher Erzähltext im Präsens mit der Frage: Wie heißt dieser Text im Perfekt, also in der mündlichen Erzählform der Vergangenheit?). Aktivitäten sind sprachliche Trainingsanordnungen, bei denen das Ergebnis, also die Lösung, nicht von vornherein feststeht, sondern von den Lernenden eigenständig gewählt werden kann (z.B.: Wie kann man den folgenden Satz mit eigenen Ideen ergänzen? "Wenn ich Zeit habe,....".) Hier wird eine allgemeine Satz- und Bedeutungsstruktur vorgegeben, die konkrete inhaltliche Lösung soll aber vom Lernenden gefunden und sprachlich umgesetzt werden.

Analog zu diesen zwei Gruppen von Trainingsanordnungen kann man von systematischem und authentischem Hörverstehen/Sprechen/Leseverstehen/Schreiben sprechen.

1) Hörverstehen

Das Hörverstehen ist für jemand, der in einem fremden Land lebt, dessen Sprache er/sie noch nicht oder nur mangelhaft beherrscht, von größter Bedeutung.

Viele Lernende haben gerade mit den Hörverstehen große Schwierigkeiten, weil damit spezielle Probleme zusammenhängen: Beim Verstehen ist man der Sprechweise der Gesprächspartner (Sprechtempo, Artikulation etc.) ausgeliefert; die gesprochenen Sätze fließen vorbei, ohne daß man sie aufhalten und in Ruhe auf ihre Bedeutung hin betrachten kann. Daher ist die Gefahr, in einem Gespräch "hängenzubleiben", "auszusteigen" und schließlich so gut wie nichts mehr zu verstehen, ziemlich groß. Dazu kommen spezielle Erschwernisse: z.B. beim Telefonieren (man sieht den Gesprächspartner nicht) oder bei öffentlichen Ansagen, z.B. am Bahnhof (Nebengeräusche, Undeutlichkeit). In Österreich bzw. im süddeutschen Raum kommt dazu, daß die Menschen in der Alltagskommunikation in der Regel nicht die Standardsprache, sondern eine dialektgefärbte Umgangssprache oder überhaupt Dialekt sprechen. Auf all das sollen die Lernenden vorbereitet werden.

Authentische Hörverständnis-Aktivitäten sind daher im Daz-Unterricht von großer Wichtigkeit: regelmäßige Konfrontation der Lernenden mit gesprochener Sprache, auch mit dialektgefärbter, wenn dies dem sprachlichen Alltag der Lernenden entspricht (direkte Präsentation durch den Lehrer/die Lehrerin oder durch andere Personen, Präsentation von Medientexten aus Radio und Fernsehen etc.). Im Anschluß daran kann das Hörverstehen durch systematische Hörübungen verfestigt werden (Nachsprechen, Reagieren auf Hörimpulse etc.)

2) Sprechen

Sprechen in einer anderen Sprache lernt man nicht dadurch, daß einem jemand erklärt, wie eine Sprache gebaut ist oder wie sie gesprochen werden soll, sondern durch eigene sprachliche Aktivitäten. Eine grundlegende Aufgabe des DaZ-Unterrichts ist es also, die Lernenden zum Sprechen zu bringen, vor allem zum dialogischen Sprechen in Situationen. Eine der wirkungsvollsten authentischen Formen ist das Rollenspiel, in dem reale Situationen (z.B. Einkaufen; ein Streit, wer recht hat etc.) simuliert und mit Hilfe sprachlicher Mittel, die dafür erarbeitet werden, im Unterricht in sprachliches Handeln umgesetzt wird. Ausgehend von Alltagsgesprächen kann man allmählich zu komplexeren Gesprächsformen bis hin zu Diskussionen fortschreiten. Auch hier soll das authentische Sprechen (und Hören) durch systematische und gelenkte Übungen ergänzt werden, damit sich das nötige Sprachinventar der Äußerungen und der lexikalischen Elemente (Wörter und Wendungen) festigt und im Bewußtsein und Sprachgebrauch der Lernenden allmählich automatisiert wird. Bei solchen Übungen ist die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht primär auf das situative und soziale Verhalten in einer Situation konzentriert, sondern auf den richtigen Gebrauch des entsprechenden Sprachinventars.

Ergänzt werden können die verschiedenen dialogischen durch monologische Formen, wobei man jedoch vom abstrakten Typus der "Redeübung" weg hin zu realitätsnahen Formen kommen soll, wie z.B.: Jemand erzählt den anderen den Inhalt eines interessanten Zeitungsartikels; jemand berichtet etwas Interessantes, was ihm/ihr jemand anderer erzählt hat; etc.

3) Leseverstehen

Im DaZ-Lehrplan/HS steht zum Bereich "Lesen und Leseverstehen":

"Beim Zweitspracherwerb kommen dem Lesen folgende Aufgaben zu:

- *Das laute Lesen soll die Entsprechung von Schriftsymbolen und dazugehörigen Lauten automatisieren, Aussprache, Intonation und Sprachrhythmus schulen sowie die Lesefertigkeit festigen und erhalten.*
- *Das stille Lesen soll der Sinnerfassung von Texten mit unbekanntem Elementen und der Wortschatzerweiterung dienen."*

Die Textierung weist auf spezielle methodische DaZ-Notwendigkeiten hin, die in weiterer Folge noch detaillierter aufgezählt werden. Hier ist es notwendig, die neueren Entwicklungen der Lesedidaktik des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts mit einzubeziehen, damit über das "Lesen" hinaus die gezielte Förderung des Leseverstehens durch entsprechende Unterrichtsaktivitäten Eingang in den Deutschunterricht findet. Zu diesem Zweck sollte man – darauf wird im Lehrplan auch hingewiesen – zusätzlich zu den Sprachlehrbüchern und Lesebüchern eine möglichst große Vielfalt an Texten und Textsorten aus der realen Kommunikation im privaten, beruflichen, halböffentlichen und öffentlichen Bereich im Unterricht einsetzen. Auch beim Aufbau des Leseverstehens sind authentische Leseverständnis-Aktivitäten durch systematische Übungen zur Textfassung und Textbearbeitung zu ergänzen ("Weiterführendes Lesen" im DaZ-Lehrplan/HS).

4) Schreiben

Methodische Maßnahmen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit sind im kommunikativen Fremdsprachenunterricht noch relativ am wenigsten entwickelt. Dies schlägt sich auch besonders deutlich im DaZ-Lehrplan/HS nieder, der für diesen Bereich so gut wie keine produktiven Anregungen für ein gezieltes Schreibtraining bietet und es bei einigen allgemeinen Forderungen bewenden läßt. Die Schreibdidaktik hat jedoch in den letzten Jahren – insbesondere im Bereich des freien Schreibens – große Fortschritte gemacht. Diese Anregungen und Ergebnisse sollten ebenfalls in den Deutschunterricht integriert werden. Es geht dabei nicht nur um die Schreibfähigkeit der ausländischen, sondern genau-

so der österreichischen Kinder und Jugendlichen. Folgende Aspekte sollten dabei beachtet werden und sich in entsprechenden methodischen Aktivitäten niederschlagen:

- Situations- und adressatenbezogenes Schreiben; freies Assoziieren zu einem Thema (Clustering) und gezieltes Sammeln von Sprachmaterial als Vorbereitung von Schreibprozessen.
- Realitätsbezogene Schreibanlässe.
- Gezielte Organisation des Schreibprozesses und seiner Phasen von der Konzeption und Materialsammlung bis zur Endfassung.
- Bildinformation als integrierter Bestandteil schriftlicher Gestaltung.
- Gruppenschreiben.
- Durchführung von kleinen Schreibprojekten.

5. System der Sprache

Die Vermittlung des Sprachsystems ist der herkömmliche Kernbereich des Fremdsprachenunterrichts. In der modernen Sprachdidaktik ist jedoch eine wesentliche Erweiterung des Blickwinkels und damit methodischer Möglichkeiten der Sprachsystemvermittlung erzielt worden. Zum einen sind zur früher fast ausschließlich bestehenden Beschränkung dieses Bereichs auf Wortschatz und Grammatik neue sprachsystematische Bereiche erkannt und bearbeitet worden. Zum anderen ist es heute zumindest in der didaktischen Theorie eine Selbstverständlichkeit, daß diese Bereich nicht isoliert für sich, sondern im Rahmen der übergeordneten kommunikativen Gesichtspunkte und Ziele behandelt und auf diese bezogen werden soll.

So sollen also z.B. Wortschatzerweiterung und Vermittlung grammatischer Strukturen nicht mehr primär in Form der "Wissensvermittlung" und "Erklärung" transportiert, sondern aus realen Gesprächssituationen und Texten abgeleitet werden und wieder auf diese hinführen. Sie sollen daher auch nicht primär auf dem Weg rein kognitiven Lernens, sondern durch direktes sprachliches Handeln erworben werden. Daß natürlich das Erworbene durch systematisches kognitives Erfassen und Lernen verfestigt und eingeübt werden kann, ist dadurch keineswegs ausgeschlossen.

Nun aber zurück zur Erweiterung der Sprachsystemvermittlung durch sprachsystematische Bereiche, die bisher nicht oder zu wenig beachtet worden sind. Folgende Bereiche können insgesamt definiert werden:

1. *Sprachliche Elemente und Strukturen:*
 - Äußerungen
 - Wortschatz (Lexik)
 - Wortbildung
 - Satzgrammatik
2. *Textuelle Elemente und Strukturen*
 - Textgrammatik und Textstrukturen
 - Textsorten
 - Audiovisuelle Textformen (Kombination von Sprache mit Bild und Ton)
 - Fachsprachliche Strukturen und Realien
3. *Umsetzungsformen der Sprachpraxis*
 - Aussprache und Intonation
 - Orthographie
 - Alphabetisierung.

5.1 Äußerungen

Ein wesentlicher Fortschritt in der Vermittlung von Sprache als System war die Erkenntnis, daß sprachliche Strukturen nicht nur über rationalisierte Grammatiksysteme, sondern auch über komplexe Äußerungen als Träger von Sprechabsichten und inhaltlichen Komponenten vermittelt werden können, in vielen Fällen auch müssen. So wichtige alltägliche Äußerungen wie "Auf Wiedersehen!", "Wie geht's dir denn?" oder "Ich hätte gerne...", die man für die sprachliche Verständigung im Anfängerunterricht braucht, sind sinnvollerweise nicht über grammatische Erklärungen zu vermitteln. Es ist auch nicht notwendig, da man sie viel effektiver exemplarisch als komplexe Aussage-Einheiten vermitteln kann; es genügt, wenn die Lernenden wissen, was damit gemeint ist und bei welchen Gelegenheiten man sie anwendet.

Im DaZ-Lehrplan/VS/HS sind dementsprechend auch Listen von Sprechabsichten (dort "Sprachfunktionen" genannt) angegeben, die den LehrerInnen eine Orientierung und Anregungen bieten, zu den einzelnen Sprechabsichten die am häufigsten verwendeten Äußerungen zu sammeln und den SchülerInnen zu vermitteln. Sie stellen wichtige Redemittel für das Sprechen in Situationen, also etwa für Rollenspiele, dar. Damit ist der unmittelbare Zusammenhang zu sprachlichen Handlungsformen gegeben.

5.2 Wortschatz (Lexik)

Im Bereich der Vermittlung des Wortschatzes geht es vor allem darum, vom traditionellen Vokabel-Lernen – jedes Wort wird als "Vokabel" in seiner Ein-

zelbedeutung isoliert gelernt – wegzukommen und durch effektivere Methoden zu ersetzen. Im DaZ-Lehrplan/VS/HS werden dazu verschiedene Anregungen gegeben – einige wichtige Gesichtspunkte:

- Lernen von Wortfeldern statt von Vokabeln.
- Einsatz von Wortfeld-Strukturen für die Wortschatzarbeit als Grundlage für Übungen, Aktivitäten und Spiele (Oberbegriffe – Unterbegriffe, Synonyme, Antonyme etc.)
- Eingliederung von Einzelwörtern in Wendungen, in denen sie häufig vorkommen.
- Arbeit mit der Bildhaftigkeit der Sprache.
- Erarbeitung eines aktiven Grundwortschatzes.
- Unterscheidung von aktivem und passivem Wortschatz.
- Einübung in die selbständige Wörterbucharbeit.
- Leseverstehens-Aktivitäten zur Wortschatzerweiterung.

5.3 Wortbildung

Die Wortbildung ist im Fremdsprachenunterricht lange Zeit vernachlässigt worden. Das zeigt sich deutlich im Lehrplan: Es gibt kaum Hinweise darauf. Die Wortbildung – vor allem die Zusammensetzung und die Ableitung – ist jedoch ein wichtiger strukturbildender Bereich in der deutschen Sprache, der vor allem auch für Leseverständnisprozesse von großer Bedeutung ist: Wenn die Lernenden die Wortbildungsmittel einigermaßen kennen, sind sie in der Lage, mit Hilfe des Wortstammes eines abgeleiteten oder zusammengesetzten Wortes in vielen Fällen wenigstens dessen ungefähre Bedeutung im Rahmen des Kontextes zu erkennen. Auf der Wortbildung kann man daher fruchtbare Formen des entdeckenden Lernens aufbauen – sowohl im rezeptiven Bereich – Suchen von Wörtern und Erkennen ihrer Bedeutung in Texten -, als auch im produktiven Bereich – Versuch, selbst neue Wörter zu bilden und sie vom Lehrer auf ihre Brauchbarkeit hin beurteilen lassen. In den neueren Gebrauchsgrammatiken der deutschen Sprache gibt es umfassendes Informationsmaterial zur Wortbildung, so etwa in der 4. Auflage des Grammatik-Duden oder in Knaurs Deutscher Grammatik.

5.4 Satzgrammatik

Von der Einbindung der Grammatik-Arbeit in die übergeordneten kommunikativen Strukturen des Sprachgebrauchs war in diesem Beitrag schon mehrfach die Rede. Daraus ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen für den Grammatik-Unterricht:

- An die Stelle der "Erklärung" von grammatischen Termini, von "Regeln" und "Ausnahmen" sollen die syntaktischen und morphologischen Sprachstrukturen an konkreten Beispielen exemplarisch präsentiert und von den Lernenden mit verschiedenartigen Sprachmaterial direkt selbst gestaltet werden. Dadurch ergibt sich eine unmittelbare Bindung der Grammatik-Arbeit an den kommunikativen Gebrauch der Sprache.
- Der Bedeutungs- und Funktionsaspekt grammatischer Strukturen sollte die eigentliche Basis für den Grammatikunterricht sein. Am Beispiel der Präpositionen: Primär wichtig ist es nicht, mit welchem Fall sie gebraucht werden, sondern welche Bedeutung sie haben bzw. welche Funktion sie erfüllen.
- Die grundlegenden Strukturen der deutschen Sprache – zum Beispiel die Satzklammer – sollen in der Einfachheit dargestellt und verwendet werden, mit der sie tatsächlich funktionieren. Man erspart sich dabei den Aufbau eines komplizierten und letztlich undurchschaubaren Regel-Ausnahmen-Systems. Also: Offenes Beobachten und Verwenden von Strukturen statt Erlernen starrer Regeln.
- Grammatik-Aktivitäten und -Übungen können in vielfachen kommunikativen und spielerischen Formen organisiert werden. Der Drillcharakter, den die Bildung analoger Strukturen mit verschiedenem Wortmaterial hat, wird dadurch in einen durchaus lernorientierten Spielcharakter umgewandelt.

5.5 Textgrammatik

Die Textgrammatik hat im Fremdsprachenunterricht erst in den letzten Jahren ansatzweise Eingang gefunden. Dementsprechend finden sich dazu im neuen Lehrplan kaum Hinweise. Sie ist jedoch für die systematische Erschließung von Texten, also für das systematische Lese- und Hörverstehen, von großer Bedeutung. Sie baut einerseits auf der Satzgrammatik auf, deren Strukturen auf Textebene eine zusätzliche Funktion erlangen können, andererseits auf den situativen und inhaltlichen Zusammenhängen, in denen Texte entstehen, und auf den Intentionen der Textproduzenten. Einige wichtige textgrammatische Gesichtspunkte:

- Allgemeine Textoperationen wie Berichten, Beschreiben, Appellieren etc. und ihre satzgrammatischen Grundlagen.
- Sprachlicher Ausdruck von allgemeinen Beziehungen und Verhältnissen wie Richtungsangaben, Zeitangaben etc. im Text.

- Sprachliche Mittel der Textstruktur und Textgliederung.
- Zusammenhang von Textintentionen und Textstrukturen.

5.6 Textsorten

Wie schon oben weiter festgestellt, sollen die Lernenden im Deutschunterricht mit einer möglichst großen Vielfalt von Texten bzw. Textsorten konfrontiert werden. Im neuen Lehrplan wird auch an mehreren Stellen darauf verwiesen, freilich gibt es auch hier wie bei den textgrammatischen Strukturen keine Hinweise aus sprachsystematischer Sicht. Ähnlich wie dort geht es um den Gesamtbau verschiedener Textsorten im Zusammenhang mit den Inhalten, die in einem Text vermittelt werden sollen, mit dem Situationszusammenhang, in dem ein Text geschrieben wird, und mit den Mitteilungsabsichten des oder der Textproduzenten.

5.7 Audiovisuelle Textformen

Ein besonderer Bereich ist die Arbeit mit audiovisuellen Textformen, der nicht vernachlässigt werden sollte, da die Kinder und Jugendlichen heute Inhalte zum großen Teil über audiovisuelle Kanäle aufnehmen. Aus sprachsystematischer Sicht geht es dabei generell um die Zusammenhänge zwischen den drei Zeichensystemen Sprache, Bild und Ton:

- Zusammenhänge zwischen Sprachelementen und Bildelementen.
- Zusammenhänge zwischen Sprachelementen und Tonelementen.
- Kombination von Sprache – Bild – Ton
- Audiovisuelle Erzählformen.
- Audiovisuelle Beschreibungsformen.
- Umsetzung von Bild in Sprache und umgekehrt.

5.8 Fachsprachliche Strukturen und Realien

Viele ausländische Jugendliche besuchen berufsbildende Zweige der österreichischen Schule, die eine Grundlagen-Ausbildung für verschiedene Fachbereiche, vielfach auch in Kombination mit Berufspraktika vermitteln. Sie lernen also berufsspezifische "Realien" kennen und sollen auch mit den sprachlichen Grundlagen, die sie in diesem Fachbereich brauchen bzw. brauchen werden, vertraut gemacht werden. Für diesen Bereich sprachlicher Ausbildung enthält der neue Lehrplan keinerlei Hinweise, da er sich auf die allgemeinbildenden Schulformen der Volksschule und Hauptschule bezieht. Dieses Defizit im Be-

reich der Sprachausbildung ist jedoch vor allem in den industriellen Ballungsgebieten zu einem aktuellen Problem geworden.

Zunächst ist festzustellen, daß es sich bei Strukturen der Fachsprache(n) um nichts grundlegend anderes handelt als bei den Strukturen der Allgemeinsprache. Es ist vielmehr so, daß bestimmte Strukturmerkmale der Allgemeinsprache im fachsprachlichen Bereich bzw. in bestimmten Fachsprachen in gehäufte und ausgeprägtere Form auftreten (z.B. sprachliche Muster für Bedingungsbeziehungen, Relativsätze, Attribut-Bildungen etc.). Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der Fachsprache ist also die Allgemeinsprache. Von daher kann man allgemein fachsprachliche Satz- und Textstrukturen erarbeiten, die in der Regel für den beruflichen Sprachgebrauch wichtiger sind als die spezielle Fachterminologie, die ohnehin in der eigentlichen Fachausbildung in Zusammenhang mit den "Realien", also den fachspezifischen Objekten und Sachverhalten, vermittelt werden. Jedenfalls ist auf diesem Gebiet noch viel Grundlagenarbeit zu leisten.

5.9 Aussprache

Ähnlich wie bei Grammatik geht es bei der Ausbildung und beim Training der Aussprache darum, daß diese Lernprozesse von Anfang an aus authentischen Hör- und Gesprächssituationen abgeleitet und immer wieder in diese integriert werden sollen. Erst auf der Basis authentischer Aktivitäten zum Training von verständlich, wenn auch noch nicht ganz lautrichtig gesprochenen Wörtern und Sätzen und von situations- und intentionsgemäßer Intonation erhalten systematische Ausspracheübungen zur lautgerechten Artikulation ihren Sinn. In diesem Bereich sollte man spielerische Formen bevorzugen, um den trockenen Drill isolierter phonetischer Übungen zu vermeiden. Dies führt auch zu einer schnelleren Aneignung lautrichtiger Aussprache und zu situationsentsprechender Intonation durch die Lernenden.

Ein wichtiger Bereich vor allem für Kinder und Jugendliche, die aus Kulturen mit anderen Schriftsystemen kommen, ist der Zusammenhang zwischen Lautung und Schrift. Als Trainingsformen können hier authentische (situationsbezogene) Leseaktivitäten und sprachsystematische (aussprachebezogene) Leseübungen in Zusammenhang mit Orthographie eingesetzt werden.

5.10 Orthographie

Die Orthographie wird vielfach nur als Anhängsel der Grammatik angesehen. Natürlich sind verschiedene orthographische Elemente Ausdruck grammatischer Strukturen (z.B. Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung), aber der größere

Teil hat damit nichts zu tun. Die Orthographie als Übereinkunft, wie Wörter korrekt geschrieben werden, ist vielmehr ein eigener Bereich, der mit Hilfe besonderer Methoden vermittelt werden kann. Zu beachten ist dabei, daß er gegenüber allen anderen Arbeitsbereichen des DaZ-Unterrichts eine eher untergeordnete Rolle spielen sollte, solange in Textproduktionen der Lernenden das (ortho)graphische Bild nicht so verzerrt ist, daß es nicht mehr verständlich ist. Dem kommt auch die Tatsache entgegen, daß es vielen nichtdeutschsprachigen Lernenden leichter als deutschsprachigen fällt, bestimmte Fehlertypen zu vermeiden, v.a. solche, die sich aus der Interferenz zwischen gesprochener Umgangssprache und geschriebener Standardsprache ergeben.

5.11 Alphabetisierung

Auf dem Gebiet der Alphabetisierung nichtdeutschsprachiger Kinder und auch Jugendlicher in der deutschen Sprache ist auch noch viel Entwicklungsarbeit zu leisten. Dementsprechend findet man im neuen Lehrplan nur ganz wenige Hinweise. Der ausführlichste soll hier zitiert werden (DaZ-Lehrplan/V5):

"Kinder, die in ihrer Muttersprache bereits lesen und schreiben können, haben im Bereich des Erstlesens und Erstschreibens der Zweitsprache Schwierigkeiten, wenn entweder die Buchstabenschrift ihrer Muttersprache von der im Deutschen gebräuchlichen abweicht (z.B. kyrillisches Alphabet) oder wenn ihre Muttersprache überhaupt andere Schriftsysteme (z.B. Bilder-, Silben- oder Konsonantenschriften) benützt. Das Lesenlernen ist in jedem Fall durch die von der Muttersprache abweichenden Laut-Buchstaben-Zuordnungen erheblich erschwert (z.B. Schreibung der Diphthonge), wobei etwa folgende Unterschiede auftreten können:

- gleiche Zeichen in beiden Sprachen, aber unterschiedliche Laute,*
- gleiche Laute, aber verschiedene Zeichen,*
- weder Laut noch Zeichen sind in der Muttersprache vorhanden."*

Für diese Problembereiche sind noch geeignete Übungsformen zu entwickeln, wobei zu vermuten ist, daß in der "stillen" Praxis vor allem von Grundschullehrern schon vieles vorhanden ist.

6. System der Methodik

Das System der Methodik soll hier nur ganz kurz angesprochen und tabellarisch dargestellt werden, da es eher allgemein und auf verschiedene Unterrichtsfächer anwendbar ist und da auf zahlreiche methodische Gesichtspunkte, die konkret den DaZ-Unterricht bzw. den Deutschunterricht allgemein

betreffen, bereits hingewiesen worden ist. Grundsätzlich ist festzustellen, daß das Gebiet der Unterrichtsmethodik gerade im Sprachunterricht sehr komplex ist und zahlreiche verschiedenartige Arbeitsbereiche umfaßt. Durch die Integration des Deutschen als Zweitsprache in den Deutschunterricht wird diese Komplexität noch erhöht. Daher erscheint es notwendig, im Detail zu untersuchen, mit welchen methodischen Arbeitsbereichen die SprachlehrerInnen konfrontiert sind und welche methodischen Möglichkeiten sie darin im einzelnen haben.

