Die SCHULHEFTE kosten im Abonnement (4 Nummern) S 200,—; als Einzelnummer: S 58,—. Für die Bundesrepublik Deutschland Abo DM 30,—, Einzelnummer DM 9,—, Versandkosten extra.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens zehn Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.
Diese Nummer wurde redigiert von Herta Andiel und Suzanne Pirstinger.
Zeichnungen: Omnibus.
Für den Inhalt verantwortlich: Uwe Bolius, Krongasse 6, 1050 Wien.

I 715.020/27

schulheft

Die pädagogische Taschenbuchreihe für Lehrer, Eltern und Schüler

Die Schulhefte sind parteipolitisch unabhängig und erscheinen viermal im Jahr: mit zwei Frühlings- und zwei Herbstnummern. In jeder Nummer wird jeweils ein erzieherisches und/oder schulpolitisches Thema behandelt — von wissenschaftlichen, politischen, vor allem aber praxisnahen Gesichtspunkten aus: unter möglichst enger Mitarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern.
Kritische Schilderungen und Analysen aus dem Schulalltag stehen im Vordergrund. Vor allem Lehrer haben zunehmend die Chance genützt, ohne parteipolitische Rücksichtnahme über ihre Probleme zu berichten. Wir hoffen aber, daß es uns mit der Zeit gelingen wird, auch mehr Schüler und Eltern für die Mitarbeit an dieser neuen pädagogischen Taschenbuchreihe zu gewinnen.
Redakteure und Herausgeber haben sich das Ziel gesetzt, allen am Erziehungsprozeß beteiligten Personengruppen mit den Schulheften unmittelbare Hilfe und direktes Service zu bieten. Darüber hinaus hoffen wir aber, allmählich auch auf ein ferner liegendes Ziel zusteuern zu können: mit dazu beizutragen, den Boden für eine demokratische Reform des österreichischen Bildungswesens durch die Betroffenen selbst bereiten zu helfen. Reform durch die Basis tut not.

Impressum:
ISBN 3-224-19360-3 Jugend & Volk, Wien - München
Graphische Gestaltung: Sieglinde Button
Alle Rechte vorbehalten.
Eigentümer: Verein SCHULHEFT, Krongasse 6/6, 1050 Wien. Herausgeber: Herta Andiel, Gerhard Bisovsky, Uwe Bolius, Norbert Kutalek, Erich Ledersberger, Waltraud Leitner, Ursula Pasterk, Herwig Peterlik, Suzanne Pirstinger, Edda Reiterer, Peter Seidl, Michael Sertl, Ulrike Unterbrunner.
Bankverbindung: PSK 7367.904.
Druck: typoskript, Canisiusgasse 25, 1090 Wien, Tel.: 34 11 75.

M

inhalt: „Gast"arbeiterkinder

thema

Susanne Pirstinger
Schulische Förderung von Gastarbeiterkindern 3

Hildegard Pruckner
Anstelle eines Artikels 21

Gertraud Holzinger
Das Mädchen M. 27

Alfred Koch
Von weib wir lassen uns nix sagen 29

Reinhard Dumser
Mehr tun für Ausländerkinder 31

Josef Reichmayr
Wo sind denn hier die „Gastarbeiterkinder"? 34

Arbeitsgemeinschaft 37

Alexandra Horacek
Dusko 38

initiativen

Christa und Erwin Kreutzer Lore Klein-Wisenberg, Silvia Kniefacs, Hanna Schimak
Zum Brot sagt man Ekmek 42