Im wesentlichen kann man folgende Gruppen von Arbeitsbereichen unterscheiden:

1. Allgemeine Unterrichtsaktivitäten
2. Konkrete Unterrichtsgestaltung
3. Unterrichtsplanung
4. Einsatz von Unterrichtsmedien
5. Beurteilung

6.1 Allgemeine Unterrichtaktivitäten

- a) Information und Impulse
- b) Speichern
- c) Übungen – Aktivitäten – Spiele

6.2 Unterrichtsgestaltung

- a) Plenarunterricht
- b) Gruppenunterricht
- c) Einzelbetreuung

6.3 Unterrichtsplanung

- a) Lehrplan und Curricula
- b) Sequenzbildung im Unterricht
- c) Differenzierung nach Schulstufen

6.4 Unterrichtsmedien

- a) Lehr- und Lernmaterialien
- b) Audiovisuelle Medien

6.5 Beurteilung

- a) Fehlerkorrektur
- b) Bewertung und Benotung

7. Resümee

Dieser Überblick stellt einen ersten Schritt dar, um die Aufgaben und Probleme, die der DaZ-Unterricht und die Realisierung Interkulturellen Lernens in der Schule mit sich bringen, in den Griff zu bekommen. Es geht jetzt darum, für alle aufgezählten Bereiche methodische Vorschläge und konkrete Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und zu sammeln. Das ist nicht Aufgabe dieses Beitrags. Wohl aber sollen im folgenden Beitrag zu einem konkreten Thema des DaZ-Unterrichts exemplarische Unterrichtsvorschläge gegeben werden. Es ist kein zufällig ausgewähltes Thema, sondern eines der wichtigsten im Bedeutungszusammenhang des Interkulturellen Lernens: das Kennenlernen. Auf die dort dargestellte Weise könnten auch zu allen anderen Themenbereichen der vorliegenden Systematik Unterrichtsvorschläge und Unterrichtsmodelle gesammelt und präsentiert werden – nicht als verpflichtendes Korsett, sondern als freies Angebot, aus dem die LehrerInnen die ihnen gemäßen und geeignet erscheinenden Maßnahmen auswählen. Es sollte so etwas wie eine Werkstatt sein – dies entspräche den offenen Formen interkulturellen Lernens.

Anmerkungen

- 1) Pirstinger, Susanne: Gesetzliche Grundlagen - Maßnahmen - Forderungen zur Verbesserung der Lage türkischer Kinder. In: Österreichisch-türkische Beziehungen aus soziokultureller Sicht. Hrsg. von Anadolu Üniversitesi Eskişehir, Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt und Österreichisches Kulturinstitut Istanbul. Anadolu Üniversitesi 1990, S. 43-52.
- 2) BMUK/Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Klagenfurt: Der neue Lehrplan, Organisationsregelungen. Interkulturelles Lernen. Übertragung der Schulversuche ins Regelschulwesen ab dem Schuljahr 1992/93.
- 3) Siehe Bibliographie von Robert Saxer auf Seite 136.
- 4) Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung I, Klagenfurt: Autonomie an Schulen. Materialien Konzepte Standpunkte. Februar 1992.

Erstmals DaZ-Lehrpläne an Österreichs Schulen

Die Spirale oder der Irrgarten – was davon ist die passendere Metapher für Lehrplanentwicklung in Österreich? Diese Frage führt zu äußerst emotionalen Antworten, man denke nur an die Einführung der Informatik im letzten Schuljahrzehnt, oder an manches Unterrichtsprinzip. Überraschend ruhig ging es hingegen bei der Lehrplanänderung für Migrantenkinder zu. Das muß Gründe haben, auch wenn es nicht nur gute sind ...

1. Stundenkontingente als Voraussetzung

In weniger als drei Jahren hat das Bundesministerium für Unterricht und Kunst zusätzliche Stundenkontingente geschaffen, auf die sich die Schulleiter verlassen können, sobald ausländische Kinder eintreffen.

Folgende Regelung gilt für den Pflichtschulbereich (also von der Vorschule bis zum Polytechnischen Lehrgang):

"Ermittlung der Zuschläge (Förderstundenkontingent der einzelnen Schule)

Grundlagen:

- a) Berücksichtigt werden alle Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache bis zu sechs abgeschlossenen Schulbesuchsjahren in Österreich.
- b) Der Status des Schülers: (ordentlich – außerordentlich).

Das Förderstundenkontingent (Zuschläge), das einer Schule zur Verfügung steht, wird nach folgender Formel errechnet:

- a) $\text{Anzahl der ordentlichen Schüler} \times 0,33 + \text{Anzahl der außerordentlichen Schüler} \times 0,86$
- b) Zusätzlich wird für eine Schule, die einen Anteil von mehr als 50% an Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache hat, ein Sonderzuschlag gegeben."

(zit. nach KAHLHAMMER, S. 4)

Diese Personalzuwendungen gehören, gemäß der Gesetzessystematik, nicht zum Lehrplan. Der Unterricht könnte also zum Erliegen kommen, sobald die Stunden nicht mehr genehmigt werden. Diese Gefahr besteht fort und hätte sich nur durch die Schaffung eines Pflichtgegenstandes vermeiden lassen.

Und folglich heißt es also

"Für außerordentliche Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache kann zum Erwerb der Unterrichtssprache ein besonderer Förderunterricht ... angeboten werden."

(Interkulturelles Lernen, S. 9)

Immerhin: Der Verhandlungserfolg des BMUK ist jetzt die Grundlage, daß der erlassene Lehrplanzusatz "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache" erhebliches Gewicht bekommt: Migranten- und Flüchtlingskinder sichern den Schulen zusätzliche Stunden; in mehreren Bundesländern gibt es unzählige offenen Stellen; AHS-LehrerInnen werden in den Pflichtschulbereich eingeladen; die Durchführungsmodelle können weitgehend schulintern entschieden werden. Daß sich in Wien 100 arbeitslose AHS-LehrerInnen für die Betreuung von Flüchtlingskindern in der Pflichtschule gemeldet haben, wird mit einem Anstellungsversprechen für später honoriert (SCHOLZ, S. 8).

In der Broschüre *Interkulturelles Lernen* stehen Kurzfassungen der Regelungen, z.B. für das Stundenausmaß und die Organisation der Volksschule (S. 10):

- Für außerordentliche Schüler kann dieser Förderunterricht bis zu 12 Wochenstunden betragen.
- Für ordentliche Schüler kann dieser Förderunterricht bis zu 5 Wochenstunden betragen.
- Dieser Förderunterricht kann unterrichtsparallel, unterrichtsintegrativ oder zusätzlich zum Unterricht in den Pflichtgegenständen geführt werden.
- Im Falle der zusätzlichen Führung gilt für ordentliche Schüler: bei 3-5 Wochenstunden sind Kürzungen in den Pflichtgegenständen bis 3 Stunden möglich; für außerordentliche Schüler: die zusätzliche Belastung darf 5 Wochenstunden nicht überschreiten."

2. Vorboten der Schulautonomie?

Man denke sich einen Vergleich aus: Eine Schule bietet einen Schwerpunkt "Informatik" an und erhält ein Stundenkontingent dafür, welches zum einen Teil durch Team-teaching, zum anderen durch zusätzliche Wochenstunden verbraucht wird, ohne daß ein Schulversuchstext einzureichen wäre, der einen langen Instanzenweg bestehen muß. Bislang undenkbar!

Schulen mit vielen Ausländerkindern würden somit zu den Vorreitern in Sachen Schulautonomie? Dies wäre eine Falschmeldung. Und hinter der Eile der Beamten und Gesetzgeber steht einer der ungenuten Gründe für diesen Verlauf: Die Immigration in Österreichs Schulen war bislang nicht fachlich diskutiert worden (im Gegensatz zur BRD oder der Schweiz); zur Lösung der ärgsten Probleme waren Schulversuchs-Konstruktionen eingerichtet worden; erst als

diese Schulversuche in LehrerInnenkreisen mehr und mehr angegriffen wurden und zudem das Wirrwarr kaum mehr administrierbar wurde, erfolgten die späten, raschen Schritte. Einerseits bleibt Schulautonomie ein Torso, wenn weite Kreise der Elternschaft aus Zeit- oder Sprachgründen nicht mitreden können. Dies gilt für die Zentren der Arbeitsmigration. Von Schulautonomie zu reden, wo bereits Nachmittagsklassen für Flüchtlingskinder einzurichten sind, wäre andererseits geradezu zynisch. Dies gilt für die Wohnumgebungen von Flüchtlingslagern. Im Umfeld anarchistischer Zahlenbewegungen hätte auch das machthungrigste Zentrum nur Niederlagen zu gewärtigen. Diese Einsicht stand wohl dahinter, als nun erstmals die Zügel schleifen gelassen wurden.

3. Die inhaltliche Dimension

Es ist hier nicht Platz, die Systematik der österreichischen Schulgesetze zu reflektieren, wie es vor zwei Jahren in einem Schwerpunktheft von *"Erziehung und Unterricht"* möglich war (LAU, Schulrecht). Daher muß es bei einer zusammenfassenden Bemerkung bleiben: Die Reihe perpetuierter und unausgewerteter Schulversuche gemäß § 7 des SchOG wird beendet. Nur mehr *"gesondert geführte Klassen (Quereinsteiger in größerer Zahl während des Schuljahres, Flüchtlings- und Asylantenklassen) sind mit Angabe der Projektbeschreibung als Schulversuch zu beantragen"* (KAHLHAMMER, S. 4).

Ab 1992/93 gelten die österreichweit erlassenen Lehrplan-Zusätze "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache", flankiert durch das Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen" und die unverbindliche Übung "Muttersprachlicher Unterricht" (ab der 5. Schulstufe auch als Freigegegenstand möglich) (Bundesgesetzblatt 1992). Die dahinter stehende Intention entnehmen wir am besten den Worten des dafür federführenden Beamten: *"In letzter Konsequenz hat aber der Zusatzlehrplan die Aufgabe, zum allgemeinen Deutsch-Lehrplan hinzuführen, weil das Ziel der Bemühungen in der sprachlichen und letztlich interkulturellen Integration der betreffenden Schülergruppe zu sehen ist."* (SATZKE, S. 1) Die Diskussion um Multikulturalität, Integration und Assimilation wird weitergehen. Aus Österreich liegen nun wenigstens umfangreiche Lehrplan-Texte vor, zu vergleichen mit den Lehrplänen für autochthone Minderheiten, und zu vergleichen mit Lösungen im Ausland.

Die Autoren der Lehrpläne werden auf der letzten Seite von "Interkulturelles Lernen" genannt (S. 59). Hier sollen sie etwas früher Erwähnung finden. Ihre Arbeit war nicht leicht, insofern sie unter erheblichem Zeitdruck arbeiteten. Ihr Thema war und ist ein widerspenstiges, weil sie ja über die praktischen Umsetzungsschwierigkeiten eines Lehrplanzusatzes wissen mußten.

Bereich Grundschule:

Prof. Dr. Leopold Kratochwill (Wien), VL
Anton Berlakovich (Burgenland), VL
Theo Furxer (Vorarlberg), VL
Werner Mayer (Wien), VL
Herta Peklo (Wien), VL
Herta Resetarits (Steiermark) ✓

Bereich Hauptschule:

HL Paul Anzenberger (Wien)
Mag. Gerhard Habringer (Linz)
Prof. Gertrud Neumann (Linz)
HL Mag. Helga Pinterits (Wien)
HOL Mag. Alfred Reumüller (Klagenfurt)
Prof. Mag. Krista Satzke (Wien)
OSiR. Dr. Gertrude Schartner (Wien)

Bereich Muttersprachlicher Unterricht

Univ.-Doz. Dr. Gero Fischer (Wien)

Das Ausmaß der Verordnungstexte soll hier im Überblick gezeigt werden:

Volksschule: 15 S für Deutsch, 5 S. für Muttersprachlichen Unterricht;
Hauptschule: 17 S. für Deutsch, 6 S. für Muttersprachlichen Unterricht;
Sonderschulen: 4 S. für Deutsch;
Polytechnischer Lehrgang: 4 S. für Deutsch.

Naturgemäß ist ein Abdruck hier aus Platzgründen also nicht möglich. Interessierte mögen sich den Text bei den Dienststellen besorgen. Normalerweise dient das "Schulservice" des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien, für Außenstehende als Ansprechpartner. Wichtige Regelungen müssen aber nun im Detail durch die Landesschulräte erfolgen, deren Rang nicht übersehen werden darf. Zum Zeitpunkt des Schreibens lag dem Verfasser dieses Artikels nur die Salzburger Lösung vor.

Die bildungspolitische Reichweite ergibt sich aus den Schülerzahlen:

Durch die Kriegswirren und die schlechte wirtschaftliche Lage der Staaten des ehemaligen Jugoslawien dürften es heuer bereits weit mehr als 50.000 SchülerInnen sein, für welche die Lehrpläne relevant sind.

Regierende Bildungspolitiker sprachen wiederholt von tausend zusätzlichen Lehrerstellen, die für folgende Stundenkontingente zur Verfügung stehen:

4. Kurzfassung der Stundenverteilung

Volksschule "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache":

bis 5 Wochenstunden für ordentliche Schüler;
bis 12 Wochenstunden für außerordentliche Schüler.

Volksschule "Muttersprachlicher Unterricht":

3 bis 6 Wochenstunden, als unverbindliche Übung.

Hauptschule "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache":

bis 6 Wochenstunden für ordentliche Schüler;

bis 12 Wochenstunden für außerordentliche Schüler (kann bei besonderen Problemen auf 18 Wochenstunden erweitert werden).

Hauptschule "Muttersprachlicher Unterricht":

3 bis 6 Wochenstunden als unverbindliche Übung oder als Freigegegenstand.

(Die Regelungen für die Sonderschulen und den Polytechnischen Lehrgang sind fast gleich wie jene für die Hauptschule).

5. Die gemeinsame Präambel für Volks- und Hauptschule

Und nun zum Inhalt: Lassen wir gleich die Autoren zu Wort kommen, die für Schulstufe 1 bis 4 ebenso wie für 5 bis 9 in die "allgemeinen Bestimmungen" (also außerhalb des Deutsch-Lehrplanes) aufgenommen haben:

"7. Lehrplan-Zusatz "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache"

Der Lehrplan-Zusatz "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache" ist in Verbindung mit dem Lehrplan "Deutsch" als Grundlage für das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache im Rahmen des interkulturellen Lernens auf der Zielbene ("Bildungs- und Lehraufgabe"), auf der Stoffebene und auf der methodisch-medialen Ebene ("Didaktische Grundsätze") zu verstehen.

Eine detaillierte Berücksichtigung der zum Teil sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler in der Zweitsprache Deutsch kann nicht im Lehrplan, sondern nur auf der Ebene der klassenbezogenen Jahresplanung unter Berücksichtigung des jeweiligen lernorganisatorischen Modells, das an der Schule verwirklicht wird, erfolgen.

Der Lehrplan-Zusatz "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache" ist nicht nach Schulstufen gegliedert. Er versteht sich als ein mehrjähriges Lernkonzept, das von Schülern mit keinen oder nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils vom Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die der Schüler eingestuft wird), das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilbereichen übersprungen werden kann.

Der Lehrplan-Zusatz "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache" ist im wesentlichen als Differenzierungshilfe für einen Unterricht zu verstehen, der sich immer auch an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch orientiert.

Dies ist schon allein deshalb erforderlich, weil Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache in vielen Fällen in einem mehr oder weniger großen Ausmaß am Unterricht in "Deutsch, Lesen, Schreiben" bzw. "Deutsch, Lesen" teilnehmen bzw. in diesen immer wieder einbezogen werden. Die unterrichtspraktische Verklammerung zwischen einzelnen Teilbereichen des Lehrplans für Deutsch mit jenen des Lehrplan-Zusatzes wird mit zunehmender Lernzeit wachsen und zu fließenden Übergängen führen."

(Interkulturelles Lernen, S. 7-8 bzw. S. 27-28)

6. Der Lehrplan-Zusatz für die Grundschule

(Der Autor ist nicht für den Wechsel im Gebrauch der Bezeichnungen "Volksschule" und "Grundschule" verantwortlich, sondern schließt sich hier amtlichem Schwanken an.)

Inhaltlich wesentlich tiefer greifende Formulierungen finden sich im Volksschul-Lehrplan Deutsch, als "Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze", allerdings textlich nur dem Lehrplan-Zusatz zugeordnet. Manche Unterrichtenden, dies ist zu befürchten, werden diese Passagen überfliegen, da sie keinen Zusatzunterricht erteilen. Wer sich erinnert, daß im SchOG § 2 noch die Erziehung zum österreichischen Staatsbürger eingemahnt wird, empfindet bereits, wie an der Peripherie der Gesetze bereits Abweichendes empfohlen wird: "... *Bereicherung aller Schüler zur Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Weltgemeinschaft ...*" (Interkulturelles Lernen, S. 10)

Im Lehrplan-Zusatz der Volksschule folgen dann, korrespondierend mit den Teilberichten der Fachlehrpläne "Sprechen", "Lesen ..." etc., ausführliche Formulierungen für Deutsch als Zweitsprache. Daß dabei immer wieder auf die Muttersprachenkenntnisse der SchülerInnen verwiesen wird, füllt eine klaffende Lücke der bisherigen Bildungsgesetzgebung. Inwieweit aber einsprachige österreichische LehrerInnen dieser Vermittlungs-Aufgabe gewachsen sein können, bleibt natürlich fraglich.

Die didaktischen Grundsätze rufen dann viele gute Vorsätze in Erinnerung, die auch in anderen Unterrichtsgesetzen zu finden sind; z.B. in der Leistungsbeurteilungsverordnung. In diesem Teil fällt jedoch mitunter eine gewisse Praxisferne auf. Wie vage ist doch der Satz: "*Die Korrekturen in sprachlicher und sachlicher Hinsicht sind sehr behutsam, verständnis- und taktvoll vorzunehmen.*" Wäre es nicht dienlicher, auf den zweifelhaften Wert sprachlicher Korrekturen einzugehen und dafür Methoden der helfenden Korrektur explizit zu nennen? Wäre es, auf sachlicher Ebene, nicht fairer, den Unterrichtenden Quellen zu nennen, wie sie sich über das andere Weltwissen der Migrantenkinder informieren können?

Noch mehr zurückbleibend hinter dem Stand der Spracherwerbsforschung erscheint folgende Empfehlung: "*Mit dem Versuch einer gewissen Distanznahme von ihm etwas sehr Nahem kann er die Schwierigkeiten, die Menschen mit nichtdeutscher Muttersprache beim Erlernen des Deutschen haben, wenigstens erahnen und ihnen didaktisch angemessen begegnen.*" (Interkulturelles Lernen, S. 20)

Ein Rückgriff auf jene Erfahrungen, die seit über 150 Jahren DaF-Unterricht angesammelt wurden, ist einem Erahnen allemal vorzuziehen ...

Hier tut sich seit langem ein weites Feld der LehrerInnen-Bildung auf, welches unbestellt erscheint. Denn die Pädagogischen Akademien konnten das Thema der interkulturellen Bildung kaum rechtzeitig und ausgedehnt genug ins Curriculum aufnehmen. Und in der Fortbildung durch Pädagogische Institute (des Bundes, der Länder) läuft jetzt erst eine erste Seminarreihe zur Qualifizierung neuangestellter Mitarbeiter.

7. Der Lehrplan-Zusatz für die Hauptschule

Die Inhalte dieses Lehrplan-Teils erscheinen weit mehr selbständig entwickelt und beziehen sich auf Grundlinien des kommunikativen Unterrichts (siehe unten, "Sprachfunktionen") und zählen vor allem bei den didaktischen Grundsätzen eine große Zahl ganz konkreter Übungsformen auf. Zum Teil liest sich dieser Abschnitt wie ein Abriß aus einem pragmalinguistischen Handbuch:

"2. Sprachfunktionen

Sprachfunktionen stehen in untrennbarem Zusammenhang mit konkreten Kommunikationssituationen, die sich im Gespräch oder in Anlehnung an die vorgesehenen Themen ergeben.

Die im folgenden angeführten Sprachfunktionen haben Beispielcharakter.

* **Soziale Kontakte herstellen und fortführen, z.B.**

- jemanden ansprechen,
- jemanden/sich vorstellen,
- jemanden grüßen,
- jemanden einladen,
- eine Einladung annehmen/ablehnen,
- sich am Telefon melden.

* **Beziehungen regeln, z.B.**

- Erlaubnis erbitten, erteilen, verweigern,
- sich entschuldigen,
- Dank ausdrücken,
- Rat geben,
- nach dem Befinden fragen,
- jemanden warnen,
- jemanden loben.

* **Kommunikation sicherstellen, z.B.**

- um Aufmerksamkeit bitten,
- um Wiederholung und langsames Sprechen bitten,
- Nichtverstehen/Nichtwissen äußern,
- Rückfragen äußern.

* **Stellungnahmen abgeben, z.B.**

- Zustimmung/Ablehnung ausdrücken,
- widersprechen/verneinen,

- eine Begründung geben/erfragen,
 - Vorlieben ausdrücken,
 - Vergleiche anstellen,
 - sich über Vorhaben/Absichten äußern.
- * **Wünsche und Bitten äußern bzw. ausdrücken, z.B.**
 - Glückwünsche aussprechen,
 - Wünsche und Bitten vorbringen,
 - Bitten erfüllen/abschlagen,
 - etwas anbieten, annehmen/ablehnen.
- * **Gefühle, Meinungen erfragen bzw. ausdrücken, z.B.**
 - Gefallen, Mißfallen,
 - Interesse, Begeisterung,
 - Zuneigung, Abneigung,
 - Freude, Angst.
- * **Handlungen veranlassen bzw. zur Unterlassung auffordern, z.B.**
 - Anordnungen erteilen,
 - einen Vorschlag machen, annehmen/ablehnen,
 - jemanden ersuchen, etwas (nicht) zu tun,
 - Fähigkeit/Unfähigkeit ausdrücken,
 - jemanden etwas verbieten.
 - um Hilfe bitten/Hilfe anbieten.
- * **Informationen geben und erfragen, z.B.**
 - berichten, erzählen, erklären,
 - benennen, Aussehen beschreiben, Eigenschaft angeben,
 - Zustand beschreiben,
 - Verwendungszweck angeben,
 - Besitzverhältnisse, Zugehörigkeit angeben,
 - etwas einordnen nach Ort, Richtung, Entfernung,
 - etwas einordnen nach Zeitpunkt, Dauer, Häufigkeit,
 - etwas einordnen nach Zahl, Menge, Grad."

(Interkulturelles Lernen, S. 32-34)

Es wird sicher interessant sein zu sehen, wie diese Lehrplan-Zusätze in der Lehrerschaft ankommen. Und noch viel interessanter: Welche neuen Schulbücher auf diesen Lehrplan aufbauen können. Bekanntlich basieren Absatzchancen auf einer frühen Kenntnis der Lehrpläne. Hier allerdings wird es sich nur um den Teil "Deutsch-Zusatz" in der Schulbuchliste handeln, wo bisher sowohl Legastheniker-, Dysgrammatiker-, wie auch DaZ-Schulbücher gemeinsam geführt wurden.

8. Das Ende der Schulversuchs-Versuchung

"Il n'y a qui dure que le provisoire" galt seit zwanzig Jahren im Dienste der Verdunkelung zunehmender Schüler-Immigration. Seitdem Österreich immer

offener als Einwanderungsland bezeichnet werden darf, bricht der staatlich verordnete Obskurantismus zusammen. Er war aber unhaltbar geworden, vor allem auch wegen der glitzernden zwölf Sterne, deren dreizehnter zu werden, Österreichs Regierung begehrt. Daß dabei das Blaue vom Himmel ... keine Dauerperspektive bleiben konnte, ist klar. Den betroffenen LehrerInnen lindert es manche bislang geduldig getragene Last.

Nun sind zweifellos auch die Schleusen geöffnet für ernsthaft geplante und wissenschaftlich ausgewertete Schulversuche!

Es entbehrt nicht einer als bitter empfundenen Ironie, daß zum Jahreswechsel 1992/1993 jene eine Milliarde Schilling auf Plakaten für "Sicherheit" (also für mehr Polizisten, etc.) versprochen wird, die für den Schulbereich zu fordern war (LAU, Mehrsprachigkeit, S. 137). *"Austria is going to increase the funds for bilingual and multicultural education so that within a period of four years the annual expenses will rise by a percentage of 25. It will be 1 billion OS then. How much is it now?"* Diese Forderung wurde aber nicht hinfällig dadurch, daß zunächst der Innenminister den Vorzug bekam ...

Die sprachliche Förderung in Deutsch wurde jetzt also bildungspolitisch vorrangig behandelt. Nun werden Kräfte innovativer LehrerInnen frei, um neue Schulversuche zu entfalten, neue Medien zu entwickeln, neue Methoden zu lernen. *"Dann wird in den Phasen offenen Lernens nicht die Angst vor dem Zerfall der Klassengemeinschaft auftreten, und dann wird in den Phasen des Gemeinschaftsunterrichts keine Gefahr des Persönlichkeitsverlustes für mehrsprachige Schüler auftreten. Darin liegt nämlich der wesentliche Grund für den so oft beklagten Motivationsverlust bei ausländischen Schülern und Schülerinnen."* (LAU, Mehrsprachigkeit, S. 136)

9. Stiefkind "höhere" Schule

Daß legistisch die höheren Schulen bislang nicht berücksichtigt wurden, erscheint als bildungspolitische Niederträchtigkeit, sind doch die Lehrpläne der Hauptschule und der AHS ansonsten wortident. Immerhin besuchten im Frühjahr 1992 4260 SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache die AHS-Unterstufe und 3056 die erste Klasse einer weiterführenden Schule. Dies ergibt eine Gesamtzahl von 7316 SchülerInnen (KARIGL, S. 10), denen (analog dem Pflichtschulbereich) Fördermaßnahmen zustünden. Wie und wann wird für die LehrerInnen dieser Schüler ein entsprechendes Stundenkontingent eröffnet? Multipliziert mit 0,33 wären dies 2.414 Jahreswochenstunden oder aber über 120 Dienstposten. Daß ein genauer Berechnungsschlüssel nicht vorliegt, ist nicht Ignoranz des Autors, sondern ... (Zutreffendes bitte weiterdenken!)

"Oh Freunde, nicht diese Töne, sondern ..." begehren der Leser Ohren zum Ausklang? Vielleicht kann folgendes Zitat hierfür dienen: *"Es kann hier nur am Rande vermerkt werden, daß multinational/multikulturell zusammengesetzte, gut dotierte Eliteschulen überall auf der Welt und auch in Österreich höchstes Ansehen genießen. Für den Besuch einer dieser Schulen sind Eltern (auch österreichische) gern bereit, Schulgeld zu bezahlen, damit ihre Kinder dann unter lauter 'Fremden' sitzen."* (GAUSS, S. 8)

Literatur

- Bundesgesetzblatt vom 27.8.1992, Jg. 1992, 180. Stück, 528, S. 2143-2153 und S. 2160-2179
- Gauß, Rainer: Sie haben mich zu einem Ausländer gemacht, dann bin ich einer geworden. In: *Erziehung Heute* 2 (1992), S. 5-11.
- Interkulturelles Lernen. – Der neue Lehrplan; Organisationsregelungen. (Übertragung der Schulversuche ins Regelschulwesen ab dem Schuljahr 1992/93) Nr. 1. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. I, Klagenfurt, Juni 1992. (Redaktion und Layout: Mag. Alfred Reumüller, Dr. Peter Seitz. Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Klaus Satzke, Dr. Dieter Antoni, Dr. Peter Seitz, Mag. Alfred Reumüller)
- Kahlhammer, Jelle (Hrsg.): Organisationsregelungen, Planung und Durchführung, Stellenplan, Formulare. Lehrplannovelle "Interkulturelles Lernen". Landesschulrat für Salzburg, 1992. (Erklärung sowie Formulare zur Beantragung der Stundenkontingente durch die SchulleiterInnen.)
- Karigl, Günther: Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache im AHS-, BMHS- und BS-Bereich. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien 1992 (Abt. I/2, I/8a, II/7), S. 1-50
- Lau, Gerd: Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Über die Lage der Lehrer zu einer Zeit, da sich Zölle und Sprachenvielfalt reziprok verhalten. In: *Deutschunterricht zwischen Realität und Utopie. Modelle, Konzepte und Erfahrungen.* Zum 60. Geburtstag von Josef Donnerberg. Hg. von Günther Bärnthaler und Josef Sampl. Stuttgart: Akademischer Verlag 1991 (= Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik), S. 123-139
- Lau, Gerd: Schulrecht für Migrantenkinder. In: *ERZIEHUNG UND UNTERRICHT* 4 (1991), Wien: Österreichischer Bundesverlag 1991, S. 248-253
- Satzke, Klaus: Die Übertragung der Schulversuche zum interkulturellen Lernen in das Regelschulwesen – eine neue Perspektive der Schulentwicklung. In: *Interkulturelles Lernen*, Klagenfurt 1992, S. 1-3
- Scholz, Kurt: In: *AHS aktuell* 76 (1992), S. 8

Überarbeitete Fassung eines Artikels aus ÖDAF-Mitteilungen, Heft 2/1992.

Gerd Lau, AHS-Lehrer und Mitarbeiter des Pädagogischen Institutes sowie Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Akademie Salzburg. Adresse: Pädagogisches Institut Salzburg, Erzabt Klotz Straße 11, 5020 Salzburg

Rahmenbedingungen

Traktat über die (un)lösbare Problematik, Kinder nicht-deutscher Muttersprache an der Schule zu haben

"Was wollen denn die hier!?"

"Ausländer sind sowieso nur Sozialschmarotzer!"

"DIE SOLLEN DOCH ZUERST EINMAL DEUTSCH LERNEN, BEVOR SIE IN ÖSTERREICH IN DIE SCHULE GEHEN!"

"Die Qualität des Unterrichts leidet unter dem hohen Ausländeranteil in der Klasse, und somit haben unsere Kinder einen schweren Nachteil!"

"DAS IST DOCH IMMERHIN NOCH EINE ÖSTERREICHISCHE SCHULE!!!"

"Österreich wird von den Ausländern überrollt!"

"Die kommen vom Balkan und stinken."

Fast unendlich ließe sich diese Liste von Originalzitaten, die ich im Laufe der Zeit gehört habe, fortsetzen. Jahrelang habe ich auf Äußerungen dieser Art immer gleich und immer gleich falsch (weil wenig zielführend) reagiert – nämlich mit logischer Argumentation. Ich möchte diesen Fehler hier nicht wiederholen und verweise in dem Zusammenhang auf das wirklich ausgezeichnete Büchlein aus der Reihe "kurz & bündig" »*Fremde im Land*« von WALTER WEISS.

Anstatt der Menge an theoretischen Aufsätzen über nicht-deutschsprachige Schüler an österreichischen Schulen noch einen weiteren hinzuzufügen, möchte ich mich auf einen eher persönlich gehaltenen Erfahrungsbericht beschränken.

Ich arbeite als Deutschlehrerin ausschließlich mit Kindern von Arbeitsimmigranten, Asylwerbern und Flüchtlingen an einer städtischen Hauptschule im südlichen Niederösterreich. Da der Anteil an Quereinsteigern jedes Jahr sehr hoch ist, arbeite ich fast ausschließlich im Kurssystem, das heißt die Kinder

kommen aus der Klasse zu mir in den Deutschkurs. Der Deutschkurs ist "offen", das bedeutet, auch Kinder, die aufgrund ihrer guten bis sehr guten Deutschkenntnisse ganz normal am Unterricht teilnehmen, kommen in Freistunden (z.B. katholischer Religionsunterricht in der Regelklasse) gerne in den Deutschkurs – teils um bestimmte Dinge nachzufragen (von Textgleichungen bis Geschichte), teils um mit versonnenem Grinsen im Gesicht zuzuhören, wie die "Neuen" mit Problemen kämpfen, die sie selber schon längst gelöst haben, teils auch, was mich natürlich besonders freut, um die Rolle des Co-Lehrers zu übernehmen. Seit über drei Jahren hat sich so ein Gerüst aus gegenseitiger Hilfe herauskristallisiert, in das seit einem Jahr auch die KollegInnen intensiver einzusteigen beginnen.

Die Einstellung der Lehrer an der Schule war und ist zwiespältig. Dazu muß man wissen, daß diese Schule 'früher' – sprich vor dem rasanten Ansteigen des Ausländeranteils auf mittlerweile über 35% – die sogenannte Elitehauptschule der Stadt mit hohen Leistungsansprüchen und einem ausgezeichneten Ruf war. Sehr viele Schüler besuchten nach der vierten Klasse die Handelsakademie, die Höhere Technische Lehranstalt oder ähnliche Schulen mit Maturaabschluß erfolgreich. Hier kommt auch die Einstellung so mancher Eltern zum Tragen, die da meinen: "Bevor mein Kind in die Ausländerschule geht, soll es lieber ins Gymnasium gehen!" Die Abwanderungstendenz der Schüler von der Hauptschule in Richtung Gymnasium – besonders im städtischen Bereich – bestand jedoch schon vor den großen Einwanderungswellen. Hier zeigt sich wieder, daß Probleme, die durch Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache an österreichischen Schulen virulent wurden, nicht durch diese Kinder geschaffen wurden. Sie existierten – 'unter der Decke' – schon lange. Doch Probleme wie besonders verhaltensauffällige Kinder, soziale Verwahrlosung und ähnliches müssen jetzt durch neue Methoden des Unterrichts, wie zum Beispiel Team-Teaching oder verstärkten Kleingruppenunterricht, gelöst werden, weil sonst ein für alle Beteiligten gedeihlicher Unterricht nicht mehr möglich ist. Nach Fluglotsen und Ärzten sind Lehrer die Berufsgruppe mit dem prozentuell höchsten Auftreten des Burn-Out-Syndroms.

Für viele Lehrer ist der Prestigeverlust – den der Status der Hauptschule als Restschule besonders im städtischen Bereich mit sich bringt – mindestens ebenso schwer zu verkraften wie die veränderten Gegebenheiten im Klassenzimmer. Wer zehn oder fünfzehn Jahre auf die ihm und den Kindern entsprechende Weise erfolgreich unterrichtet hat, steht einer Veränderung wie dem gestiegenen Anteil nichtdeutschsprachiger Kinder zunächst einmal fassungslos gegenüber.

Dann gibt es auch hier die drei bekannten Möglichkeiten, mit dem Problem umzugehen:

1. *Verleugnung*: "ICH habe keine Probleme mit den Ausländern. Die sitzen da hinten und geben Ruhe."
2. *Ablehnung*: "ICH will keine Ausländer in meiner Klasse (Leistungsgruppe), wenigstens in einer Klasse sollte man ordentlich unterrichten können ..."
3. *Akzeptieren und Versuch der Bewältigung*: "Na ja, gibt es wenigstens Bücher? Was soll ich mit Emel, Hakan, Ratko, ... besonders üben?"

Das ist dann der Moment, an dem meine Stunde gekommen ist. Gemeinsam mit der Kollegin wird nun der weitere Deutsch-Kurs-Besuch mit dem Unterricht abgestimmt. Einer erzählt dem anderen, was an Neuigkeiten dazugekommen ist, was der oder die Betreffende schon besonders gut oder überhaupt noch nicht kann. Erst ab diesem Moment hat es auch Sinn, Faktenwissen, zum Beispiel über den Zweitspracherwerb, an den Mann beziehungsweise die Frau zu bringen. Auch das oft herbeibeschworene Interkulturelle Lernen kann erst ab dieser Öffnung von seiten der Klassenlehrer stattfinden und über gemeinsame kulinarische Abenteuer oder den Austausch diverser Volkstänze oder Volkslieder hinauswachsen.

Bevor nicht die prinzipielle gefühlsmäßig positive und aufgeschlossene Bereitschaft zur Auseinandersetzung auftaucht, hat es wenig Sinn, mit methodisch-didaktischen Ratschlägen aufzuwarten. Dieser Punkt kann auch nicht per Verordnung oder Anweisung herbeibefohlen werden. Nichts ist schlimmer, als verordnete 'partnerschaftliche' Zusammenarbeit. Auch die Entscheidungsfrage, die oft an junge KollegInnen gestellt wird: "Woll'n s' lieber Springer sein oder die Ausländer betreuen?" weckt bei den Betroffenen nur in den seltensten Fällen Begeisterung und Engagement. Viel häufiger wird diese Arbeit als Durchgangsstation gesehen, "die man halt zu machen hat, bevor man 'richtig' unterrichten darf". Im schlimmsten Fall werden die Kinder als arge Belastung erlebt, die Fehler nur machen, um den Lehrer zu ärgern, die ja nicht einmal richtige Laute bilden können und in ihrem ganzen (Sprach)Verhalten 'nicht ganz richtig' erscheinen.

Wie weit die Ablehnung gehen kann, wurde mir an einer Volksschule klar: Während einer Hospitation bei einem Lehrer des muttersprachlichen Zusatzunterrichtes stürmte auf einmal eine Lehrerin hochgradig erregt in die Klasse. Wie sich der Lehrer nur einbilden könne, zu dem Vater eines türkischen Kindes zu sagen, der Sohn sei intelligent!? Wo er doch noch immer nicht zusammenlautend lesen könne! (erste Klasse Volksschule, Februar; Deutsch war für das Kind eine Fremdsprache) Wenn so etwas noch einmal vorkomme, werde sie sich beim Inspektor beschweren. Daraufhin rauschte sie – ohne eine Entgegnung abzuwarten – aus der Klasse. Ich ging ihr nach und erfuhr am Gang, daß alle türkischen Kinder im Ort "ja sowieso die Produkte von Heiraten in der

Familie sind und daß daher Störungen der Intelligenz ganz selbstverständlich sind". Der Leiter der Schule erklärte, auf den hohen Anteil der türkischen Kinder in der Sonderschule angesprochen, er sei froh, bald in Pension gehen zu können, denn die Zustände seien nicht mehr tragbar. Der gegenteilige Extremfall, in dem ein Bezirksschulinspektor die Versetzung eines (erwiesenermaßen sonderschulbedürftigen) Kindes an eine Sonderschule mit der Begründung ablehnte, das Kind sei türkischer Muttersprache und daher kein Sonderschulfall, zeigt die Kehrseite derselben Ignoranz.

Ob 'Ausländer' – sprich Kinder aus süd- beziehungsweise südöstlichen Ländern – als Schandfleck für die Schule oder den Bezirk gelten, hängt enorm von der Einstellung des jeweiligen Leiters oder Bezirksschulinspektors ab. Das kann soweit gehen, daß die zu meldenden Schülerzahlen bewußt nach unten hin retuschiert werden, denn "'an unserer Schule' oder 'in unserem Bezirk' gibt es ja so etwas nicht". Das Gegenbeispiel liegt in jenen Fällen vor, in denen es sich der/die (freigestellte) LeiterIn zur Aufgabe gemacht hat, die "Neuen" parallel zum Unterricht stundenweise in Deutsch zu unterrichten und dann in die volle Obhut der KollegInnen zu entlassen. Auch engagierte Kollegen und Kolleginnen, die einen erheblichen Teil ihrer Kraft diesem neuen Aufgabenbereich widmen, müssen an dieser Stelle erwähnt werden. Ein Anfang scheint gemacht.

Ausländerfeindlichkeit und Ethnozentrismus ist nicht etwas, das den Skinheads und Neo-Nazis vorbehalten ist. Der 'ganz normale' Ausländerhaß spiegelt sich im täglichen Leben in Witzen, Zeitungsmeldungen, im Fernsehen und im normalen Umgang mit Mitmenschen, die vielleicht ein Kopftuch tragen oder schwarzes Haar und einen dicken Schnurrbart haben.

Wenn sich Lehrer als Menschenbildner und nicht bloß als Wissensvermittler sehen wollen, müssen sie erst für sich selbst sicherstellen, daß sie die Ideale der Humanität und der Ethik auch selbst, zumindest halbwegs, verwirklichen können. Nur der 'erzogene Erzieher' kann ein guter sein. Erst wenn an der Schule nicht mehr von 'unseren' Kindern im Gegensatz zu den 'ausländischen' Schülern gesprochen wird, wenn nicht mehr pauschal über 'die Ausländer' gejammert wird, sondern wenn die Kinder mit ihrem Namen angesprochen werden, dann erscheint der erste Schritt auf dem Weg zu menschlichem Umgang miteinander gemacht.

Literatur

Weiss, Walter: Fremde im Land. Reihe 'kurz & bündig'. Hrsg. von Wolf in der Maur. Wien: Hölzner-Pichler-Tempsky 1990

Gedanken zur Übernahme eines Schulversuches ins Regelschulwesen

Zu Beginn des laufenden Schuljahres 1992/93 wurden die langjährigen und umfangreichen Schulversuche zur Förderung von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache ins Regelschulwesen übernommen.

Für jedes Kind mit nichtdeutscher Muttersprache sind nun 0,33 Wochenstunden im Stellenplan verankert, für jede(n) außerordentliche(n) SchülerIn gibt es einen Zuschlag von 0,53 Wochenstunden. Diese zusätzlichen Stunden werden für den Förderunterricht dieser Kinder verwendet, wobei zwischen den verschiedenen erprobten Modellen jenen ausgewählt werden kann, das den lokalen Gegebenheiten am besten entspricht. Gesonderte Klassenbildungen, wie z.B. die "Bunte Klasse", sind allerdings nach wie vor schulversuchspflichtig.

An besonders exponierten Standorten kann der Förderunterricht auf 12 Wochenstunden in Volksschulen bzw. 18 Wochenstunden in Hauptschulen erweitert werden. Der Muttersprachliche Zusatzunterricht kann als unverbindliche Übung bzw. Freigegegenstand angeboten werden.

Mit den Problemen, die diese Veränderung mit sich bringen, befaßte sich eine Arbeitsgruppe im Rahmen der Konferenz "Interkulturelles Lernen und Sprachvermittlung", die vom 1. bis 3. Juni 1992 in Klagenfurt stattfand.

Als Ergebnis der Diskussion wurde ein Memorandum, das die Wünsche und Vorschläge dieser Arbeitsgruppe beinhaltet, formuliert und in das Tagungsprotokoll der Konferenz aufgenommen.

- 1.) *"Grundsätzlich sollen alle im Lehrplangentwurf vorgesehenen Maßnahmen auch integrativ geführt werden können. Diese Forderung gilt nicht nur für außerordentliche SchülerInnen, sondern auch für besondere Fördermaßnahmen für ordentliche SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache."*

Da alle Maßnahmen als Förderunterricht definiert sind, gilt laut SchOG die Eröffnungszahl für den Förderunterricht (= 3 SchülerInnen). Doch manchmal ist es notwendig, auch kleinere Gruppen zu führen, z.B. in ländlichen Gebieten, wo nur ein oder zwei ausländische SchülerInnen die Schule besuchen oder als

spezielle Förderung für Analphabeten etc. Auch solche Fälle sollten berücksichtigt werden.

- 2.) *"Die Gruppenbildung für den Muttersprachlichen Unterricht (unverbindliche Übung bzw. Freigegegenstand) bedarf einer Sonderregelung: Die Eröffnungszahl 7 SchülerInnen (in Sonderfällen 5 SchülerInnen) ist legislativ zu verankern."*

An Schulen mit geringem Ausländeranteil wird die Eröffnungszahl für den Muttersprachlichen Zusatzunterricht kaum erreicht. Dasselbe gilt für Sprachgruppen, die seltener vorkommen (z.B. albanisch). Doch gerade die Muttersprache ist für alle Kinder von großer Bedeutung und muß daher allen zugänglich gemacht werden.

- 3.) *"Die Personalressourcen als Zuschläge für einschlägige Fördermaßnahmen sind auszuweiten."*
- 4.) *"Das Angebot des Muttersprachlichen Zusatzunterrichtes ist auf andere Sprachgruppen auszuweiten. Die dafür erforderlichen Personalressourcen sind (so wie die besonderen Fördermaßnahmen) im Stellenplan (dynamisiert) als Zuschläge außerhalb des Kontingents der Freigegegenstände zu verankern."*

Der Muttersprachliche Zusatzunterricht bedarf einer Absicherung, um nicht mancherorts der geplanten Schulautonomie zum Opfer zu fallen.

- 5.) *"Die Führung 'intensiver Fördermaßnahmen für Kinder nichtdeutscher Muttersprache' soll nicht nur an den Status 'außerordentliche(r) SchülerIn' gebunden, sondern vielmehr an den tatsächlichen Förderbedarf geknüpft werden."*

Der Status "außerordentliche(r) SchülerIn" gilt nur ein Jahr bzw. auf Antrag zwei Jahre. Für viele SchülerInnen ist diese Zeit zu kurz, um ausreichend Deutsch zu lernen.

- 6.) *"Für Sonderschulen, Berufsschulen, Berufsbildende mittlere bzw. höhere Schulen, AHS und Polytechnischer Lehrgänge sind ebenfalls ausreichenden Fördermaßnahmen durchzuführen."*

Die genannten Schulen wurden bei der Übernahme der Schulversuche ins Regelschulwesen nicht berücksichtigt.

- 7.) *"Für LehrerInnen der erweiterten Fördermaßnahmen ist dienstrechtliche Gleichstellung zu schaffen, wobei die Abgeltung sämtlicher Zusatzleistungen gesichert sein muß."*

Obwohl die LehrerInnen des Förderunterrichts für SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache oftmals schwierigeren Rahmenbedingungen ausgesetzt sind (mehrere zu betreuende Schulen, wenig Lehrmaterial, inhomogene Gruppen etc.), erhalten sie nach wie vor weder Abschlagstunden noch Zulagen für leistungsdifferenzierten Unterricht.

Sicherlich bedarf es noch vieler Änderungen und Verbesserungen im Bereich des Förderunterrichts für SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache, doch die Erfahrungswerte sind nach zweimonatiger Laufzeit noch zu gering.

Manuela Laimer, Schwarzenbrunnerstraße 9, 5340 St. Gilgen

ARBEITSGEMEINSCHAFT DER GERMANISTEN (AHS) BEIM STADTSCHULRAT FÜR WIEN

R E S O L U T I O N

Die Teilnehmer des Seminars: "Deutsch als Fremd-/Zweitsprache" am 18.3.1992 im Rathaus sprechen sich mit aller Vehemenz gegen die geplanten Kürzungen des Stundenkontingents der AHS im Bereich des Stadtschulrates für Wien aus! Die Maßnahme trifft die ohnehin oft benachteiligten Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache besonders.

Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schultypen im Bereich des Wiener Schulwesens bilden sich schon seit einigen Jahren in ihrer Freizeit weiter, um Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache die Integration in Schule und Gesellschaft zu erleichtern. Um hier effektiv arbeiten zu können, wird aber auch eine schulische Infrastruktur dringend gebraucht, wie zum Beispiel ein konkreter Förderungsrahmen von seiten der Schulen z.B. in Form dafür vorgesehener Unterrichtsstunden.

Die restriktive Kontingentierungspolitik im Bereich des Wiener Stadtschulrates – und hier besonders an den AHS – wird keiner Schule diese speziell in Wien dringend notwendige Förderung mehr ermöglichen. Die zugewiesenen Kontingente reichen nicht einmal aus, die gesetzlich vorgesehene Unterrichtsstunden abzuhalten.

Einer ernstzunehmenden Landespolitik, die sich aktuellen bildungspolitischen Themen stellt, sollte die Forderung nach Werteeinheiten/Unterrichtsstunden für die Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ein zentrales Anliegen sein!