Jugendzentrum Erdberg 48

Nix verstehn 54

Franziska Bebelmann, Andrea Fintl, Christoph Moser
Gastarbeiterkinderprojekt Innsbruck 57

alle „lieben" mich 60

Universitätsbibliothek Wien

25 Jahre Österreichische Gesellschaft „Rettet das Kind" 62

Alternative Türkeihilfe 64

Ausländer raus aus Österreich? 67

Stadtschulrat Wien 69

Anton Pelinka
Diskriminierung in Österreich – drei Beispiele 70

Landesschulräte 71

Literaturliste 73

Rezension 76

kurzmeldungen 82

Susanne Pirstinger

Schulische Förderung

Zirka 150.000 ausländische Arbeitnehmer leben zur Zeit in Österreich. Das Hauptinteresse der Sozialpartner ist deren problemlose Verwertbarkeit als Arbeitskräfte. Bei wirtschaftlicher Rezession sollen sie wie Schachfiguren leicht wieder abzuschieben sein, was so schön Flexibilität heißt. Aber sie sind seit 2 Jahrzehnten in Österreich, und viele werden bleiben.

Max Frisch charakterisiert teffend: „Man hat Arbeitskräfte gerufen, Menschen sind gekommen." Und weil Menschen gekommen sind, gibt es auch Rechte und Bedürfnisse wie Bildung, Wohnen, Selbstbestimmung, produktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, Partizipation an der Infrastruktur etc.

Meine Ausführungen beschränken sich auf den schulischen Bereich, der selbstverständlich nicht getrennt von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu sehen ist. Die Kinder ausländischer Arbeitnehmer unterliegen der neunjährigen Schulpflicht. Zusätzliche Fördermaßnahmen sind vorgesehen.

Fördermaßnahmen sind:

1. Förderunterricht in Deutsch. Grundlage 4. SCHOG, BGBl. 1971-234 als § 7 Schulversuch, in Wien und Niederösterreich seit 1971/72, in Salzburg und Vorarlberg seit 1972/73.

Stundenausmaß: 2–3 Wochenstunden, meist vormittags anstelle des Religionsunterrichts.

Gruppengröße 8–12 Schüler/innen.

Bei der Gruppenbildung sollen den Deutschkennissen gegenüber der altermäßigen Einteilung der Vorzug gegeben werden. Keine einheitlichen Modelle, in Salzburg z. B. „bunte Klasse" (Kinder verschiedener Nationen in einer Anfängerklasse).

2. Muttersprachlicher Zusatzunterricht. Grundlage 4. SCHOG, BGBl. 1971-234 als § 7 Schulversuch, bilaterale Vereinbarungen mit Jugoslawien und der Türkei, bundeseinheitliche Regelung.

Stundenausmaß: 3 Stunden (maximal 5) für Jugoslawen, 4 Stunden (maximal 6) für Türken.

Gruppengröße: 7–15 Schüler/innen.

Anstellung: jugoslawische und türkische Lehrer/innen werden von den zuständigen österreichischen Stellen in Absprache mit den Herkunftsländern als Sondervertragslehrer/innen für ein Jahr angestellt.

Schulaufsicht: Österreich.

3. Begleitlehrersystem: In Wien seit November 1980 an Volksschulen, seit 1981/82 an Hauptschulen, eine Maßnahme des Stadtschulrates.

Stundenausmaß: 6 Wochenstunden.

Gruppengröße: 6—12 Schüler/innen.

Fördermaßnahmen für Schüler/innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen bzw. für „Seiteneinsteiger".

Hauptprobleme: Da aufgrund der 4. SCHOG-Novelle nur an 10 % der Volks- und Hauptschulen eines Bundeslandes Schulversuche durchgeführt werden dürfen, ergibt sich, daß nur wenige Kinder ausländischer Arbeitnehmer diese Kurse besuchen. Von einem Recht auf Bildung, auf Chancengleichheit kann hier nicht gesprochen werden. Derzeit unterrichten 25 türkische Lehrer/innen in Österreich, 60 % der Türken in Vorarlberg, aber nur 20 % der Türken in Wien erhalten muttersprachlichen Zusatzunterricht. Auch die unzureichende Berücksichtigung von Kindern mit Minderheitensprachen (z. B. Makedonisch, Albanisch, Ungarisch, Kurdisch, Chinesisch) ist eine Benachteiligung. Die mangelnden Richtlinien für die Einstufung — viele überaltrige ausländische Schüler/innen, daher häufig kein ordnungsgemäßer bzw. qualifizierter Schulabschluß, — die häufigen ungerechtfertigten Sonderschuleinweisungen, die Leistungsfeststellung nach der Schonfrist als „außerordentlicher Schüler" sind weitere Problemfelder, ganz zu schweigen von einer qualifizierten Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen, vom Buch- und Materialangebot. „Sparpolitik im Bildungsbereich ist en vogue."