Religiöse Bewegungen und Schule

In Vorarlberg sind verschiedene islamische Religionsvereine tätig, die als Koranschulen fungieren. Diese Vereine lassen sich in drei Gruppen unterteilen:

- a Gruppe, die nach türkisch-islamisch-laizistischen Grundprinzipien agiert
- b Gruppe, die der islamischen Heilspartei nahesteht
- c Gruppe, die streng nach den Gesetzen des Korans leben möchte (Fundamentalisten)

Alle diese Vereine sind behördlich gemeldet und registriert und haben ein entsprechendes Statut. Während die erste Gruppe ganz offiziell Religionsunterricht durch vom türkischen Staat bestellte Lehrer mit entsprechender Ausbildung in Anspruch nimmt, sind in den beiden letztgenannten Vereinen, zur Zeit ca. zehn, Vorbeter ohne jegliche religiöse Ausbildung tätig, die meist nicht einmal eine Schulausbildung genossen. Dazu kommt als wesentlicher Punkt, daß die Erteilung des Religionsunterrichts in den Statuten gar nicht enthalten ist. Obwohl die Behörden von diesem Zustand wiederholt unterrichtet wurden, hat man nichts gegen diesen illegalen Zustand unternommen.

Prof. Unterberger, der neun Jahre am St. Georgs-Kolleg unterrichtet hat und mit einer Türkin verheiratet ist, vertritt in diesem Zusammenhang folgende Meinung: "Weil man den Gastarbeitern gegenüber ein schlechtes Gewissen hat, weil man ihnen sehr viel antut in sozialer und politischer Benachteiligung, glaubt man, daß man jetzt durch besonders wohlwollendes Verhalten in Hinsicht auf ihre Religionsausübungen einiges wieder gutmachen könne. Diese falsch verstandene Toleranz geht weiter als in ihrem Herkunftsland und öffnet so den erkonservativen Religionsgruppen Tür und Tor."

Die Vereine der Gruppen b und c finanzieren sich aus Mitgliederbeiträgen, dem Erlös aus Nebengeschäften und verschiedentlich aus Geldspenden aus Saudiarabien und dem Iran. Dem Vernehmen nach ist ein Aussteigen, wenn erst einmal eine entsprechende Erklärung unterschrieben wurde, zumindest für ein Jahr nicht möglich. Der soziale Druck durch gegenseitige Beobachtung, wie man seine Kinder erzieht oder was man selbst tut, ist permanent, seitens der islamischen Religionslehrer wird mit der Hölle gedroht, und bei einem Fehlverhalten wird man rasch an den Rand gedrängt.

Was ist für die Schule bedenklich an der Tätigkeit der konservativen Gruppen?

- In einer Situation, in der die Gastarbeiter in der Regel sehr wenig Geld verdienen, in der sie das hier nicht gefunden haben was sie erwartet haben, sie heimatlos geworden sind, weil sie auch in der Türkei nicht mehr als vollwertiges Mitglied anerkannt werden, ihnen die Kinder zunehmend entgleiten, weil sie in eine andere Zivilisation hineinwachsen, andererseits die Kinder, die als sogenannte Seiteneinsteiger zu uns gekommen sind, sich hier nicht zurechtfinden – in dieser Situation sucht man sich Feindbilder. Dieses Feindbild wird ihnen von den konservativen Koranschulen vermittelt, die nicht nur Atatürk als "ungläubiges" Staatsoberhaupt ablehnen, weil er das europäische Schulsystem übernommen hat und den heutigen türkischen Staat insgesamt, sondern auch in der Ablehnung der hier tätigen Muttersprachelehrer. Diese werden als Repräsentanten des türkischen Staates schlecht gemacht in der Hoffnung, die Kinder dem möglichen Einfluß der Lehrer zu entziehen und nur für ihre Vorstellungen zu gewinnen.
- In den Schulen ist (nicht einheitlich) feststellbar, daß sich die Kinder aus türkischen Gastarbeiterfamilien in den Klassen von den einheimischen Mitschülern distanzieren, weil sie "Andersgläubige" sind. Vereinzelt trifft das auch das Lehrpersonal. Gelehrt wird den Kindern ja, daß man christliche Mitschüler bzw. Menschen nicht grüßen dürfe. Gesagt wird zudem, daß ein türkisches Kind nicht neben einem einheimischen sitzen dürfe, da dieses "unrein" im religiösen Sinne sei. Das trifft also nicht nur auf Mädchen zu. Türkische Kinder dürften nach dieser Lehrmeinung nicht mit einheimischen Schülern spielen, da dadurch Sprache und Kultur vermischt werde (Tütkyilmaz).
- War es früher ohne weiteres möglich, im Rahmen des Heimatkundeunterrichts christliche Kirchen zu besichtigen, werden die türkischen Kinder von diesen Gruppen angehalten, dies zu unterlassen. Konsequenterweise können die Moscheen dieser Gruppe durch die "Ungläubigen" ebenfalls nicht besucht werden. Ein Teil der Bemühungen des gegenseitigen Kennenlernens und Akzeptierens ist dadurch zum Scheitern verurteilt.
- Wie sehr das österreichische, aber auch das türkische Schulwesen diesen Gruppen ein Dorn im Auge ist, läßt sich durch den Wunsch nach Zusammenfassung aller türkischen Kinder in einer rein islamischen Schule unter Ausschaltung der jeweiligen Lehrpläne dokumentieren. Dieses Projekt ist nicht zuletzt am Widerstand der Mehrheit der türkischen Gastarbeiter selbst gescheitert und wurde nach der Rückkehr des Betreibers nach Frankfurt nicht weiter verfolgt.

- Gegen das Vereinsstatut verstoßend werden von manchen Gruppen Kinder über Samstag-Sonntag, aber auch in den Weihnachts- oder Osterferien, in Gruppen bis zu 30 Teilnehmern intensivst im dogmatischen Sinn in islamischer Religion unterrichtet (Samstag 4, Sonntag 4-8 Stunden). Dazu kommt noch, daß der Großteil dieser Kinder im Vereinlokal übernachtet. Als Folge der Ablehnung hiesiger Verhältnisse, die nicht mit ihrem religiösen Bild übereinstimmen, mußte bei dieser Gruppe von Kindern ein deutlicher Leistungsabfall in der Regelschule als auch im Mutterspracheunterricht festgestellt werden (Serpil Polat).

In Kenntnis dieser Faktoren kann man sich nur wünschen, daß diese religiösen Gruppierungen in ihrer illegalen Lehrtätigkeit behördlicherweise raschest beschnitten werden, da sie durch ihr Agieren ein Aufeinanderzugehen verhindern, ein von der Mehrheit der türkischen Gastarbeiter unerwünschtes falsches Bild in der Öffentlichkeit vermitteln und deren Integration wesentlich behindern und in der heutigen Situation durch ihr Auftreten nur eine Ghettoisierung fördern.

Gerhard Kolbe, Volksschule Leopoldstraße, 6850 Dornbirn

Miteinander lernen, Leben, Arbeiten, Feiern, Weinen, Streiten, Spielen ...

Der Verein Miteinander Lernen – Bildungsaktivitäten mit ausländischen Frauen und Kindern/Birlikte Öğenelim – Yabancı kadınlar ve çocuklar için eğitim çalışmaları

Der Verein entwickelte sich aus dem Projekt "Türkinnen in Ottakring", das 1983 aufgrund einer Initiative des Vereins Frauensolidarität entstand.

Am Beginn stand ein Nähkurs für Frauen in der Türkei. Nach persönlichen Kontaktgesprächen mit den Frauen am Markt, im Park und bei Kinderspielflächen fanden schließlich dreißig Frauen den Weg in den Kurs. Ein Nähkurs mit gleichzeitiger Kinderbetreuung wurde zwar nicht unbedingt als optimale, aber als realisierbare Aktivität an den Anfang des Projekts gestellt, um Kontakte zu Frauen aus der Türkei herstellen zu können und um ihre wichtigsten Bedürfnisse von ihnen selbst zu erfahren.

Bereits kurze Zeit darauf kristallisierten sich die vornehmlichsten Wünsche heraus: Hilfestellung für ihre Kinder bei der Bewältigung des Schulalltags, Deutsch- und Alphabetisierungskurse für die Frauen. Die Unterstützung der Frauen bei gesundheitlichen, bürokratischen und sozialrechtlichen Fragen ergab sich aus den oben genannten Aktivitäten und führte schließlich zur Errichtung einer Beratungsstelle.

Aufgrund des ständig anwachsenden Angebots an Kursen und anderen Aktivitäten und der daraus resultierenden Platz- und Personalanforderungen wurde schließlich 1985 der Verein "Miteinander Lernen" gegründet und ein eigenes Vereinslokal gesucht.

Der Wechsel von unbezahlter Mitarbeit, verbunden mit dem Problem der Fluktuation und Diskontinuität, zu einem kontinuierlich arbeitenden Team, das auch finanziell abgesichert ist, ist noch immer nicht zu unserer Zufriedenheit abgeschlossen. Derzeit besteht unser Team aus zwölf Mitarbeiterinnen, die zum großen Teil angestellt sind (Subventionen diverser Ministerien und der Gemeinde Wien), aber auch Honorarkräfte.

Unser Team ist interethnisch und mehrsprachig (Deutsch-Türkisch-Kurdisch).

Unsere Aktivitäten

nach Innen:

- ▶ Alphabetisierungskurs für Frauen aus der Türkei in ihrer Muttersprache
- ▶ Deutschkurse für Frauen (Anfängerinnen, Fortgeschrittene)
- ▶ Nähkurs (von den Kursteilnehmerinnen autonom organisiert)
- ▶ Lernhilfe für Pflichtschul Kinder mit Schwerpunkt Mädchen
- ▶ Interkulturelle Frauengesprächsrunde
- ▶ Sozialberatung und -betreuung
- ▶ Familienberatungsstelle mit Schwerpunkt Familien aus der Türkei
- ▶ Bildungsberatung für junge Mädchen und Frauen
- ▶ Intensivbetreuung therapeutischer Art für Kinder und Erwachsene
- ▶ Informationsnachmittage
- ▶ Exkursionen
- ▶ Deutschkurs mit Berufsorientierung für ausländische Frauen (Kursmaßnahme der AMV, Kursträger "Miteinander Lernen")
- ▶ Türkischkurs für interessierte Österreicherinnen



Aktuelle Projekte (gefördert über die Aktion "Österreich-Europa. Alte Vorurteile – Neue Strukturen"):

- ein Fotoworkshop für Frauen unter dem Motto "Wien ist anders"
- Schreibwerkstatt für Migrantinnen unter dem Motto "Lebensentwürfe"
- Vortragsreihe zum Thema "EG und EWR und MigrantInnen" (in türkischer Sprache)
- Curriculumentwicklung "Politische Bildung" für Deutschkurse für MigrantInnen

Nach außen

- ▶ Zusammenarbeit mit bildungspolitischen und sozialen Institutionen
- ▶ Abfassung von theoretischen Beiträgen und Berichten für diverse Zeitschriften
- ▶ Seminarleitung und Organisation von Workshops, Konferenzen etc.
- ▶ Entwicklung von bildungs- und gesundheitspolitischen Konzepten
 - Dolmetscherinnen an Wiener Krankenhäusern in Zusammenarbeit mit dem Büro "Wien – Gesunde Stadt"
 - Mitarbeit an der ersten österreichischen Studie über "Gesundheit von MigrantInnen in Wien"
 - Stellungnahme zu AusländerInnengesetzen

Derzeit werden wir von folgenden öffentlichen Stellen gefördert: Bundesministerium für Jugend, Umwelt und Familie, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Bundesministerium für Finanzen sowie von der Gemeinde Wien.

Arbeitsprinzipien unseres Vereins:

- o Gleichwertigkeit aller im Verein gesprochener Sprachen
- o Respektvolle Auseinandersetzung mit Sprache, Kultur, Identität, und der damit verbundenen sozialen Kompetenz
- o Mut zu Auseinandersetzung bei gleichzeitigem Schutz nach außen
- o Parteinahme für MigrantInnen im öffentlichen Raum
- o Zulassen des Experiments als Lernprozeß
- o Lernen und Lehren zugleich, Versuch der Auflösung der Hierarchie LehrerIn/SchülerIn

Wir versuchen, oben genannte Prinzipien in alle unsere Aktivitäten einfließen zu lassen, d.h. der Prozeß und die Veränderung stehen im Vordergrund des Geschehens. Partizipation geht vor (Involvement)!

Zu Methode und Unterrichtsmaterialien möchte ich auf den Tätigkeitsbericht verweisen, der bei unserem Verein bestellt werden kann. Eine Binsenweisheit sagt: "Nicht für die Schule lernen wir, sondern für das Leben" oder so ähnlich – und "lernen tun wir ein Leben lang" und ...

In diesem Sinne haben wir noch viel vor und erhalten uns die Neugier auf neue Prozesse des Lernens, der Auseinandersetzung der Beziehung, auch wenn es "draußen" immer kälter wird.

Judith Hanser ist Mitarbeiterin des Vereins "Miteinander Lernen", Veronikagasse 14/1, 1170 Wien

Methoden

Robert Saxer

" Kennenlernen "

Ein Beispiel für systematische methodische Schritte im Rahmen des Interkulturellen Lernens

Zu einem der im vorangegangenen Beitrag "Sprachvermittlung im Zweitsprachenunterricht" dargestellten Arbeitsbereiche sollen exemplarisch verschiedene methodische Möglichkeiten dargestellt werden, die die LehrerInnen je nach Situation in der Klasse oder auch je nach Vorliebe einsetzen können. Diese Möglichkeiten können sie vielleicht auch zur Entwicklung eigener Formen der Kommunikationsstiftung anregen.

Es wurde dafür nicht ein beliebiger Arbeitsbereich ausgewählt, sondern eine entscheidende Phase des Unterrichts: das gegenseitige Kennenlernen am Anfang. Denn in vielen Fällen entscheidet sich am Anfang, oft schon in der ersten Stunde, wie in der allgemeinen Unterrichtskommunikation und im konkreten Zusammenhang des Sprachunterrichts das Verhältnis der Schüler untereinander und zum Lehrer sein wird. Und davon hängt es wesentlich ab, wie sich ihre Motivation zum Sprachlernen, ihre Sprechfreudigkeit, ihre Schreiblust etc. entwickelt. Dieser Gesichtspunkt ist schon für den reinen Muttersprachunterricht wichtig und gewinnt bei der Integration von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache und damit auch von Elementen des DaZ-Unterrichts in den Regelunterricht noch mehr an Bedeutung.

Es sind verschiedene Vorschläge, wie man durch methodisch geplante, aber durchaus spielerische Organisation des Anfangsunterrichts auf einfache sprachliche Art und Weise Kontakte und gegenseitige Verständigung herstellen kann. Diese Spiele können grundsätzlich bei allen Alterstufen, auch bei Erwachsenen, eingesetzt werden, wobei äußere Faktoren wie z.B. den Ball zuwerfen, im Kreis sitzen etc. je nach der Unterrichtssituation und ihren Möglichkeiten auch durch andere Sozialformen ersetzt werden können.

Zu beachten ist zweierlei:

- a) Was als spielerisch erscheint, muß ganz genau geplant und, wo es notwendig ist, auch vorbereitet werden, damit das Spiel auch funktioniert.
- b) Was als Spiel erscheint, ist eine intensive Sprachlernsituation und daher nicht "verspielte" Zeit, sondern legitimer Bestandteil der sprachlichen Ausbildung auch im Muttersprachunterricht.

1. Für den allerersten Anfang:

Kennenlernen der Vornamen – Namenspiel

(Aus: Robert Saxer: Sprechen im Sprachunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Anregungen für einen kommunikativen Unterricht. Hrsg. vom BMUK als Unterrichtsmittel für Austauschassistenten. Wien: Bohmann Verlag, 2. Aufl. 1992)

Das Namenspiel dient dazu, daß Lernende, die sich noch nicht oder nur oberflächlich kennen, auf kurze und lustige Weise gegenseitig ihre Namen kennenlernen. Wenn sie sich schon gut kennen, kann dieses Spiel entfallen. Wichtig ist, daß sich während des Spiels alle Teilnehmer sehen, damit sich ihnen die Verbindung Name/Person/Gesicht einprägt.

Nach Möglichkeit sollte man also dabei im Kreis sitzen. Man kann das Spiel in Gruppen bis zu 20 TeilnehmerInnen machen, darüber wird es schwierig. – Natürlich kann dieses Spiel auch lustig sein, wenn die Schüler sich schon kennen, besonders dann, wenn der/die LehrerIn am Schluß noch einmal alle Namen wiederholen muß.

Ich sage zum Schüler/zur Schülerin, der/die rechts neben mir sitzt:

"Ich heiße Robert. Wie heißt du?"

Er/sie sagt zu mir:

"Ich heiße ..."

"Dann wendet er/sie sich an den Nachbarn zu seiner Rechten und sagt:

"Ich heiße Das ist Robert und ich bin ... Und wie heißt du?"

Der Nachbar antwortet zu ihm/ihr:

"Ich heiße ..."

Dann wendet er/sie sich an den nächsten und sagt:

"Ich heiße ... Das ist Robert, das ist ..., und ich bin ... Und wie heißt du?"

Nach diesem Prinzip geht es weiter, und zwar so, daß jeder alle bisherigen Namen sagen muß. Der letzte, der links neben mir sitzt, muß also alle Namen sagen. Ich sage sie dann zum Abschluß auch noch einmal.

2. Ebenfalls für den allerersten Anfang:

Erste Stunde mit (erwachsenen) Lernenden, die kein Wort Deutsch oder fast nichts sprechen.

(Aus: Robert Saxer: Sprechen im Sprachunterricht. Siehe Spiel 1)

Als Vorschlag für den Anfängerunterricht soll hier ein Ausschnitt aus dem unveröffentlichten Beitrag *„Aller Anfang ist Geduld oder you comprends tedesco?“* von RENÉ PETRITZ gebracht werden. In diesem Beitrag stellt der Autor dar, wie er einen Sprachkurs in einer multinationalen Lernergruppe beginnt; er beschreibt die erste Unterrichtseinheit, deren zeitlicher Umfang im übrigen offen bleibt, genau in den einzelnen Lernschritten:

1.-3.

Stellung der Tische und Stühle je nach Gruppengröße und Räumlichkeiten.

4.

Ich sage zu allen: "Also fangen wir an! – Guten Tag!?"

5.

Ich gehe zu einem Studenten neben mir, lächle ihn an, gebe ihm die Hand und sage: "Guten Tag!"

6.

Ich warte, daß er mir "Guten Tag!" antwortet; versteht er nicht, wiederhole ich 5. und zeige dabei von mir auf ihn, und danach von ihm zu mir.

7.

Vielleicht erst nach mehreren Versuchen (und Einsagen von anderen) begrüßt mich der Student mit "Guten Tag" (oder so ähnlich).

8.

Ich zeige dem ersten Studenten, indem ich auf den zweiten neben ihm zeige, daß er diesen begrüßen soll. Versteht er nicht, wiederhole ich 6. bis 8.

9.

Der erste Student begrüßt den zweiten mit "Guten Tag!". Begrüßt dieser automatisch den dritten, lächle ich anerkennend; macht er es nicht, zeige ich von ihm auf den dritten und deute die Geste des Handgebens an. Versteht er mich nicht, gebe ich ihm die Hand und sage "Guten Tag!" und deute auf den nächsten ...

10.

Die Studenten geben sich reihum die Hand und begrüßen sich mit "Guten Tag!".

11.

Der letzte Student gibt mir die Hand und begrüßt mich mit "Guten Tag!"; tut er's nicht, fordere ich ihn durch eine Geste und durch Lächeln dazu auf.

12.

Ich gehe zum ersten Studenten, nicke ihm freundlich zu und sage: "Guten Tag! Ich ... " (dabei zeige ich auf mich) "... heiße René Petritz" (bei der Nennung meines Namens zeige ich wieder auf mich). "Wie ..." (dabei hebe ich fragend die Schultern und mache einen ratlosen Gesichtsausdruck) "... heißen" (ohne Geste) "... Sie?" (dabei deute ich auf ihn und lächle ihn an).

13.

Hat er verstanden, antwortet er mit seinem Namen, mit der vollständigen Formel "Ich heiße ...", oder mit der vollständigen Formel, aber grammatisch und phonetisch falsch (z.B.: "Ik eist ..."). – Oder aber er hat mich nicht verstanden.

14.

In allen Fällen werde ich allen noch einmal vorführen, wie unser Dialog abgelaufen ist (für alle, die uns nicht richtig verstanden haben, oder die auch die Bedeutung unseres Tuns nicht verstehen). Ich wiederhole also 12., aber so, daß ich sowohl meine Rolle als auch die Rolle des Studenten spiele. Kenne ich seinen Namen noch immer nicht, nehme ich einen populären Namen (Marilyn Monroe, Bruno Kreisky) und setze ihn ein. Sollte mich der erste Student nicht verstanden haben, wiederhole ich das Rollenspiel, oder aber, im Wiederholungsfall, spiele ich 12. mit einem Studenten vor, von dem ich mir gemerkt habe, daß er etwas Deutsch spricht, oder aber eine Sprache, die ich auch spreche, um ihm eventuell die Situation zu erklären, falls auch er mich nicht versteht.

15.

Ich wiederhole nun 12. in der ursprünglichen Fassung; geht alles gut, deute ich, daß der erste Student mit dem zweiten 12. durchspielen soll usw. – Versteht er nicht, ähnlich wie 8.

16.

Während des Reihumsprechens unterbreche ich nur, wenn die sprachliche Formel "Guten Tag! Ich heiße ... Wie heißen Sie?" zu sehr entstellt wird, als daß sie noch verständlich ist. Dann wiederhole ich einfach mit einem Lächeln die Formel richtig und fordere dann auch, wieder weiterzumachen.

17.

Ich werde vom letzten Studenten nach meinem Namen gefragt. Wenn nicht, wie 11.

18.

Wie 12. Ich verwende die Formel: "Ich heiße René. Wie heißt Du?" Ablauf wie 12.-17. Besonders Englischsprechende werden vielleicht Schwierigkeiten haben, zwischen 'Sie' und 'du' zu unterscheiden. Manchmal erkläre ich mit einem Finger für den Vornamen und mit zwei Fingern für beide Namen den Unterschied; bin ich faul, erkläre ich es kurz auf englisch; auf jeden Fall erkläre ich es bei:

19.

Ich schreibe auf die Tafel (und lese vor):

Guten Tag! Ich heiße René Petritz. Wie heißen Sie?

Ich heiße René. Wie heißt du?

Am Ende dieser Unterrichtseinheit, die konsequent auf diese Art fortgesetzt wird, sind folgende Äußerungs- und Satzmuster erarbeitet:

Wie heißt er/sie/es?		Er/sie/es heißt ...
Wie geht's? - (Gut?)		Gut, danke. – Leider schlecht. –
Wie geht es dir?		Sosolala.
Wie geht es Ihnen?		
Sprichst du Deutsch?		Ja, ich spreche ...
		Nein, ich spreche nicht ...
		Ja, ein bißchen.
Wer bist du?		Ich bin ... – Und du?
Wer sind Sie?		Ich bin ... – Und Sie?
Woher kommen Sie?		Ich komme aus ... – Und Sie?
Woher kommst du?		Ich komme aus ... – Und du?
Woher kommt ihr?		Wir kommen aus ...
Wer seid ihr?		Wir sind ...
Wie heißt ihr?		Wir heißen ...
Woher kommen sie??		Sie kommen aus ... und ...

Schlußbemerkung des Autors: *"Bei der Grammatikerstellung verzögere ich die Fortsetzung der Tabelle meist, um die Studenten anzuregen, von sich aus die Grammatik mir zu diktieren."*

3. Jetzt wollen wir schon etwas mehr wissen.

(Ein Spiel von Dietlinde Mlatschnig und Birgit Simoner. In: Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen. Werkstatt. Hrsg. vom Institut für Germanistik der UBW Klagenfurt und dem Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung/ Abteilung I. Klagenfurt 1992)

L = LehrerInnen
S = SchülerInnen

Kennenlernen

- ★ L + S sitzen im Kreis, L hält einen Ball und sagt: "Ich heiße ..." und gibt den Ball nach links weiter. S stellt sich vor: "Ich heiße ..." und gibt den Ball weiter usf.
- ★ Dieselbe Runde wiederholen, nur folgt auf "Ich heiße ..." die Frage: "Wie heißt du?"
- ★ L + S stehen im Kreis, L ruft einen S beim Namen und wirft den Ball zu. S handeln ebenso. Solange, bis alle Namen bekannt sind. L stellt Fragen:
"XY, wie heißt er?"
"XY, wie heißt sie?"
"XY, heißt er ...?"
"XY, heißt sie ...?"
"Heißt du ...?"

- ★ L erstellt Tafelbild 1 mit Hilfe der Schüler:
Ich heiße, du ... (Beilage 3)
- ★ - Wandkarte
 - Uhu oder Stecknadeln
 - Atlas
 - auf Packpapier gezeichnete Weltkarte, die Umrisse der Länder sowie Ländernamen enthält (selber herstellen)
- ★ L zeigt am Atlas und auf der Wandkarte Österreich und sagt: "Ich komme aus Österreich. Woher kommst du?" S antwortet und zeigt das betreffende Land. L fragt weiter: "Woher kommst du?" usf. ...
- ★ L schreibt auf Kärtchen seinen Namen, geht zur Packpapierkarte, sagt: "Ich heiße ... und ich komme aus Österreich" und steckt/klebt seinen Namen auf das Land Österreich. S erhalten Kärtchen und machen dasselbe.
- ★ L stellt wieder Fragen: Antworten:
"Woher kommt ...?" "... kommt aus ..."
"Kommt ... aus ...?" "Ja, ... kommt aus ..."
 "Nein, ... kommt nicht aus ..."
- ★ L legt vorbereitete Figuren (Beilage 1) auf den Tisch. Gemeinsam werden diese auf der Packpapierkarte befestigt und besprochen.
"Kin Fuk kommt aus China."
"Woher kommt Luigi?"
"Kommt Guljit aus Arabien?"
- ★ L erstellt wieder mit Hilfe der S Tafelbild 2: "Kommen" (Beilage 3)
- ★ L erfragt Sprachen der Kinder und trägt sie auf der Packpapierkarte ein. Wieder folgt eine Runde:
"... , was sprichst du?"
"... , was spricht ...?"
"Spricht?"
- ★ Die Sprachen der aufgeklebten Figuren werden gemeinsam ergänzt. L gibt S wieder die Kärtchen (Beilage 2). Weiterführung des Tafelbildes durch Erarbeitung von Nr. 3: "Sprechen" (Beilage 3).
- ★ Um die Sprachenvielfalt und -verschiedenheit zu demonstrieren, zeichnet L einen Gegenstand, z.B.  an die Tafel.
L: "Das ist ein Tisch."
"Auf deutsch heißt das 'der Tisch'."
S werden zur Tafel gebeten und schreiben und sprechen das Wort in ihrer Muttersprache. L + restliche Schüler sprechen nach. Die Struktur "Auf ... heißt das ..." wird geübt.
- ★ L spricht irgendein Wort in irgendeiner Sprache nach und sagt: "Ich lerne ...".
L wendet sich an S und fragt:
"Was lernst du?"

"Was lernt er?"

"Was lernt sie?"

S antworten.

L bestätigt: "Ja, du lernst Deutsch."

★ Fertigstellung des Tafelbildes (Beilage 3). S übertragen es ins Heft.

★ L spielt mit einem S einen Minidialog.

L: "Ich heiße ..., wie heißt du?"

S: "Ich heiße ..."

L: "Ich komme aus Österreich, woher kommst du?"

S: "Ich komme aus ..."

L: "Ich spreche Deutsch, und du?
und was sprichst du?"

S: "Ich spreche ..."

S + S spielen in Paaren diesen Minidialog. Einige führen auch vor.

★ L + S sitzen im Kreis. Vor ihnen liegen 4 Stöße mit Kärtchen (Namen, Verben, Länder, Sprachen) (Beilage 4).

EINE ANDERE VARIANTE:

Ein S geht durch die Reihen, andere S ziehen Kärtchen.

Spielverlauf:

1. Runde: 1 Verb ziehen und einen Satz bilden

2. Runde: 1 Namen und ein Land ziehen und Sätze bilden

3. Runde: 1 Namen und eine Sprache ziehen und Sätze bilden

Beispiele:

LERNEN S: "Ich lerne Deutsch."

RAMINEHS: "Ramineh kommt aus Amerika."

AMERIKA L: "Ramineh kommt nicht aus Amerika. Sie kommt aus ..."

S: "Arabien."

L: "Ja, Ramineh kommt aus Arabien."

Allgemeine Hinweise:

- Beilagen auf Karton kopieren
- Figuren kopiert aus: Brigitte 15/1992, S. 172. Die kleine Brigitte
A. Langley/M. Butterfield/N. Young, Ich weiß mehr über Menschen + Völker. Delphin Verlag, München 1989

4. Näheres Kennenlernen durch ein Interviewspiel

(Aus: Robert Saxer: Sprechen im Sprachunterricht. Siehe Spiel 1)

Ich teile die Gruppe in Paare auf. Ihre Aufgabe: sich 10 Minuten lang gegenseitig zu interviewen und anschließend in der ganzen Gruppe den Gesprächspartner vorstellen. Ich gebe ihnen einige Vorschläge für Interviewfragen, an die sie sich jedoch nicht halten müssen; die Interviewgespräche sollen inhaltlich möglichst frei sein für das, worüber sie gerne sprechen wollen und vor allem können. Wenn die Lernenden noch größere Schwierigkeiten haben, sich sprachlich auszudrücken, schreibe ich einfach Interview-Fragen an die Tafel. Vorschläge können sein:

- Wie heißt du?
- Wie alt bist du?
- Welche Hobbies hast du?
- Was isst du gerne?
- Wo bist du schon überall gewesen?
- Was liest du gerne?
- Was schaust du dir gerne im Fernsehen an?

(Weiterführende Fragen gleich anschließend im 5. Spielvorschlag)

etc. Daraus kann ich schon viele Informationen bekommen, welche Interessen die Lernenden haben, was sich auf die Auswahl der Inhalte, Situationen und Texte in meinem Unterricht auswirkt.

5. Und jetzt noch als Anregung für weitere Fragestellungen ein Steckbrief

(Aus: Robert Saxer: Sprechen im Sprachunterricht. Anhang)

Steckbrief

Name	
Geburstag	
Sternzeichen	
Augenfarbe	
Lieblingsessen	
Lieblingsgetränk	
Hobbies	
Bevorzugte Jahreszeit	
Morgen- oder Abendmensch	
Wofür kannst du dich begeistern?	
Was ärgert dich am meisten?	
Aberglaube	

Lieblingssänger	
Welche Musik schätzt du am meisten?	
Bevorzugter Schauspieler	
Lieblingsautor	
Was ist deine Stärke?	
Was ist deine größte Schwäche?	
Was ist deine bevorzugte Fernseh- sendung?	
In welcher Zeit möchtest du leben?	
Welchen Menschen würdest du gerne kennenlernen?	
Würdest du gerne eine berühmte Persönlichkeit sein? Welche?	
Welche Eigenschaften schätzt du an deinem Freund/deiner Freundin am meisten?	
Dein größter Wunsch	
Wo möchtest du leben?	
Welche Fähigkeiten möchtest du haben?	
Wen bewunderst du am meisten?	
Wer ist dein Lieblingsheld aus der Geschichte?	
Was macht dich glücklich?	
Dein Motto?	

6. Ein Text als Grundlage: Wie verhalten wir uns richtig?

(In: Deutsch als Zweitsprache. Siehe Spiel 3)

SIMONETTA MIT DER ROTEN SCHLEIFE

Wenn ein neues Kind in die Klasse kommt, fragt man es am besten sofort aus.

"Wo kommst du her?"

"Wo wohnst du?"

"Wie alt bist du?"

"Hast du Geschwister?"

"Magst du Wurstbrot?"

Was man fragt, ist nicht so wichtig. Daß man fragt, ist die Hauptsache.

Denn dann muß das neue Kind antworten, und schon redet man miteinander.

Klaus wußte das genau. Er war der letzte Neue in der 4b gewesen. Sie hatten ihn gefragt, was sein liebstes Fach sei. Und er hatte geantwortet: "Pause". Das hatte ihnen gefallen. Trotzdem blieb er noch lange Zeit der Neue. Erst allmählich wurde er der Klaus für die anderen.

Aber noch immer war er ein bißchen fremd, ein bißchen neu. Wenn die anderen vom Wandertag im letzten Jahr erzählten, dann mußte er still sein. Den Ausflug in die Nachbarstadt hatte er nicht mitgemacht. Und wie es im Frühjahr beim Basar gewesen war, wußte er auch nicht.

Doch jetzt kam zum Glück wieder eine Neue. Damit gehörte er zu den anderen. Herr Röder macht sich viel Mühe, die Neue anzukündigen, dachte Klaus. Herr Röder war der Klassenlehrer.

"Sie heißt Simonetta und kommt aus einem weit entfernten Land", sagte er. "Es wird nicht leicht sein ..."

Herr Röder sagt oft: "Es wird nicht leicht sein." Und dann seufzte er ein wenig, und seine Stimme wurde leise. Klaus fand es dann schwierig, ihm zuzuhören. Auch jetzt.

Ein weit entferntes Land ... Vielleicht Afrika? Wo Kokospalmen wachsen? Vielleicht Norwegen, wo manchmal die Sonne nicht unterging? Mann o Mann! Da waren ja die Nächte hell, und man mußte nie ins Bett! Das mußte er diese Simonetta fragen. Wie das war, wenn man die ganze Nacht aufbleiben und spielen konnte? Oder lesen, vielleicht auch Zimmer aufräumen, aber immerhin mitten in einer hellen Nacht.

Herr Röder wurde wieder lauter: "Wir müssen uns alle anstrengen", sagte er. "Und jetzt hole ich sie."

(Textstelle: Irmela Breder: Simonetta mit der roten Schleife. München: Verlag Jugend und Volk 1973)

- o Geschichte laut vorlesen und besprechen

(Klaus freut sich auf S. Warum?)

(Was meint ihr zum ersten Satz der Geschichte?)

(Du bist Klaus. Welche Fragen willst du noch stellen?)

- o Text im Buch fortführen bis "... Simonetta antwortete auch Herrn Röder nicht, der sich in der nächsten Stunde große Mühe gab mit ihr ..."
- o Sprech über das Verhalten der einzelnen Kinder!
- o Was könnten sie damit meinen?
- o Sammelt Ratschläge für Klaus!
- o Kennt ihr euch eigentlich?

Personen-Ratespiel (jeder beschreibt einen Mitspieler/Mitschüler)

Notizen auf Zettel:

"Was ißt du gerne?"

"Magst du Fußball?"

...

Varianten:

- a) Einen Brief schreiben (Lieber Karim! Ich möchte wissen ...)
- b) Fragen schriftlich vorlegen

7. Wir schreiben einen Text.

(In: Deutsch als Zweitsprache. Siehe Spiel 3)

Formulierungsübungen probieren:

1. **Alter/Geburt:** Ich bin am ... geboren. Ich bin jetzt ... Jahre alt. Ich habe am ... Geburtstag und bin jetzt ... Jahre alt. Mein Geburtstag ist am ... Ich bin jetzt ... Jahre alt.
2. **Wohnung:** Ich wohne in der ...straße Nr. Wir wohnen ... Nr. Unsere Wohnung ist ...
3. **Essen:** Mein Lieblingsessen ist ...
Ich freue mich, wenn ...
4. **Schlaftier:** Mein Schlaftier ist ...

8. Wir stellen dar, was uns interessiert.

(Aus: Robert Saxer: Sprechen im Sprachunterricht. Siehe Spiel 1)

Näheres Kennenlernen der Interessen - Collagespiel

Die Auswahl der Themen, die im Sprachunterricht behandelt werden, spielt für die Motivation der Lernenden eine wichtige Rolle. Daher bemühe ich mich am Anfang des Sprachunterrichts, die Interessen der Lernenden näher kennenzulernen. Eine Möglichkeit ist die Darstellung der eigenen Interessen in Form einer Bild- und Text-Collage.

Ich bringe Tageszeitungen oder Zeitschriften - möglichst populäre Massenblätter mit vielen Bildern - mit oder lasse sie die Lernenden mitbringen; dazu noch Packpapierbögen, Schere, Klebstoff und eventuell Filzstifte. Ich lasse die Lernenden Dreier-, Vierer- oder Fünfer-Gruppen bilden. Ihre Aufgabe: In einer Bild-Text-Collage darzustellen, was ihnen gefällt (oder auch nicht gefällt), was sie gerne haben, wofür sie sich interessieren. Sie können mit allen Mitteln arbeiten: Bilder oder Texte (auch in ihrer Muttersprache) aufkleben, selber etwas dazuschreiben (auch wieder mit der Möglichkeit, dies in ihrer Muttersprache zu tun). Wenn die Collagen fertig sind, werden sie an die Wand geklebt, und jede Gruppe (vielleicht nur einer, vielleicht auch alle) stellt ihre Collage vor, nach Möglichkeit auf deutsch, wenn etwas zu schwierig auszudrücken ist, in ihrer Muttersprache. Von diesen Collagen ausgehend, wähle ich für kommende Unterrichtseinheiten gemeinsam mit den Lernenden Themen aus. Vielleicht bringen sie mir dazu weitere Materialien (auch wieder in ihrer Muttersprache), die ich für meinen Sprachunterricht einsetzen kann.

Beilage 1



Ann Ken David



Latif



Suomi



Kin Fuk



Schneller Pfeil



Bill

Beilage 1



Luigi



Elena-Magdalena



Pierre



Manjit Guljit



Carmen Quim



Ramineh

Beilage 2

<p>Hello you!</p>	ENGLISCH	<p>Buenas dias!</p>	SPANISCH
<p>Hi there!</p>	ENGLISCH		HINDI
<p>Hola niños!</p>	SPANISCH		
<p>Buon giorno!</p>	ITALIENISCH		
<p>Habari watoto!</p>	SUAHELI		
<p>你好 小孩子</p>	CHINESISCH		
<p>سليتي يا فتى يا فتى</p>	ARABISCH		
<p>Bonjour, Salut!</p>	FRANZÖSISCH		

Beilage 3

ich heiße
du heißt
er heißt
sie heißt

1.

ich komme
du kommst
er kommt
sie kommt

2.

ich spreche
du sprichst
er spricht
sie spricht

3.

ich lerne
du lernst
er lerne
sie lerne

4.

Wie heißt du ?

Woher kommst du ?

Was sprichst du ?

Was lernst du ?

Tafelbild

Beilage 4

heißen

Frankreich

kommen

Spanien

lernen

Indien

sprechen

Arabien

heißen

Österreich

kommen

(Länder der Kinder)

sprechen

BEILAGE 4

Ken und David

Englisch

Latif

Deutsch

Suomi

Chinesisch

Kin Fuk

Italienisch

Bill

Französisch

Luigi

Spanisch

Elena Magdalena

Farsi

(Namen der Kinder)

(Sprachen der Kinder)

Schulversuch "Muttersprachliche Alphabetisierung"

Der Schulversuch wurde an einer Wiener Volksschule gegründet, an der der Prozentsatz ausländischer – insbesondere türkischer – Kinder seit langem weit über 50% beträgt. Die Lehrer dieser Schule hatten somit ausreichend Gelegenheit, sich mit den Problemen dieser Kinder auseinanderzusetzen und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

Während in den ersten Jahren die ausländischen Kinder einfach nur am Unterricht teilnahmen und es dem Zufall überlassen blieb, wieviel sie aufnehmen konnten, begann man sich mehr Gedanken zu machen als die ersten Begleitmaßnahmen in Kraft traten. Durch den Einsatz von Begleitlehrern wurde bereits eine wesentliche Besserung der Situation der ausländischen Schüler erzielt. Es war jedoch weiterhin so, daß der Schulerfolg dieser Kinder weitestgehend von ihren Deutschkenntnissen abhängig war.

Deutschkenntnisse allein durch die Teilnahme am deutschsprachigen Gesamtunterricht zu erwerben, ist jedoch kaum möglich. Die meisten Kinder sind überfordert, wenn sie gleichzeitig eine Fremdsprache im Schnellverfahren erlernen sollen und in eben dieser, noch nicht ausreichend beherrschten Sprache auch stoffliche Inhalte verstehen und verarbeiten sollen. Stofflich und sprachliche Defizite sind die Folgen. Der hohe Prozentsatz an Zurückstellungen, ASO-Einweisungen und Repetenten unter den Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache spricht eine deutliche Sprache. Da auch Sprachunterricht, Begleitunterricht und in Deutschkursen alle notwendigen Erläuterungen wieder nur in der zu erlernenden Fremdsprache erfolgen, hat das Kind nie die Möglichkeit, bei Unklarheiten nachzufragen und eine wirklich umfassende Erklärung zu bekommen. Dies ist eben nur in der Muttersprache möglich. In jedem Sprachunterricht, der sich nicht nur auf oberflächliche Alltagskonservation beschränkt, sind gelegentliche Erklärungen in der Ausgangssprache notwendig.

Die Bedeutung der Muttersprache in der Schule wurde erst deutlich, als zum ersten Mal muttersprachliche Zusatzlehrer zugezogen wurden. Es wurde erkannt, wie vieles durch den Einsatz der Muttersprache erleichtert wird – für die Lehrer ebenso wie für die Kinder.

Viele zeitraubende Darstellungen, Pantomimen und umständliche Erklärungen

können durch einfache Übersetzungen des unklaren Begriffes vermieden werden. Am frappierendsten war der Erfolg bei Kindern mit türkischer Muttersprache. Um zu erkennen, warum besonders türkische Kinder Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben und auf muttersprachliche Erklärungen angewiesen sind, ist es nötig, sich mit der türkischen Sprache etwas auseinanderzusetzen.

Die türkische Sprache ist eine agglutinierende Sprache, d.h. sie bildet grammatikalische Formen fast ausschließlich durch Anhängen von verschiedenen Silben an den stets unveränderten Wortstamm. Die Verwendung von Artikeln, das grammatikalische Geschlecht, sowie die Verwendung von Präpositionen sind unbekannt, und können vom Lernenden daher auch nicht intuitiv verstanden werden. Die Satzstellung, ja sogar der gedankliche Aufbau eines Sinngefüges folgt ganz anderen Gesetzen als bei den europäischen Sprachen. Es ist somit ersichtlich, daß türkischsprachige Kinder beim Erlernen einer westlichen Sprache, und bei Deutsch im besonderen, mehr Schwierigkeiten haben, als Kinder, deren Muttersprache ähnlichen Gesetzen folgt wie die zu erlernende Fremdsprache. Dazu kommt, daß diese Kinder aufgrund ihrer häuslichen und sozialen Situation häufig im Vorschulalter kaum mit der Sprache des Gastlandes in Berührung kommen. Zumeist beschränken sich ihre Deutschkenntnisse auf einige im Park aufgeschnappte Schimpfwörter und einige basale Dinge, wie Namen von Esswaren oder ein paar Dinge des täglichen Gebrauches. Kaum ein Kind ist bei Schuleintritt imstande, in zusammenhängenden Sätzen zu sprechen oder den Sinn von Gesprochenem in normaler Sprechgeschwindigkeit zu verstehen.

Die Bedeutung der Muttersprache

Für viele ausländische Kinder besteht auch das Problem, daß sie auch in der Muttersprache nicht ausreichend gefördert werden. Wenn beide Eltern arbeiten und das Kind nur in der Obhut älterer Geschwister bleibt, die womöglich ihre eigenen, gebrochenen Deutschkenntnisse an die jüngeren weitergeben, kommt es zu Halbsprachigkeit in beiden Sprachen.

Es ist inzwischen wissenschaftlich erwiesen, daß zum Erlernen einer Fremdsprache zunächst gesicherte Kenntnisse in der Muttersprache erforderlich sind. Es zeigt sich auch in der Schulpraxis sehr deutlich, daß Kinder mit hohem muttersprachlichem Sprachstand die Fremdsprache schneller, leichter und vor allem regelbewußter und daher richtiger erlernen. Sie gelangen leichter zu echter Zweisprachigkeit.

Ein Kind, das die Struktur der Muttersprache bewußt erfaßt hat, das Grammatik und Syntax fehlerfrei gebraucht, ist leichter imstande, diese Leistung auch in der Zweitsprache zu erbringen. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wurde der Schulversuch "Muttersprachliche Alphabetisierung Türkisch" entwickelt und aufgebaut.

Die Zielsetzung beinhaltet folgende Schwerpunkte:

- Erleichterung der Schuleintrittsphase
- Sicherung und Erweiterung des muttersprachlichen Sprachstandes bei Schuleintritt
- Buchstabenerarbeitung und Erwerb der Lesetechnik zunächst Türkisch
- gleitender Einstieg in die Unterrichtssprache Deutsch.

Da der Schulversuch sich über die gesamten vier Jahre Grundschulzeit erstreckt, ist das Ziel letztendlich, den Kindern mit türkischer Muttersprache zu einer altersgemäßen sprachlichen und schriftlichen Kompetenz in beiden Sprachen zu verhelfen. Die Schüler sollen, auch wenn der Muttersprachliche Unterricht in der weiterführenden Schule nicht fortgesetzt werden kann, über ausreichende Schreib-/Lesekenntnisse in Türkisch verfügen. Darüberhinaus sollen sie die deutsche Sprache soweit beherrschen, daß sie dem rein deutschsprachigen Unterricht in der Mittelstufe zu folgen imstande sind.

Der Einstieg ins Deutsche

Der schrittweise Einstieg in die deutsche Sprache verläuft in der Regel wie folgt:

Um den bei Eintritt in eine rein deutschsprachige Klasse sehr oft eintretenden Sprach- und Kulturschock zu vermeiden, wird mit den Kindern aus türkischen Familien zunächst nur Türkisch gesprochen. Da aber in der Klasse natürlich auch deutschsprachige Schüler sind (ca. 50%), hören die Kinder alles Notwendige von Beginn an auch in der Zweitsprache. Dies hat den Effekt, daß sich die kleinen Türken langsam an den Klang der Fremdsprache gewöhnen können. Sie wissen – ohne den Zwang, alles verstehen zu müssen – immer, wovon gesprochen wird. Sie sind nicht darauf angewiesen, zu erraten, was der Lehrer gemeint haben könnte. Sie sind jederzeit in der Lage, sich aktiv am Unterrichtsgespräch zu beteiligen.

Beim Wissenserwerb in allen Fächern ist das Kind nicht durch sprachliche Barrieren behindert. Es ist imstande, die Buchstaben, die Grundrechnungsarten und alle Inhalte des Sachunterrichtes ebenso leicht und schnell zu erlernen wie

die inländischen Kinder. Das Übertragen all dieser Fähigkeiten und Kenntnisse zu einem Zeitpunkt, an dem die deutsche Sprache ausreichend beherrscht wird, ist wesentlich einfacher als das Lernen in einer nicht beherrschten Sprache.

Selbstverständlich erfolgt vom ersten Schultag an auch gezielter Deutschunterricht. Zunächst beschränkt dieser sich, neben dem Mithören im zweisprachlichen Unterrichtsgespräch, auf zwei Wochenstunden, in denen erste Wörter aus dem Schulalltag und einfache Kommunikationsformen geübt werden. Sobald ein ausreichendes Kontingent an erlernten Buchstaben zur Verfügung steht, wird auch das Lesen in der deutschen Sprache geübt: Zum Beispiel kann mit den Buchstaben A, L, I, M, T, mit denen in der türkischen Sprache schon kleine Sätze gebildet werden, auch einfache Lesetexte in deutsch erstellt werden:



Die Kombination von Wort und Bild fördert das sinnerfassende Lesen. Durch die Notwendigkeit, beim Lesen des deutschen Textes auch die Bilder deutsch zu benennen, erhöht sich die Merkfähigkeit. Außerdem wird den Kindern so bewußt gemacht, daß sie in zwei verschiedenen Sprachen arbeiten. Sprachmischung soll nach Möglichkeit vermieden werden.

Beim Lesen deutschsprachiger Texte wird größter Wert darauf gelegt, daß das Kind nicht nur den Sinn des Gelesenen, sondern die genaue Bedeutung jedes einzelnen Wortes erkennt. Es hat sich gezeigt, daß die Struktur der Sprache so früher und bewußter erfaßt wird. Sobald das Kind alle 29 Buchstaben des türkischen Alphabetes kann, werden auch spezifisch deutsche Buchstaben und -kombinationen, etwa sch, ei, au, ch ..., erlernt. Die Aussprache wird bewußt trainiert und die Unterschiede zum Türkischen herausgearbeitet.

Gezielter Rechtschreibunterricht in Deutsch erfolgt erst auf zweiter Schulstufe. Dann sollte das Kind die Lese-/Schreibtechnik soweit beherrschen, daß es sich auf Besonderheiten der Rechtschreibung konzentrieren kann.

Auf der zweiten Schulstufe werden die Schüler auch schon bewußt dazu angehalten, Arbeitsanweisungen und einfache Erklärungen auf Deutsch zu verste-

hen. Sie haben aber nach wie vor die Möglichkeit, bei Nichtverstehen auf die Muttersprache zurückzugreifen. Besonders, wenn es um sachliche Inhalte, die Umwelt des Kindes betreffend, geht, wird darauf geachtet, daß das Kind diese zunächst in seiner Muttersprache erfaßt und sprachlich verarbeitet, bevor die wichtigsten Punkte auch in der Fremdsprache dargeboten bekommt. Bei manchen Themen, wie z.B. Verkehrserziehung oder die Gesundheit betreffende Inhalte, ist es für das Kind aus dieser Altersstufe wichtiger, zu verstehen, was es lernt, als diese in einer Fremdsprache nur auswendig zu lernen.

Der Türkischunterricht auf der zweiten Schulstufe umfaßt hauptsächlich dem Alter entsprechende grammatikalische und rechtschreibtechnische Übungen, die mündliche Ausarbeitung von Sachunterrichtsthemen als Vorbereitung auf die Erarbeitung in Deutsch, das Eingehen auf spezifische, dem türkischen Kulturkreis zugehörige Inhalte und sehr viel Leseübungen, da die Motivation, deutschsprachige Lektüre in der Freizeit zu lesen, sicher noch nicht gegeben ist. Durch das Angebot von Kinderliteratur in der Muttersprache kann die Freude am Lesen trotzdem gefördert werden.

Im Deutschunterricht wird von den türkischen Kindern bereits das gleiche Deutschbuch verwendet, wie es die deutschsprachigen Kinder haben. Jedoch muß der Lehrer die Übungen sehr gezielt auswählen und nötigenfalls verändern und vereinfachen. Im Laufe des Jahres sollte es möglich sein, daß fast alle Schüler die wichtigsten Übungen aus dem Deutschbuch gemeinsam machen können. Eine erzieherische Selbstverständlichkeit ist es dabei, daß das Helfersystem funktioniert.

Sprachliche Unterschiede Türkisch-Deutsch

Großes Augenmerk wird darauf gelegt, daß die türkischen Schüler möglichst bald imstande sind, sprachliche Inhalte von einer Sprache in die andere zu übertragen. Schon am Ende der ersten, spätestens aber am Beginn der zweiten Schulstufe werden immer wieder einfache Übertragungsübungen in den Sprachunterricht eingebaut. Zunächst wird damit begonnen, einfachste Sätze aus der Fremdsprache in die Muttersprache zu übersetzen. Es geht dabei darum, den Inhalt zu erfassen und sinngemäß in der Muttersprache wiederzugeben.

Übungen in diese Richtung sind nicht zuletzt deshalb für das Kind einfacher, weil die türkische Sprache viel regelgetreuer ist. Sätze wie z.B.

*Andi geht zur Schule.
Susi geht in den Park.
Metin geht auf den Markt.*

werden in der türkischen Sprache durch Anhängen eines Buchstaben an das den Ort angehenden Wort ausgedrückt. Eine Analogiebildung im Deutschen ist für das Kind aber nicht möglich, da jede der Ortsangaben mit Hilfe anderer Präpositionen gebildet wird, deren Gebrauch auf dem ersten Blick nicht durchschaubar ist.

Selbst bei der Übertragung einfachster Sätze mit Subjekt, Prädikat und einem Objekt haben die Kinder zunächst Probleme, da die Änderung der Satzstellung auch eine Änderung des gedanklichen Sinngefüges bedingt. Etwa der Satz 'Ali kauft Milch' wird im Türkischen mit 'Ali Milch kauft' [Ali süt aliyor] übersetzt.

Bei solchen Übertragungsübungen ist es wichtig, daß sie zunächst nur von der Fremdsprache in die Muttersprache erfolgen. Die geänderte Satzstellung wird durch Darstellung in der Muttersprache mit deutscher Wortstellung veranschaulicht. Eine solche Vorgangsweise in der umgekehrten Richtung würde eher zu sprachlicher Verunsicherung führen.

Ab der dritten Schulstufe wird zwar weiterhin auf interkulturelles und multikulturelles Lernen großer Wert gelegt, jedoch verläuft der Unterricht weitestgehend einsprachig. Der Muttersprachliche Unterricht erfolgt im normalerweise üblichen Ausmaß von drei Wochenstunden, wobei jedoch darauf geachtet wird, daß er stofflich mit dem deutschsprachigen Unterricht übereinstimmt und gegebenenfalls auch unterstützend wirkt.

Sowohl die wörtliche Übersetzung wie auch die sinn-gemäße Wiedergabe von Texten wird weiterhin geübt. Im Leseunterricht können auf dieser Schulstufe schon deutschsprachige Texte erarbeitet werden. Auch beim freien Lesen sind die Schüler im

Zeliha

Kasif kauft Milch.

Kasif süt alıyor.

Metin kauft Brot.

Metin ekmek alıyor.

Zehra kauft Tomaten.

Zehra domates alıyor.

Leyla kauft Käse.

Leyla peynir alıyor.

Bilal kauft Wurst.

Bilal sucuk alıyor.*

allgemeinen nun schon stolz darauf, deutschsprachige Bücher lesen und verstehen zu können. Das Verstehen der Inhalte wird immer wieder durch Nacherzählen in der Muttersprache überprüft. So läßt sich auch für den Lehrer am leichtesten feststellen, wieweit ein Kind schon die deutsche Sprache beherrscht. Kinder neigen dazu, die Frage "Hast du alles verstanden?" prinzipiell zu bejahen. Erst durch das Hinterfragen in der Muttersprache können sprachliche Defizite erkannt und gezielt aufgearbeitet werden.

Diese Arbeitsweise wird bis zum Ende der vierten Schulstufe beibehalten. Verstärkt müssen die türkischen Schüler nun angehalten werden, auch sachliche Inhalte in der Unterrichtssprache aufzunehmen bzw. sie auch selbst zu erarbeiten. Es erscheint uns auch ganz wesentlich, den Kindern zu zeigen, wie sie sich bei sprachlichen Problemen und Unklarheiten selbst helfen können. Der Umgang mit Wörterbüchern, Karteien, Lexika oder Grammatikübungsbüchern wird trainiert.

Es hat sich bereits gezeigt, daß der sehr bewußte Umgang mit der Sprache, der zweisprachige Unterricht, für alle Kinder Vorteile bringt. Wenn auch nur wenige deutschsprachige Kinder Kenntnisse in Türkisch erworben haben, so sind sie doch alle für den Gebrauch von Fremdsprachen sensibilisiert. Die oft vorhandene Hemmschwelle wird abgebaut. Die Kinder gehen – etwa im Englischunterricht – an die neue Sprache ganz anders heran.

Besonders im ersten Schuljahr wird nie ein Kind gezwungen, eine bestimmte Sprache zu gebrauchen. Jedem Kind wird solange Zeit gelassen, wie es braucht, bis es bereit ist, die Fremdsprache im spontanen Sprachgebrauch zu verwenden. Gerade dadurch wird aber der Ehrgeiz offenbar besonders geweckt, denn es hat sich gezeigt, daß jedes Kind eines Tages stolz die muttersprachliche Hilfe von sich weist und erklärt: "Das kann ich schon auf Deutsch." Damit hat es den wichtigsten Schritt auf dem Weg zur echten Zweisprachigkeit getan: das bewußte Loslösen von der Muttersprache. Der weitere Weg ist nur mehr Routine.

Elisabeth Nevyjel, Schopenhauerstraße 39/2/11, 1180 Wien

Miteinander statt Nebeneinander. Film und Filmdokumentation über den Schulversuch "Muttersprachliche Alphabetisierung" in der Volksschule Kindermannngasse, 1170 Wien. Schuljahr 1989/90. Drehbuch und Regie: Gero Fischer. Produktion: Erwin Mattersdorfer. Sprecher: Heino Fischer. Technische Realisierung: Institut für Unterrichtstechnologie und Medienpädagogik, Universität Klagenfurt. Länge: 25 Minuten, VHS. September 1990.

Didaktische Prinzipien für Deutsch als Zweitsprache

1. Schülerzentrierte Arbeitsformen

Das Lehren der Zweitsprache wird nur dann erfolgreich vor sich gehen, wenn das Unterrichtsgeschehen nicht ausschließlich vom Lehrer dominiert wird. Es ist darauf zu achten, daß in dem vom Lehrer gesteuerten (Basis-)Unterricht schülerzentrierte Arbeitsformen in genügendem Ausmaß vorhanden sind, um die Aktivität der Schüler sicherzustellen und die Sprachzeit zu erhöhen. Folgende Arbeitsformen bieten sich an: Die Schüler arbeiten zu zweit, in kleinen Gruppen; alle Schüler bewegen sich gleichzeitig im Klassenzimmer, und jedes Kind führt mit verschiedenen Partnern einfache Gespräche. Schüler mit guten oder ausreichenden muttersprachlichen Kenntnissen können als Helfer und Mitgestalter eingesetzt werden (Sprechpartner als zweites Ich, Sprechpartner in der Doppelung und Spiegelung u.ä.)

2. Prinzip der Anschaulichkeit und der Methodenvielfalt

Die Beachtung des Prinzips der Anschaulichkeit ist für den Spracherwerb besonders wichtig. Als Medien kommen in Betracht: Gegenstände, Handpuppen, Tuchtafelbilder, Tafelskizzen, Folien, Wandbilder, Wort- und Bildkarten, Kassetten, Videos, Filme, Spiele a.a. Die Verknüpfung all der zur Verfügung stehenden audio-visuellen Medien untereinander, das Verknüpfen von Sprechen und Handeln unter Einbeziehung von Gestik und Mimik sind Grundlagen für ein Lernen nach dem Prinzip der Methodenvielfalt.

3. Prinzip der Visualisierung

Durch die Visualisierung (z.B. Vereinbarung von Zeichen) ist es auch möglich, SchülerInnen an Verhaltensweisen zu gewöhnen, ohne daß der Lehrer oder eine andere Person durch Aufforderung während des Unterrichtes in Erscheinung treten muß.

4. Prinzip des Lernens durch Fehler

Lernen durch Fehler: Die Korrektur von Fehlern beim Sprechen ist stets behutsam, aber konsequent durchzuführen, wobei der Lehrer die Rolle eines Helfers einnimmt. Es ist entscheidend, daß die Schüler in Transfersituationen spüren und wissen, daß sie auch frei agieren können, ohne daß Korrekturen durch den Lehrer vorgenommen werden, soweit nicht die Kommunikation beträchtlich beeinträchtigt wird.

5. Prinzip des Wiederholens

Was für den muttersprachlichen Unterricht gilt, gilt in besonderer Weise für den Zweitsprachenerwerb: Die gezielte und ausreichende Wiederholung. Insbesondere muß darauf Bedacht genommen werden, daß der bisher gelernte Sprachschatz von den Kindern im Unterricht verwendet bzw. erweitert wird (Transfer).

6. Prinzip der (spielerischen) Lehr- und Lernformen

Den spielerischen und musischen Übungsformen kommt im Zweitsprachenerwerb besondere Bedeutung zu. Reime, Lieder und Lernspiele sind äußerst wirkungsvolle Motivationsträger. Das Erleben der zweiten Sprache in Verbindung mit spielerischer Tätigkeit vermittelt den Kindern ein Erfolgsgefühl und fördert die Bereitschaft zu weiterem Spracherwerb. Werden Äußerungsmuster nicht mit Hilfe von Spielen erarbeitet, bieten sich Reihenübungen sowie Frage- und Antwortketten an. Die Übungen sind dem sprachlichen Niveau der Schüler anzupassen.

Der Einsatz und die ständige Anwendung verschiedenster Lerntechniken im Unterricht helfen dem Kind von Beginn an beim selbständigen Erwerb der Zweitsprache. Als lernunterstützende Techniken sind zu vermitteln: Wichtiges unterstreichen, Absätze markieren, Randbemerkungen und kurze Zusammenfassungen anbringen, Stichwörter anlegen, gezielter Einsatz von Farbstiften (Signalgrammatik), Zettel als Merkhilfe verwenden, verschiedene Arten des Vokabellernens, Gebrauch und Einsatz des Österreichischen Wörterbuches u.a.

7. Drei Typen von Kommunikation

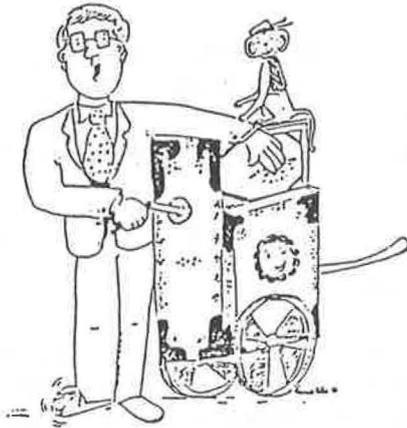
Bei den Aspekten zur Förderung der Kommunikation orientiert sich die Arbeitsgruppe an Überlegungen und Analysen von DIETMAR LARCHER¹⁾. Aus sprachdidaktischen Gründen werden für den Sprachgebrauch (zumindest) drei

Typen von Kommunikation unterschieden:

- Rituelle Kommunikation
- Realistische Kommunikation
- Reale Kommunikation

RITUELLE KOMMUNIKATION

reproduktiv/routiniert



Die rituelle Kommunikation ist jene reduzierte Kommunikation, bei der in vorgegebenen Formeln gesprochen wird. Das Aufsagen auswendig gelernter Texte, das ständige Praktizieren von Sprachritualen (Hallo! Wie geht es?), das Nachsprechen in bestimmten Lernmodellen (Ich lese - du liest - er liest ...) u.a. gehören hierher.

REALISTISCHE KOMMUNIKATION

reproduktiv/routiniert



In der realistischen Kommunikation wird eine reale Kommunikationssituation möglichst echt simuliert, zum Beispiel im Rollenspiel. Dabei wird ein richtiges (reales) Gespräch in einer künstlichen Situation (Schule) nachgespielt (imitiert).

REALE KOMMUNIKATION *produktiv/kreativ*



In der realen Kommunikation reden die Menschen, weil sie sich verständigen wollen und müssen, um zum Beispiel eine Situation zu meistern. Diese Kommunikation hat viel mit Lust am Sprechen, aber auch viel mit echtem Gesprächsbedürfnis zu tun. Reale Kommunikation ist produktiv.

Ziel des Unterrichts sollte sein: realistische und – sozusagen als Krönung – reale Kommunikation, das weitgehend freie Sprechen. Es muß erwähnt werden, daß in bestimmten Unterrichtssituationen die rituelle Kommunikation auch ihre Berechtigung hat.

Anmerkung

- 1) Vergleiche dazu: Projekt "Interkulturelles Lernen und zweisprachige Erziehung" Endbericht. Boeckmann/Brunner/Egger/Gombos/Jurić/Larcher, Institut für Weiterbildung an der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt. Mai 1989

Bildnachweis

Die drei Grafiken wurden dem Buch TRAUDI, Band 7 der Reihe "Zweisprachige Bildung" des Landesamtes Provincia Autonoma di Bolzano entnommen.

Dieter Antoni ist Leiter des Zentrums für Schulversuche des BMUK; Alfred Reumüller Mitarbeiter. Adresse: Universitätsstraße 70, A-9020 Klagenfurt

Der Artikel beruht auf der Broschüre aus Antoni/Reumüller: Allgemeine und didaktische Hinweise zu "Komm, mach mit!". Klagenfurt 1992 (vgl. Bibliographie)

Lehrerverhaltenstraining und Lehrerrolle im DaF-Unterricht

Seit zwei Jahren bin ich in der ČSFR in der Lehrerausbildung (Universität Brünn; Direktstudium, Requalifikation und Bakkalaureat) und der Lehrerfortbildung (auch in Slowenien) tätig. Diese Ausführungen beruhen nicht auf irgendwelchen Untersuchungen, sondern sind ausschließlich aufgrund eigenen Erlebens, eigener Erfahrungen und Erzählungen von tschechischen LehrerInnen zusammengestellt und sollen durch die karikierte Form den Blick auf die Kernproblematik lenken. Für Korrekturen und Ergänzungen bin ich dankbar.

1. Die Situation der DaF-LehrerInnen im ehemaligen Ostblock (am Beispiel der ČSFR)

Bis zur "sanften Revolution" war die Lehrtätigkeit in der ČSFR natürlich stark an politische Dogmen gebunden. Gewisse Fächer, wie z.B. Sport, Russisch und Staatsbürgerkunde wurden bevorzugt (noch heute kann der Lehrstuhl für Sport seinen Stundenplan vor den anderen Instituten eintragen, und z.B. die Germanistik muß sich in Zeit- und Raumwahl dieser Vorgabe unterordnen).

Westeuropäische Sprachen wurden nicht nur in geringerem Maße angeboten, sondern auch die Weiterbildungsmöglichkeiten der LehrerInnen waren stark eingeschränkt. Für Deutschlehrer war allerdings eine – zu einem hohen Grade auch politische – Schulung in der damaligen DDR möglich.

Im Verhaltensbereich wurden an den Lehrer sehr konkrete Anforderungen gestellt. Erziehung war eine politische Angelegenheit, der Freiraum in der Stoffwahl und Gestaltung war sehr gering. Unterrichtsformen, die kritisches Denken, eigene Standpunkte oder demokratisch-kooperatives Verhalten fördern, waren unerwünscht. (Z.B. wurde im Fach Landeskunde keine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit anderen Kulturen gesucht, keine Toleranzerziehung oder Erziehung zur kritischen Betrachtung angestrebt, sondern nur überprüfbares Faktenwissen vermittelt.) Überprüfbar zu sein – und entsprechend angepaßt an die kommunistische Ideologie – war überhaupt eine zentrale Forderung an den Unterricht. Außerdem mußte die Lehrzielformulierung immer auch ein politisches Ziel enthalten.

Entsprechend haben die LehrerInnen im Verhaltensbereich gewisse Muster verstärkt ausgeprägt. Im Fremdsprachenunterricht spiegelt sich diese Situation ebenfalls wider. SchülerInnen und StudentInnen wurden mit der Grammatik-Übersetzungsmethode konfrontiert, denn vorrangiges Ziel für die Anwendung der Sprache war das Lesen und Übersetzen von Texten (oft zensuriert), hauptsächlich klassischer Literatur und wissenschaftlicher Werke.

Gesprochene Sprache und Kommunikation war kaum notwendig, da sogar die Reise in das Bruderland DDR schwierig war, die Reise in ein westliches Nachbarland aber bekanntlich nahezu unmöglich. Briefkontakte waren ebenso unerwünscht, wie die Fähigkeit westliche Rundfunkprogramme zu verstehen. Und selbst das Verstehen von Texten, das u.U. kritisches Denken initiiert, stand hinter dem bloßen Übersetzen zurück.

Mag diese Darstellung auch etwas überspitzt erscheinen, im Kern stimmt es sicher, daß auch die DaF-LehrerInnen die Vorgabe hatten, systemkonform zu arbeiten, weshalb sie an gewisse Methoden, und damit an eine gewisse Rolle, gebunden waren. Seit 1989 hat sich die Forderung an die LehrerInnen grundlegend geändert. Vor allem aber stehen die Lehrkräfte vor zahlreichen Problemen:

- Der Lehrberuf ist extrem schlecht bezahlt. Ein Grundschullehrer erhält am Anfang kaum mehr als 2.000.- Kronen, ein Hochschullehrer bis zu 5.000.-/ 6.000.- Kronen (2400.- ÖS). Deshalb sind viele LehrerInnen gezwungen durch einen Nebenjob ihr Einkommen aufzubessern, bzw. qualifizierte Kräfte wandern überhaupt in die besser bezahlte Wirtschaft ab.
- Viele LehrerInnen sind sehr schlecht ausgebildet. Sowohl sprachlich (nicht nur RequalifikantInnen und StudentInnen stehen vor diesem Problem, auch viele approbierte DeutschlehrerInnen waren noch nie im deutschsprachigen Ausland) als auch methodisch. Entsprechend fordert die Vorbereitung viel Zeit.
- Die LehrerInnen haben ein hohes Pensum an Unterrichtsstunden zu bewältigen, denn 25 Wochenstunden sind keine Seltenheit, wobei die RequalifikantInnen noch zusätzlich die Universität besuchen.
- Es ist wenig brauchbares Unterrichtsmaterial zugänglich. Das neue, ohnedies spärlich vorhandene, Material ist oft zu teuer, und die Methoden und Einsatzmöglichkeiten sind nicht vertraut. Sollte ein Lehrerhandbuch überhaupt erhältlich sein, so verstehen es viele LehrerInnen nicht.
- Die Klassengröße beträgt oft bis zu 40 Personen.

2. (Über-)Forderungen an die LehrerInnen

Die ČSFR hat, ebenso wie andere Staaten, ihr altes politisches – und damit auch gesellschaftliches – System über Bord geworfen. Man hat begonnen, an einer neuen Gesellschaft zu bauen. Nur viele Menschen haben keine konkrete Vorstellung, wie diese aussehen soll, oder gar, wie sie zu realisieren ist.

In jeder Gesellschaft übernimmt der Bildungssektor immer auch eine in hohem Grade politische Aufgabe. Von der Art und Weise wie beziehungsweise wozu die jungen Menschen erzogen werden, hängt auch die künftige Form der Gesellschaft ab. Auch wenn die Bildung immer einen großen Schritt hinter diesem Ziel herhinkt, so manifestiert sich doch auch in unserem Staat der Wunsch, kritische, selbständige, demokratische und trotzdem österreich- und traditionsbewußte Menschen zu erziehen, in den Lehrplänen, Büchern, der Lehrerbildung, dem Verhalten und den Methoden in der Schule (z.B. Projektunterricht, Diskussion, Gruppenarbeit etc.). Bildung sollte nicht parteipolitisch sein, aber sie ist sicher immer gesellschaftspolitisch.

Somit stehen jetzt die tschechischen LehrerInnen vor einer beinahe schizophrenen Situation: Sie haben selbst ihr ganzes Leben Verhaltensmuster, Regeln, Normen und Ideale erlebt und gelebt, die einem demokratischen System widersprechen. Sie sind dazu erzogen worden, Anweisungen und Richtlinien auszuführen und nicht zu hinterfragen.

Jetzt aber sollen sie eine neue Rolle übernehmen. Sie erhalten kaum mehr Anweisungen und nahezu keine Richtlinien. Sie sollen selbst initiativ werden, Selbstverantwortung übernehmen, aus einer fast unbekanntenen Palette von Werten die entsprechenden demokratischen auswählen. Und sie müssen sich nicht nur selbst so verhalten, sondern auch die Jugendlichen dazu erziehen. (Ohne selbst ein entsprechendes Vorbild zu sein, ist Erziehung zu einem bestimmten Verhalten zudem gar nicht möglich.)

Eigentlich will man im ehemaligen Ostblock einen neuen Menschen, denn die Werte und Verhaltensmuster, die man seit 1989 fordert, waren vor der Wende nicht nur nebensächlich, sondern sogar unerwünscht.

Im Unterricht hingegen haben die LehrerInnen bisher die Rolle der eher autoritären, Strukturen und Richtlinien folgendem zentralen Person eingenommen. Unterricht war – ebenso wie der Staat – zentralistisch und autoritär. Auch im DaF-Unterricht muß der Lehrer komplett neue Fertigkeiten, Fähigkeiten und Strategien trainieren. Die Schüler sollen befähigt werden, sich zu verständigen, in Kontakt mit anderssprachigen Menschen, Kulturen und Denken zu treten und eine Auseinandersetzung mit diesen neuen Formen zu suchen. Nicht der

Lehrer gibt mehr die Ziele vor, sondern eigentlich erwachsen diese aus den Bedürfnissen und Fragen der SchülerInnen und der Gesellschaft.

Die neue Rolle des Lehrers fordert also eher einen Moderator, der motiviert und initiiert, Bedürfnisse erfragt und von diesen ausgeht, sowie Aufgaben und Verantwortung an die Klasse weitergibt. Dies alles aber sind Veränderungen, die nicht nur im Bewußtsein stattfinden, sondern vorrangig im Verhaltensbereich. Gerade weil diese Veränderungen nur langfristig möglich sind, ist eine Hilfestellung dringend erforderlich und sinnvoll. Hundert theoretische Hinweise sind nicht so wirksam wie eine einzige praktische Erfahrung.

3. Welche Hilfestellungen können wir den LehrerInnen in ehemals kommunistischen Staaten anbieten?

Das, was bisher in Seminaren des BMUK geleistet wurde, ist zweifellos eine wesentliche Hilfe für alle DaF-LehrerInnen, die sich an die neue Situation anpassen möchten. Sie lernen neues Material und dessen Einsatzmöglichkeiten kennen, sie hören von neuen Methoden und erleben sie (das ist sehr wesentlich, um sie umsetzen zu können), weiters haben sie in Gruppen- und Partnerarbeiten eine erste Möglichkeit zur Umsetzung des Neuen, und nicht zuletzt haben sie in der Person des Trainers ein Vorbild, das ihnen neue Methoden und Verhaltensweisen vorlebt. Gerade dieser Punkt ist von entscheidender Bedeutung, denn kommunikativer Unterricht erfordert ein bestimmtes Lehrerverhalten, das nur gelebt und demonstriert, und erst in der Folge umgesetzt werden kann.

Ich glaube, daß diese Formen eine wichtige Basis darstellen, daß man den Lehrern aber noch einen Schritt weiter, beim Transfer des Gelernten helfen kann – durch das Lehrerverhaltenstraining.

4. Was bedeutet Lehrerverhaltenstraining?

Lehrerverhalten, das ist der Anteil des Lehrers an der Interaktion im Unterricht, also die verbalen und nonverbalen Reaktionen des Lehrers, die von den SchülerInnen wahrgenommen werden können.

Das bedeutet aber, LehrerInnen müssen eine große Menge sozialer Fertigkeiten beherrschen, wenn sie erfolgreich unterrichten wollen. Denn es gibt kein

"richtiges", "effektives" oder "optimales" Muster des Lehrerverhaltens, das für alle Situationen und Fälle empfohlen werden kann. Allerdings läßt sich Verhalten in einzelne Fertigkeiten aufgliedern, die man analysieren, bewußt machen und trainieren kann. Diese Aufgabe übernimmt das Lehrerverhaltenstraining.

An dieser Stelle möchte ich ausdrücklich betonen, daß Verhalten – allen Skeptikern zum Trotz – sehr wohl verändert werden kann. Ansonsten wäre nicht nur alle Erziehung, sondern auch jegliche Form der Motivation sinnlos und verschwendet.

5. Wie läuft ein Lehrerverhaltenstraining ab?

Es gibt verschiedene Formen des Lehrerverhaltenstrainings, wovon für unseren Bedarf die drei folgenden die wichtigsten sind:

Microteaching

Das Microteaching ist wahrscheinlich die bekannteste Form. An einer dreiminütigen Unterrichtssequenz mit 4 – 5 SchülerInnen nimmt ein Beobachter teil. In der darauffolgenden Analyse (Video) konzentriert man sich auf einzelne Unterrichtsfertigkeiten (teaching skills).

Beobachter im Unterricht

Ein Beobachter nimmt mehrmals an den Unterrichtsstunden teil und beobachtet gezielt gewisse Elemente (Tabellen, Graphiken,...). Anschließend erfolgt eine Analyse, wobei v.a. Veränderungen besprochen werden. Auch die Schüler können durch Fragebögen in die Analyse einbezogen werden.

Rollenspiel

Eine Unterrichtssituation wird im Rollenspiel simuliert. Dabei konzentriert sich jeder Teilnehmer auf eine konkrete Fertigkeit, die er trainieren möchte. Nach der Videoaufzeichnung erfolgt eine Analyse durch alle Teilnehmer, wobei am besten positives Verhalten durch positive Kritik verstärkt wird. Hier sind Feedback-Techniken angebracht, denn schonungslose Kritik ist kein geeignetes Feedback.

Dieses Training kann solange wiederholt werden, bis der Trainierende mit seinem Verhalten zufrieden ist und sich auf eine andere Fertigkeit (skill) konzentriert. Voraussetzung dieses Trainings ist aber das Bewußtmachen des Verhaltens bei der ersten Analyse. Bei diesem Training soll nicht "ein optimales" Verhalten angestrebt werden, sondern das Verhaltensrepertoire möglichst erweitert werden.

Ausgangsbasis all dieser Trainingsmethoden sind zwei Überlegungen: Erstens, daß man Verhalten nicht überprüfen, sondern nur beobachten kann, und zweitens, daß Verhalten nur durch die Praxis verändert werden kann. (Auch jemand, der viele Details über Ballett weiß, kann es deshalb noch lange nicht tanzen.)

Es ist mir sehr wohl bewußt, daß in Österreich die Lehrerbildung und -fortbildung viel zu wenig mit solchen Modellen arbeitet, und deshalb die jungen LehrerInnen auch oft reichlich unvorbereitet in die Praxis geschickt werden, wo sie dann oft ihre Ideale aufgeben, weil sie kein entsprechendes Werkzeug zur Umsetzung erlernt haben. Allerdings glaube ich, daß diese unzulängliche Situation niemanden hindern sollte, es woanders besser zu machen.

6. Die bisherige Praxis des Lehrerverhaltenstrainings für DaF-LehrerInnen im ehemaligen Ostblock.

Das, was ich bisher in meinen Seminaren in der ČSFR und Slowenien tatsächlich in die Praxis umsetzen konnte, war meist lediglich der erste Schritt dieser "Idealformen des Trainings". Bisher war das Lehrerverhaltenstraining nämlich fast immer nur ein kleiner Teil der Gesamtveranstaltung. Trotzdem sind sehr positive Rückmeldungen und Bitten um Wiederholung oder Fortsetzung gekommen.

Unter dem "ersten Schritt" verstehe ich das Bewußtmachen des Verhaltens, bezogen auf einige Elemente, zu denen die LehrerInnen dann natürlich auch Anregungen, Tips und eine "Bestandsanalyse" erhalten haben.

Die Vorgangsweise ist dabei folgende: Nach einer Stunde Vorbereitungszeit gestaltet jeweils ein Lehrer den Unterricht, die restliche Gruppe (8-10 Personen) simuliert die SchülerInnen (Alter und Vorwissen werden vorgegeben). Die Sequenz dauert lediglich 5 Minuten und wird auf Video aufgezeichnet. Schwerpunkte soll der Lehrer dabei auf die richtige Umsetzung einer Sozialform (vorher vereinbart), die Motivation der SchülerInnen, aber auch auf den Medieneinsatz legen. (Vielseitige Materialien und Medien stehen zur Verfügung.)

Im Anschluß an alle Unterrichtssequenzen erfolgt die Analyse. Die Gruppe ist dabei aufgefordert, möglichst aktiv an der Analyse teilzunehmen und das eigene Erleben der Einheiten zu schildern. Ich versuche hauptsächlich positive Kritik zu äußern und dadurch verstärkend zu wirken.

Zur Sinnhaftigkeit dieses Verfahrens:

Natürlich stellt sich die Frage, ob ein Training in dieser Form überhaupt sinnvoll ist. Ich glaube ja, selbst wenn es nur einen Ansatz darstellt. Aber die LehrerInnen sind z.B. größtenteils nicht dazu in der Lage, sich bei einer Gruppenarbeit zurückzunehmen; sie meinen ihre Arbeit schlecht auszuführen, wenn sie im Raum nicht dominant sind. Manche Lehrer hingegen loben fast nie; andere korrigieren die "SchülerInnen" während eines Rollenspiels und zerstören damit jede Dynamik; oder sie vertreten in Diskussionen permanent ihre eigene Meinung und gestalten dadurch diese zum Frageunterricht um. Auf diese Elemente kann das Lehrerverhaltenstraining hinweisen, sie bewußt machen, und dadurch an der Praxis ansetzen und den ersten Grundstein zu einer Verhaltensänderung legen. Sinnvoller ist natürlich die Gestaltung eines längeren Blocks, in dem die LehrerInnen mehrmals die Möglichkeit haben, eine Sequenz zu gestalten und diese Einheit anschließend analysiert wird. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der jeweils angestrebten Veränderung. So haben wir beispielsweise in einem dreitägigen Seminar zum Lehrerverhalten versucht, gewisse Problempunkte zu trainieren, wobei jeder Lehrer sich selbst Ziele / Schwerpunkte gesetzt hat, und diese mehrmals geübt wurden. Letztlich war eine wesentliche Verbesserung zu verzeichnen.

7. Vorschläge für eine künftige Gestaltung

Neben der bisherigen Vorgangsweise würde ich mir eine umfangreichere und länger andauernde Möglichkeit zum Training wünschen. Es wäre sinnvoll, ein Netz von Multiplikatoren aufzubauen, die auch eine gewisse Vorbildwirkung für andere haben sollten, aber auch ihren Kollegen Hilfestellung und Ratschläge geben sollten.

Am naheliegendsten erscheint es mir deshalb, genau jene Personen zu wählen, die Vorbild sein müssen, aber auch beraten und beurteilen müssen: die BetreuungslehrerInnen.

Meine Illusion wäre, diese LehrerInnen mehrmals im Unterricht zu besuchen und gezielt zu trainieren, damit sie für ihre Tätigkeit nicht nur Sicherheit, Erfahrung und ein gewisses Werkzeug bekommen, sondern selbst auch die Situation des Trainierten, Kontrollierten und Analysierten erlebt haben – eine sinnvolle Voraussetzung, um die StudentInnen und künftigen LehrerInnen gut auf ihre Rolle als LehrerInnen vorbereiten zu können.

Daneben aber wünsche ich mir, daß den Lehrerinnen in Hinkunft viel mehr

Möglichkeiten zur konkreten Umsetzung des Gelernten unter Betreuung geboten wird. Vermehrter Besuch in den Schulen und Arbeit vor Ort ist meines Erachtens unumgänglich.

Die LehrerInnen müssen in eine neue Rolle schlüpfen, sie sollen speziell im DaF-Unterricht nicht mehr Wissen, sondern Fertigkeiten vermitteln, sie sollen moderieren, nicht dominieren; sie sollen initiativ sein und Initiative wecken, nicht Vorschriften und Aufträge ausführen; sie sollen mit neuen Methoden neues Verhalten wecken; sie sollen Meinungsbildung veranlassen, nicht angebliche Wahrheiten diktieren; sie sollen aber auch zu einem komplett anderen Gebrauch der Sprache erziehen; Anwendung im Alltag, in der realen, gelebten, vielseitigen Situation ist gefordert, nicht das korrekte Übersetzen von Schriftstücken; Verstehen statt detailliertes Wissen ist zu vermitteln.

Diese neuen Aufgaben und die daraus resultierende neue Rolle stellt hohe Anforderungen an die Lehrer im ehemaligen Ostblock – und hohe, aber nicht unlösbare Anforderungen an uns, wenn wir ihnen helfen wollen, in diese neue Rolle zu schlüpfen. Aber ich glaube, wir sollten uns nicht scheuen, uns dieser Anforderung zu stellen.

Brigitte Sorger, Grimmigasse 39, 8020 Graz

Bibliographie

Friedrich Janshoff

DaF/DaZ interkulturell

Bibliographische Notizen mit Hinweisen auf Unterrichtsmaterialien

Die Auswahlbibliographie verzeichnet Veröffentlichungen aus den Jahren 1987 bis 1992 und schließt damit an Janshoff (1987) an. Für die Bereiche Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache haben sich dabei entsprechend der Zielsetzung des Hefts unterschiedliche Schwerpunkte ergeben.

Die *Bibliographien* bieten weitere Informationsmöglichkeiten auch zu Spezialgebieten (z.B. Computereinsatz). Bei den *Zeitschriften und Reihen* ist auf zwei im Berichtszeitraum neu erschienene hinzuweisen: Fremdsprache Deutsch und Prima(r).

Die *Einführungen und Grundlagen* beziehen sich auf DaF und DaZ. Auf alternative Unterrichtsformen und die Möglichkeiten der Verwendung visueller Medien soll im Abschnitt *Methodik und Didaktik* aufmerksam gemacht werden. Bei der Auswertung von Veröffentlichungen zum *Interkulturelles Lernen und Unterricht Deutsch als Zweitsprache* haben sich u.a. die Schwerpunkte *Sprachstandsdiagnose* und *Fachunterricht für Jugendliche* ergeben. Die Beschäftigung mit dem Problemfeld *Korrektur, Test, Prüfung, Beurteilung* ist sowohl für den DaF- als auch für den DaZ-Unterricht wichtig.

Die aufgenommenen *Unterrichtsmaterialien* sind nur Beispiele für lehrwerkunabhängige oder -ergänzende Materialien. Lehrwerke sind im Arbeitsmittelverzeichnis des Goethe-Instituts (s.u.) verzeichnet.

Bibliographien

Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer – erschienen in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. vom Goethe-Institut München, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik, Informations- und Dokumentationsstelle. 27. Aufl. München: Langenscheidt 1992.

*

Janshoff, Friedrich: Studienbibliographie Deutsch als Fremdsprache. Eine Literaturauswahl für Lehrer und Studenten. Informationen zur Deutschdidaktik 11.1987, H. 1/2, 163-184.

Für Sie gelesen. Kommentare und Rezensionen zu ... Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Informationen Deutsch als Fremdsprache 18.1991, H. 5/6.

Dokumentation zum computergestützten Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Informationen Deutsch als Fremdsprache 19.1992, H. 2.

*

Knobloch, Jörg: Deutsch als Zweitsprache. In: Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (Hrsg.): Hits für den Unterricht. Das schnelle Nachschlagewerk für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch. Reinbek: Rowohlt 1989, 155-189.

Pörnbacher, Ulrike; Reich, Hans H.: Stand der Literaturinformation zum Migrantenbereich. Deutsch lernen 15.1990, 216-225.

Luchtenberg, Sigrid: Annotierte Bibliographie zur Sprachstandsdiagnostik im Deutschen als Zweitsprache. Deutsch lernen 13.1988, H. 3/4, 120-135.

Zeitschriften und Reihen

Bildungsarbeit mit ausländischen Jugendlichen. Konzepte und Materialien. (Schneider & Hohengehren)

Deutsch als Fremdsprache. (Langenscheidt)

Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. (Schneider & Hohengehren)

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. (Klett Edition Deutsch)

Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache. (iudicium)

Prima(r). Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich. (Dürr & Kessler)

Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. (Hueber)

*

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. (iudicium)

Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. (Lang)

Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. (Schneider & Hohengehren)

Einführungen und Grundlagen

Ehnert, Rolf (Hrsg.): Einführung in das Studium des Deutschen als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn. 2., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: Lang 1989. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 1).

Heyd, Gertraude: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg. 2. überarb. Aufl. 1991.

Umfassender auch zur Einführung geeigneter Überblick u.a. zu Theorien des Zweitspracherwerbs, Unterrichtsanalyse und -planung, Methodenvergleich; Lesen, Schreiben, Aussprache, Grammatik, Arbeit mit Texten im FU, Funktion und Einsatz von Medien, Leistungskontrolle und Fehlerkorrektur sowie Lehrwerksbeurteilung.

Maier, Wolfgang: Fremdsprachen in der Grundschule. Methodisches zum frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht. München: Langenscheidt 1992. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Informationen über den gesellschaftlichen, institutionellen, entwicklungspsychologischen, psycholinguistischen und linguistischen Bezugsrahmens des primären FU; Darstellung von Lernzielen, Inhalten und Methoden an englischen und französischen Beispielen; Überlegungen zum Medieneinsatz und zur Lernerfolgskontrolle.

Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht

Albers, Hans-Georg: Textwahrnehmung und Texterfahrung. Kulturspezifische Bedingungen des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – dargestellt am Beispiel arabischsprachiger Länder. Zielsprache Deutsch 18.1987, H. 3, 9-21.

Auernheim, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991.

Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor; Presevisic, Vlatko (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1992. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. 15).

Borelli, Michele (Hrsg.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1992. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. 13 u. 14).

Teil 1: Systematik, Geschichtsdidaktik, Geschichtsunterricht, Sprachdidaktik, Deutschdidaktik.

Teil 2: Politische Bildung, Grundschule, Literaturunterricht, Geschichte in der interkulturellen Erziehung.

Ehnert, Rolf: Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer "kulturkontrastiven Grammatik". Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14.1988, 301-312.

Groenewold, Peter: Simulationen für interkulturelles Lernen. Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14.1988, 259-280.

Günthner, Susanne: Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache 16.1989, 431-447.

Interkulturelles Lernen. (Thematischer Teil). Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14.1988.

Kotthoff, Helga: Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in der interkulturellen Argumentation. Frankfurt am Main: Lang 1990. (Sprachwelten. 3).

Krusche, Dietrich: Erinnern, Verstehen und die Rezeption kulturell distanter Texte. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17.1991, 55-70.

Ngatcha, Alexis: Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen. Bestandsaufnahme und zukünftige Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation. Ammersek bei Hamburg: Verlag an der Lottbek 1991. (Wissenschaftliche Beiträge aus europäischen Hochschulen, Reihe 07, Sprachwissenschaften. 2).

Darstellung der Situation des DU in Kamerun und exemplarische Lehrwerk-analyse aus der Sicht eines als Deutsch-Lerner und -Lehrer Betroffenen mit Vorschlägen zur Veränderung und Verbesserung des Unterrichts und des Lehrmaterial (z.B. Katalog interkulturell orientierter und Afrikabezogener Themen).

Pauldrach, Andreas: Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. Zielsprache Deutsch 18.1987, H. 4, 30-42.

Pütz, Herbert: Kontrastivität als Prinzip im Fremdsprachenunterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache 18.1991, 252-265.

Rösler, Dietmar: Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe. Zielsprache Deutsch 18.1987, H. 1, 23-29.

Rösler, Dietmar: Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14.1988, 221-237.

Schubert, Volker: Eurozentrismus in der Sprachauffassung? Unreflektierte Bedingungen im Anfängerunterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache 14.1987, 210-214.

Steinmann, Siegfried; Interkulturell muß es zugehen! Einige Anmerkungen zu "eigenen" und "fremden" Vorurteilen. Informationen Deutsch als Fremdsprache 18.1991, 180-186.

Wilms, Heinz: Deutsch als Fremdsprache weltweit? Zur Reichweite von Materialien und Methoden. Deutsch lernen 15.1990, 99-121.

Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Antos, Gerd (Hrsg.): "Ich kann ja Deutsch!" Studien zum "fortgeschrittenen" Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter. Tübingen: Niemeyer 1988. (Linguistische Arbeiten. 209).

Apeltauer, Ernst: Der Einfluß von Lerngewohnheiten und kognitiven Stilen auf den Zweitspracherwerb. *Deutsch lernen* 13.1988, H. 1, 3-14.

Belke, Gerlind: Deutsch als Muttersprache, Zweitsprache oder Fremdsprache? Probleme des Schrifterwerbs und des Grammatikunterrichts in mehrsprachigen Klassen. *Diskussion Deutsch* 22.1989, 174-182.

Bildung in zwei Sprachen. *Diskussion Deutsch* 22.1989, H. 106.

Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. *Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke 1989. (UTB).

Deutsch in der Primarschule. *Fremdsprache Deutsch. Sonderh.* 1990.

Desgranges, Ilka: Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen deutschen und ausländischen Kindern. Frankfurt am Main: Lang 1990. (Sprachwelten. 4).

Götze, Lutz; Pommerin, Gabriele: Bilinguale und Interkulturelle Konzepte vor dem Hintergrund der Zweitspracherwerbsforschung. *Zielsprache Deutsch* 19.1988, H. 4, 31-40.

Götze, Lutz; Pommerin, Gabriele: Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für interkulturelles Lernen. *Zielsprache Deutsch* 18.1987, H. 4, 43-48.

Lernen durch die Hand. *Prima(r)* H. 1/1992.

Pommerin, Gabriele: Interkulturelles Lernen - eine Herausforderung für unsere Gesellschaft? *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14.1988, 137-156.

Rupp, Gerhard: Sprachliches Lernen und literarisches Schreiben im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. *Zielsprache Deutsch* 19.1988, H. 3, 18-27.

Rademacher, Helmolt; Wilhelm, Maria: Spiele zum interkulturellen Lernen. *Remscheid: Rolland und Baer* 1987.

Reich, Hans H.: Europäische Modellversuche mit Migrantenkinder. *Ergebnisse einer vergleichenden Evaluation. Deutsch lernen* 15.1990, 3-24.

Skutnabb-Kangas, Tove: Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. *Deutsch lernen* 17.1992, 38-64.

Steinig, Wolfgang: Partnerschaftliches Lernen mit remigrierten und einheimischen Schülern im Deutschunterricht der Herkunftsländer ausländischer Arbeitnehmer. Zielsprache Deutsch 21.1990, H. 1. 24-34.

Tumat, Alfred J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Konzeption und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1989. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. 8).

Tumat, Alfred J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprache und Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1989. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. 9).

Wachsen mit der Sprache. primar H. 2/1992.

Unterrichtsmaterialien

Neuwirth, Erich; Neumann Gertrud; Schullerer, Peter: Deutsch 1. Sprachbuch für die 5. Schulstufe. Zusatz für den integrativen Unterricht. Linz, Veritas 1992

Deutsch als Zweitsprache. I+II. Buch: Lipura o.J.

umfangreiches Angebot an Übungsmaterialien mit Kopiervorlagen, didaktischen Hinweisen und Wortlisten, für Gruppenunterricht und Einzelarbeit.

Heidrich, Rolf: Deutsch für Ausländer. Mülheim: Verlag an der Ruhr o.J.

Übungen zu Grammatik und Wortschatz, auch zur Binnendifferenzierung.

Hirsch, Dietmar; Tüch, Judith: Grundwortschatz in Bildern. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1990.

Alphabetisch geordneter, nach Wortarten sortierter Grundwortschatz in über 1500 Bildern, mit Kopiervorlagen für Lernspiele und Trainingsmaterialien.

Projekt DEUTSCH LERNEN: Sprachspiele. Kopiervorlagen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Dortmund: Verein zur Förderung interkulturellen Zusammenlebens. 1990/91.

Mappe 1: Dominos; Mappe 2: Bingos, Wechselspiele.

Sprachstandsdiagnose

Boos-Nünning, Ursula; Gogolin, Ingrid: Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern. Resultate der empirischen Prüfung eines "Sprachtests". Deutsch lernen 13.1988, H. 3/4, 3-71.

Gogolin, Ingrid: Qualitative Verfahren der Sprachdiagnose. Zwei Fallbeispiele. Deutsch lernen 13.1988, H. 3/4, 72-88.

Hepsöyler, Ender; Liebe-Harkort, Klaus: Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration – ein Vergleich. Frankfurt am Main: Lang 1991. (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache. 35).

Luchtenberg, Sigrid: Möglichkeiten und Grenzen von Sprachstandsdiagnosen im Unterricht mit ausländischen Kindern. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14.1988, 454-475.

Neumann, Ursula: Beobachtungswoche im 5. Schuljahr. Deutsch lernen 13.1988, H. 3/4, 98-119.

Röhr-Sendlmeier, Una M.: Pädagogisch sinnvolle Sprachdiagnose bei Migrantenkindern. Probleme, Forderungen, Lösungsansätze. Deutsch lernen 13.1988, H. 3/4, 89-97.

Fach(sprach)unterricht für Jugendliche

Beer, Dagmar: Ausbildungsbegleitender (Fach-)Sprachunterricht. Deutsch lernen 14.1989, H. 2/3, 6-27.

Felke-Sargut, Marianne u.a.: "Haben Schnecken Zähne?" Zur Verzahnung von fachlichen Inhalten und sprachlichem Lernen. Deutsch lernen 14.1989, H. 2/3, 108-130.

Klein, Rosemarie; Leray, Regina: Ausbildung - eine Gelegenheit zu systematischem Sprachlernen. Deutsch lernen 14.1989, H.2/3, 28-67.

Menk, Antje-Katrin: Sprachliches Lernen im Fachunterricht. Deutsch lernen 14.1989, H. 2/3, 153-165.

Neuner, Gerhard: Fachtheoretische Texte in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Verstehensbarrieren, Verstehenshilfen, Verstehensstrategien. Zielsprache Deutsch 18.1987, H. 3, 36-49.

Reich, Hans H.: Wege zu einem sprachsensiblen Fachunterricht. Deutsch lernen 14.1989, H. 2/3, 131-152.

Schmitt, Guido: Der didaktische Baukasten. Konzept für die Förderung ausländischer Jugendlicher in der Zweitsprache und in der Fachkunde. Deutsch lernen 14.1989, H. 2/3, 68-82.

Steinmüller, Ulrich; Scharnhorst, Ulrich: Sprache im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. Zielsprache Deutsch 18.1987, H. 4, 3-12.

Zielke, Andrea: Berufsfeldübergreifender, fachsprachlich orientierter Deutschunterricht. Deutsch lernen 14.1989, H. 2/3, 83-107.

Zielke, Andrea: Verstehensprobleme ausländischer Jugendlicher mit Fachtexten. Zielsprache Deutsch 18.1987, H. 3, 50-58.

Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Gedächtnis. (Thematischer Teil) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17.1991.

Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis. München: Langenscheidt 1989. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen (Hrsg.): Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. München: Langenscheidt 1989. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Rug, Wolfgang; Neumann, Thomas; Tomaszewski, Andreas: 50 praktische Tips zum Deutsch-Lernen. München: Klett Edition Deutsch 1991.

Nach dem Muster "So ist es – Was tun? – Wie geht das? – Wir empfehlen" sehr konkret aufgebaute Anleitungen zum selbständigen Deutschlernen: Lerntechnik, Verhaltensweise, Kommunikationsmuster, Textsorten usw.

Schmid, Claus-Peter: Unterricht mit der Schere. Informationen Deutsch als Fremdsprache 15.1988, 335-340.

Schreiter, Ina: Adaptieren - eine kreative Tätigkeit für Fremdsprachenlehrer. Deutsch als Fremdsprache 28.1991, 10-16.

Sperber, Horst G.: Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht mit Schwerpunkt "Deutsch als Fremdsprache". München: iudicium 1989.

Sperber, Horst: Müssen denn *der/die/das* so schwierig sein? Anwendungsmöglichkeiten der Mnemotechnik im Fremdsprachenerwerb. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17.1991, 221-243.

Lesen und Schreiben

Arbeit mit Texten. Fremdsprache Deutsch. H. 2/1990.

Bernstein, Wolf Z.: Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachwissenschaftliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos 1991.

Doderer, Ingrid: Fremde Texte lesen. Wege zum Verstehen anderer Kulturen durch Leseförderung im Fremdsprachenunterricht. München: iudicium 1991.

Ehlers, Swantje: Lesen als Verstehen. München: Langenscheidt 1992. (Fernstudieneinheit 2).

Als praxisbezogene Einführung für den Literaturunterricht geeignetes Fernstudienmaterial.

Esselborn, Karl: Märchen - Zugang zum kollektiven Gedächtnis einer fremden Kultur? Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17.1991, 244-274.

Ettl-Hornfeck, Susanne: Brief-Didaktik. Überlegungen zur Briefform im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 16.1990, 346-356.

Gerhold, S.: Lesen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische und didaktische Überlegungen zu Funktionen einer vernachlässigten Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Bochum: Brockmeyer 1990. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 30).

Karcher, Günther L.: Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg: Groos 1989. (Sammlung Groos. 35).

Lieskounig, Jürgen: *'Auf die Kunst folgt der Profit'*. Die Bildergeschichte von Wilhelm Busch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Überlegungen und Anregungen. Zielsprache Deutsch 20.1989, H. 1, 2-9.

Lutjeharms, Madeline: Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag 1988.

Mummert, Ingrid: Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte - auch im Fremdsprachenunterricht. München: Klett Edition Deutsch 1989.

Schreiben. Fremdsprache Deutsch. H. 1/1989.

Unterrichtsmaterialien

Boog, Henk u.a.: Lesespaß. Ein literarisches Materialienbuch für die ersten Jahre Deutsch. Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. München: Langenscheidt 1988. (+ Lehrerhandreichungen)

Eunen, Kees van u. a.: Lesebogen für den Deutschunterricht für Anfänger und Fortgeschrittene - fiktionale Texte mit Arbeitsblättern (Aufgaben, Antwortblatt, Lösungsschlüssel. München: Langenscheidt 1990.

Neuner, Gerhard: Schreiben macht Spaß. Heft 1. München: Klett Edition Deutsch 1991.

Wortschatz und Grammatik

Eggert, Sylvia: Wortschatz ordnen - aber wie? Überlegungen zur Lexissystematisierung und -differenzierung im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Frankfurt am Main: Lang 1991. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 34).

Funk, Hermann; Koenig, Michael: Grammatik lehren und lernen. München: Langenscheidt 1992. (Fernstudieneinheit 1).

Als praxisbezogene Einführung geeignetes Fernstudienmaterial., u.a. zu den Bereichen Grammatik im Lehrbuch und im Unterricht, Lehrwerkgenerationen, pädagogische Grammatik.

Grammatiken eines Jahrzehnts. (Thematischer Teil) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 16.1990.

Guex-Graber, Margrit: Lexikalische Synonymie als linguistisches und didaktisches Problem im Deutschunterricht für Fremdsprachige. Frankfurt am Main: Lang 1987. (Zürcher Germanistische Studien. 7).

Meinert, Roland: Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme. München: iudicium 1989. (Studien Deutsch. 7).

Müller-Küppers, Evelyn: Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 1991. (Materialien Deutsch als Fremdsprache. 36).

Neuner, Gerhard, Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. Deutsch als Fremdsprache 28.1991, 76-83.

Wortschatzarbeit. Fremdsprache Deutsch. H. 3/1990.

Unterrichtsmaterialien

Földeak, Hans: Sag's besser! Arbeitsbücher für Fortgeschrittene. München: Verlag für Deutsch 1990. Teil 1: Grammatik. Teil 2: Ausdruckserweiterung.

Schmitt, Richard: Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1 und 2. München: Verlag für Deutsch 1988/89.

Remanofsky, Ulrich: Zertifikatstraining Deutsch. Wortschatz. Imaning: Hueber 1991.

Medien im Unterricht

Das Bild im Unterricht. Fremdsprache Deutsch. H. 5/1991.

Lieskounig, Jürgen: Durch Bilder zur Sprache? Überlegungen zur Problematik visueller Mittel in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Zielsprache Deutsch 19.1988, H. 2, 2-8.

Korzeniewski, Jan: Bild-Text-Beziehungen im Fremdsprachenunterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache 14.1988, 111-120.

Scherling, Theo; Schuckall, Hans-Friedrich: Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. München: Langenscheidt 1992.

Praxisbezogene Darstellung der Funktion von Bildern im Unterricht ("Sprache der Bilder", räumliche Ordnung, Mehrdeutigkeit) und ausführliche Anleitung zur Arbeit mit Bildern (Tageslichtprojektor, Tafel, Kopien; Verwendung von Bildgeschichten und Bildern zum Spielen), Erklären und Verstehen von Bildern im interkulturellen Zusammenhang; angereichert mit einem

Zeichenkurs und einer Sammlung von Übungen und Spielen als Kopiervorlagen.

Weidenmann, Bernd: Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel "Wirtschaftskommunikation". Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 15.1989, 132-149.

Unterrichtsmaterialien

Kaminski, Diethelm: Lernideen mit Bildern. München: Verlag für Deutsch 1990.

Didaktisch aufbereitete Bildvorlagen für Sprechansätze, Spiele, Wortfeldübungen zu Themen wie Freizeit, Gesundheit, Wohnen, Beruf, Mode, Streit, Dienstleistungen, mit vielfältigen Anregungen und Zugangsmöglichkeiten zur Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten.

Korrektur, Test, Prüfung, Beurteilung

Bohn, Rainer: Adäquat - folgerichtig - korrekt - angemessen. Anmerkungen zur Ermittlung und Bewertung sprachlicher Leistungen. Deutsch als Fremdsprache 26.1989, 273-278.

Doyé, Peter: Typologie der Testaufgaben für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt 1988. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Hofmann, Helmut; Heinecke, Margret: Der Fehler im Fremdsprachenunterricht. Ein altes Thema - erneut diskutiert. Deutsch als Fremdsprache 27.1990, 19-26.

Kleppin, Karin; Königs, Frank G.: 'Was willst du, daß ich tun soll?' Überlegungen zur Rolle der Erwartungen im Fremdsprachenunterricht. Zielsprache Deutsch 18.1987, H. 1, 10-22.

Kleppin, Karin; Königs, Frank G.: Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmeyer 1991. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 34).

Koutiva, Ioanna; Storch, Günther: Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik. Informationen Deutsch als Fremdsprache 16.1989, 410-430.

Kühn, Ruth: Muß man korrigieren üben? Zu den Ergebnissen einer Erkundungsuntersuchung über das Korrekturverhalten ausländischer Deutschlehrer. *Deutsch als Fremdsprache* 25.1988, 44-49.

Nussbaumer, Markus: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer 1991. (Reihe Germanistische Linguistik. 119).

Friedrich Janshoff, Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt

Graue Literatur DaF/DaZ

Publikationen des Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK): Interkulturelles Lernen – Migration:

Abteilung I/8a:

BMUK (Hrsg.): Viele Leute reden nicht nur Deutsch bei uns! Ein Kurzsprachkurs für junge Leute. Wien 1992

BMUK (Hrsg.): Interkulturelles Lernen – Fallstudie in einer Hauptschule. Wien 1991

BMUK (Hrsg.): Interkulturelles Lernen – Deutsch, Mathematik und Englisch (5. Schulstufe). Materialien für Lehrer und Lehrerinnen an Hauptschulen, Sonderschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien 1992

BMUK (Hrsg.): Alphabetisierung in der Muttersprache. Modell Kindermann-gasse. Erfahrungsbericht 1992-1992. Wien 1992

BMUK (Hrsg.): Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache – Stand der Modellentwicklung im Schuljahr 1991/92. Wien 1991

BMUK (Hrsg.): Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache im AHS-, BMHS- und BS-Bereich (Statistik). Wien 1992

BMUK (Hrsg.): Interkulturelles Lernen – Fallstudie in einer Hauptschule. Wien 1991

Stadtschulrat für Wien (Hrsg.): Ausländische Schüler an Wiener Pflichtschulen – Schuljahr 1991/92. Wien 1991

Abteilung I/11:

Faßmann, Heinz/Münz, Rainer: Einwanderungsland Österreich? Gastarbeiter – Flüchtlinge – Immigranten. 4. Aufl., Wien 1992

BMUK (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung (Heft Nr. 2): Flucht und Migration. Die neue Völkerwanderung. Wien 1991

BMUK: Informationen zur Politischen Bildung (Heft Nr. 3): Wir und die anderen. Zur Konstruktion von Nation und Identität. Wien 1992

Abteilung I/13:

BMUK (Hrsg.): Mappe "Interkulturelles Lernen in der Schule". Wien 1989

Abteilung Präs. 20:

BMUK (Hrsg.): Zukunftsforum II. Bildung in einem neuen Europa. Auswirkungen der politischen Veränderungen in Ost- und Südosteuropa auf das österreichische Bildungswesen. Perspektiven und Bildungskooperation. Neue Migration. Wien 1991

Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. I, Universitätsstraße 70, 9020 Klagenfurt/Celovec

BMUK, Schulservice (Hrsg.): Schule in Österreich. Informationsbroschüre für Eltern von Schülern und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache (Deutsch-Serbisch/Kroatisch-Türkisch)

Andere:

Barkowski, Hans: Die Mauer im Kopf – einige Grundhaltungen in der Ausländerarbeit und ihre Bedeutung für die Idee einer interkulturellen Erziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen, 4. Jg., Nr. 2, Dezember 1988 (Interkulturelles Lernen), S. 5-10

Barkowski, Hans: Der Weg ist das Ziel – Überlegungen und Ansätze zur Praxis interkulturellen Lernens. In: ÖDaF-Mitteilungen, 4. Jg., Nr. 2, Dezember 1988 (Interkulturelles Lernen), S. 28-37

Boos-Nünning, Ursula: Fremdheit in unserer Gesellschaft. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 2/1991 (Flucht und Migration. Die neue Völkerwanderung), S. 65-73

Bozalan, Selma/Nevyjel, Elisabeth: Politische Bildung in der Volksschule. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 2/1991 (Flucht und Migration. Die neue Völkerwanderung), S. 85-90

BMUK: Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache im AHS-, BMHS- und BS-Bereich. Wien, Juni 1992

BMUK/Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Klagenfurt: Der neue Lehrplan, Organisationsregelungen. Interkulturelles Lernen. Übertragung der Schulversuche ins Regelschulwesen ab dem Schuljahr 1992/93

BMUK: Schule der 90er Jahre. Herausforderungen bewältigen – die Zukunft gestalten. Dokumentation 20 Jahr-Feier des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung 1971-1991. Wien, Klagenfurt 1992

Cakir, Mustafa: Identifikationsprobleme der ausländischen bzw. türkischen Arbeitnehmer im deutschsprachigen Raum. In: Österreichisch-türkische Beziehungen aus sozio-kultureller Sicht. Hrsg. von Anadolu Üniversitesi Eskisehir, Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt und Österreichisches Kulturinstitut Istanbul. Anadolu Üniversitesi 1990, S. 53-57

Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen. Didaktische Grundlagen und methodische Impulse für Lehrer, Eltern, andere Erwachsene und Jugendliche am Beispiel Grundkurs für Seiteneinsteiger (Entwurf). Hrsg. Institut für Germanistik, UBW Klagenfurt und Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des BMUK in Klagenfurt. Klagenfurt, Oktober 1992

Doyuran, Bilhan: Zur Situation der türkischen Migrantenkinder im österreichischen Schulsystem. In: Österreichisch-türkische Beziehungen aus sozio-kultureller Sicht. Hrsg. von Anadolu Üniversitesi Eskisehir, Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt und Österreichisches Kulturinstitut Istanbul. Anadolu Üniversitesi 1990, S. 38-42

Doyuran, Bilhan: Türkische Migrantenkinder in Österreich. Soziokulturelle Hintergründe ihrer Sprachlernschwierigkeiten. Eskisehir 1990

Eigner, Andrea: Sprachvergleich Chinesisch – Deutsch in Bezug auf typische Fehler deutschlernender Chinesen. Typisch chinesische Lernverhalten. In: ÖDaF-Mitteilungen, 4. Jg., Nr. 2, Dezember 1988 (Interkulturelles Lernen), S. 18-23

erziehung heute. Thema: AusländerInnen – Zweite Generation. Heft 2/1992

Faistauer, Renate: Probleme arabischsprechender Student(inn)en beim Erlernen der deutschen Sprache. In: ÖDaF-Mitteilungen, 4. Jg., Nr. 2, Dezember 1988 (Interkulturelles Lernen), S. 11-14

Fassmann, Heinz/Münz, Rainer: Österreich und die großen Ost-West-Wanderungen in Europa. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 2/1991 (Flucht und Migration. Die neue Völkerwanderung), S. 33-48

Golob, Bernhard/Priberski, Andreas: Internationale Schulprojekte. Partnerschaften-Austausch-Kommunikation. UNGARN. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Golob, Bernhard/Brousek, Karl: Internationale Schulprojekte. Partnerschaften-Austausch-Kommunikation. ČSFR, Teil 1: Tschechische Republik. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Golob, Bernhard/Kratochvil, Viliam: Internationale Schulprojekte. Partnerschaften-Austausch-Kommunikation. ČSFR, Teil 1: Slowakei. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Golob, Bernhard/Zyszkowska, Magdalena: Internationale Schulprojekte. Partnerschaften-Austausch-Kommunikation. POLEN. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Golob, Bernhard/Wintersteiner, Werner: Internationale Schulprojekte. Partnerschaften-Austausch-Kommunikation. SLOWENIEN. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Gruber, Bettina: Interkulturelle Schulkontakte im Alpen-Adria-Raum. Projektstudie. Villach 1991 (Bestelladresse: Alpen-Adria-Alternativ, Rathausgasse 8, 9500 Villach)

Gültekin, Ali: Das Autoritätsverständnis in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Österreichisch-türkische Beziehungen aus sozio-kultureller Sicht. Hrsg. von Anadolu Üniversitesi Eskişehir, Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt und Österreichisches Kulturinstitut Istanbul. Anadolu Üniversitesi 1990, S. 58-65

Heinrich, Hans-Georg: Interkulturelles Lernen. In: ÖDaF-Mitteilungen, 4. Jg., Nr. 2, Dezember 1988 (Interkulturelles Lernen), S. 1-4

Kassar, Beatrix/Pleyl, Karl/Rott, Manfred: Migration – Zahlen und was dahinter steckt. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 2/1991 (Flucht und Migration. Die neue Völkerwanderung), S. 91-98

Kernegger, Grete/Zauner, A.: Studienvorbereitende Sprachausbildung ausländischer Studierender in Österreich. In: ÖDaF Mitteilungen. Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien 1989, S. 19-31

Kleedorfer, Jutta: Flucht und Vertreibung als Thema in Jugendbüchern. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 2/1991 (Flucht und Migration. Die neue Völkerwanderung), S. 103-108

Larcher, Dietmar: Didaktische Ideenskizze zum Thema "Migration". In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 2/1991 (Flucht und Migration. Die neue Völkerwanderung), S. 75-84

Lau, Gerd: Wie Migrantenkinder Deutsch lernen. In: ÖDaF Mitteilungen. Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien 1989, S. 6-18

Lau, Gerd: Vorschläge: "Erlauben Sie bitte, Zweitsprache Deutsch!" Mit Fanto – einem Transparentsatz für Lehrer- und Schülerhände. Pädagogisches Institut des Bundes Salzburg 1987

Mayer Margarethe: Die Integration von Ausländerkindern in der Volksschule – Chancen und Grenzen. (Hausarbeit aus Pädagogischer Soziologie). Tirol, März 1992

Muhr, Rudolf: Wege, Ziele und Möglichkeiten einer Lehreraus- und –Fortbildung Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in Österreich. In: ÖDaF Mitteilungen. Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien 1989, S. 32-45

Münz, Rainer: Voneinander lernen – miteinander leben. Multikulturelles Zusammenleben . Initiative des BMUK findet große Resonanz. In: Erwachsenenbildung in Österreich, 42. Jg., Heft 6/1991, S. 2-3

Ost-West. Bildungs- und Kulturkooperation. Österreichs Zusammenarbeit mit den Staaten Ost- und Südosteuropas. Zusammengestellt von der Präs. 20 des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst.

Parovsky, Angelika: Zweitschriftenerwerb – Probleme arabischsprechender Deutschlerner. In: ÖDaF-Mitteilungen, 4. Jg., Nr. 2, Dezember 1988 (Interkulturelles Lernen), S. 15-17

Paukner, Gertrud: Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst und dem Büchereiverband Österreichs. Wien 1991

Pirstinger, Susanne: Gesetzliche Grundlagen – Maßnahmen – Forderungen zur Verbesserung der Lage türkischer Kinder. In: Österreichisch-türkische Beziehungen aus sozio-kultureller Sicht. Hrsg. von Anadolu Üniversitesi Eskisehir, Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt und Österreichisches Kulturinstitut Istanbul. Anadolu Üniversitesi 1990, S. 43-52

Pleyl, Karl/Rott, Manfred: Woher wir kommen. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 2/1991 (Flucht und Migration. Die neue Völkerwanderung), S. 99-102

Rosenstrauch, Hazel: Landflucht und Ethnizität. In: Erwachsenenbildung in Österreich, 42. Jg., Heft 6/1991, S. 5-8

Saxer, Robert: Das Projekt "Zeit für Deutsch – Almanca Saati". In: Österreichisch-türkische Beziehungen aus sozio-kultureller Sicht. Hrsg. von Anadolu Üniversitesi Eskisehir, Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt und Österreichisches Kulturinstitut Istanbul. Anadolu Üniversitesi 1990, S. 66-71

Saxer, Robert: Österreichische DaF/DaZ-Publikationen (Bibliographie). In: ÖDaF Mitteilungen. Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien 1989, S. 77-92

Schulversuchsmittelungen des Stadtschulrats für Wien: Ausländische Schüler an Wiener Pflichtschulen. Schuljahr 1991/92. Stand: Oktober 1991

Sermet, Ayse: Wesentliche Fehlerquellen in Deutsch als Fremdsprache für Türken. In: ÖDaF-Mitteilungen, 4. Jg., Nr. 2, Dezember 1988 (Interkulturelles Lernen), S. 24-26

Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung I, Klagenfurt: Autonomie an Schulen. Materialien Konzepte Standpunkte. Februar 1992

Österreichische Lehrmaterialien

Für Kinder und Jugendliche

Deutsch für Fortgeschrittene. Materialien für Seiteneinsteiger II. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst

Information Lehrbehelfe. Materialien für den Begleitlehrer. Teil I. Hrsg. vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien.

Interkulturelles Lernen. Deutsch, 5. Schulstufe, Band I: Ich – Du – Wir. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Interkulturelles Lernen. Deutsch, 5. Schulstufe, Band II: Märchen. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Interkulturelles Lernen. Deutsch, 5. Schulstufe, Band III: Sprache. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Interkulturelles Lernen. Deutsch, 5. Schulstufe, Band IV: Familie. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Interkulturelles Lernen. Mathematik, 5. Schulstufe. Band V. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Interkulturelles Lernen. Englisch, 5. Schulstufe. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1992

Handreichung zur Ausländerpädagogik. Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts mit Gastarbeiterkindern. Teil 1. Hrsg. vom Pädagogischen Institut des Landes Vorarlberg. Lochau, Juni 1988

Handreichung zur Ausländerpädagogik. Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts mit Gastarbeiterkindern. Teil 2. Hrsg. vom Pädagogischen Institut des Landes Vorarlberg. Lochau, Juni 1989

Komm, mach mit! Arbeitsmaterialien für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (Spielen mit Sprache 1), Nr. 5. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Klagenfurt, Jänner 1992

Komm, mach mit! Arbeitsmaterialien für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (Ich über mich), Nr. 2. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Klagenfurt, September 1992

Komm, mach mit! Arbeitsmaterialien für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (Quartett), Nr. 3. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Klagenfurt, Mai 1992

Komm, mach mit! Arbeitsmaterialien für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (Ich und meine Familie), Nr. 4. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Klagenfurt, September 1992

Komm, mach mit! Arbeitsmaterialien für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (Spielen mit Sprache 1), Nr. 5. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Klagenfurt, September 1992

Materialien für Seiteneinsteiger. Hrsg. vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Juni 1990

Für Erwachsene

Antoni, Dieter/Reumüller, Alfred: Allgemeine und didaktische Hinweise zu "Komm, mach mit!". Klagenfurt: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des BMUK 1992

Bachmayer, Gabriele: Didaktische Modelle des Erwerbs der deutschen Sprache bei Erwachsenen. In: ÖDaF 2/1992, S. 35-44

DaF/DaZ in Bewegung. Themenheft von ÖDaF Mitteilungen, H. 2/1992

Deutsch in Österreich. Band 1-3. Hrsg. von H. Saxer, R. Saxer, G. Scheiber. Klagenfurt 1986

Deutsch für Asylwerber. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft "Asylwerber" an der Universität Klagenfurt

Rainer, Gerhard: Deutsche Sprache und österreichische Auslandskultur. In: ÖDaF, H. 2/1992, S. 4-12

Schrodt, Heidi/Böck, Stefan: DaZ-Aktivitäten im AHS- und BHS-Bereich. In: ÖDaF, H. 2/1992, S. 29-34

Servus. 6 Bde. Erstellt von der Arbeitsgruppe "Servus". Deutsch in Graz. Projektfassung

Zeit für Deutsch. Bd. 1. Hrsg. von B. Doyuran, S. Kuri, H. Saxer, R. Saxer.
Klagenfurt, Eskişehir 1989

Zeit für Deutsch. Bd. 2. Hrsg. von B. Doyuran, S. Kuri, H. Saxer, R. Saxer.
Klagenfurt, Eskişehir 1990

Zeit für Deutsch. Bd. 3. Hrsg. von S. Kuri, H. Saxer, R. Saxer. Klagenfurt,
Eskişehir 1991