Seit September 1981 bin ich eine von den Begleitlehrer/innen in Wien. An zwei Hauptschulen unterrichte ich eine Gruppe, an einer Hauptschule 2 Gruppen. Die Gruppengröße beträgt 7—13 Kinder. Da es keine Ausbildung für diese Tätigkeit gibt, und die erste Dienstbesprechung am 30. 9. 81 vorgesehen war, war ich auf mich selbst angewiesen. Was tun? Nach meiner Vorstellung bei den drei Direktoren/innen, die auch keine klare Vorstellung vom Begleitlehrer hatten, wurde die Gruppeneinteilung gemacht und der Stufenplan erstellt. Aus organisatorischen Gründen — die Begleitlehrerstunden sind vormittags vorgesehen — ergab sich die Notwendigkeit, einen Kurs in je drei Stundenblöcken zu unterrichten.

Stundenplan

	Mo	Di	Mi	Do	Frei
Schule A	C_1	B	A	C_1	A
Schule B	C_2	B	A	C_2	A
Schule C	A	B	C_1	B	C_1
(2 Gruppen)	A	C_1	C_1	B	C_2
		C_2	C_2	B	C_3

Das bedeutet einen Schulwechsel nach jeder zweiten Unterrichtsstunde, eine größere Flexibilität der Stundeneinteilung aufgrund von zwei Gruppen in der Schule C.

Da stand ich nun vor Kindern aus sechs Nationen (vorwiegend Türken und Jugoslawen, daneben Chinesen, Polen, Ungarn, Perser), ohne Kenntnis der jweiligen Sprache. Mein Anfänger-Italienischkurs in Perugia fiel mir ein — da waren wir ja auch aus diversen Nationen zusammengewürfelt —, allerdings sprachen fast alle als Zweitsprache Englisch oder Französisch bzw. kamen aus der Mittel- oder Oberschicht.

Beim unmittelbar Anschaulichen zu beginnen, erschien mir wichtig.

Wir stellten uns gegenseitig vor:

Ich heiße Susanne Pirstinger, ich bin eine Frau.

Ich heiße Ali, ich bin ein Knabe.

Ich heiße Nermin, ich bin ein Mädchen.

Danach ein Namensspiel (Sitzordnung Kreis, Ball): Beim Zuwerfen des Balles den Namen des Schülers/in, der/die den Ball fangen soll, sagen.

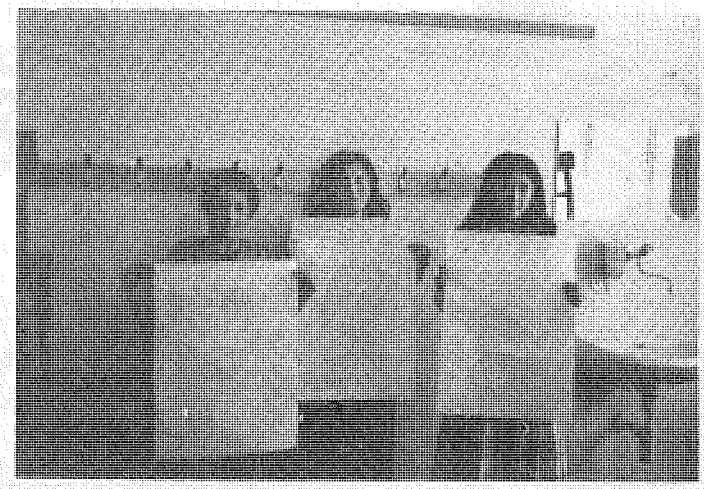
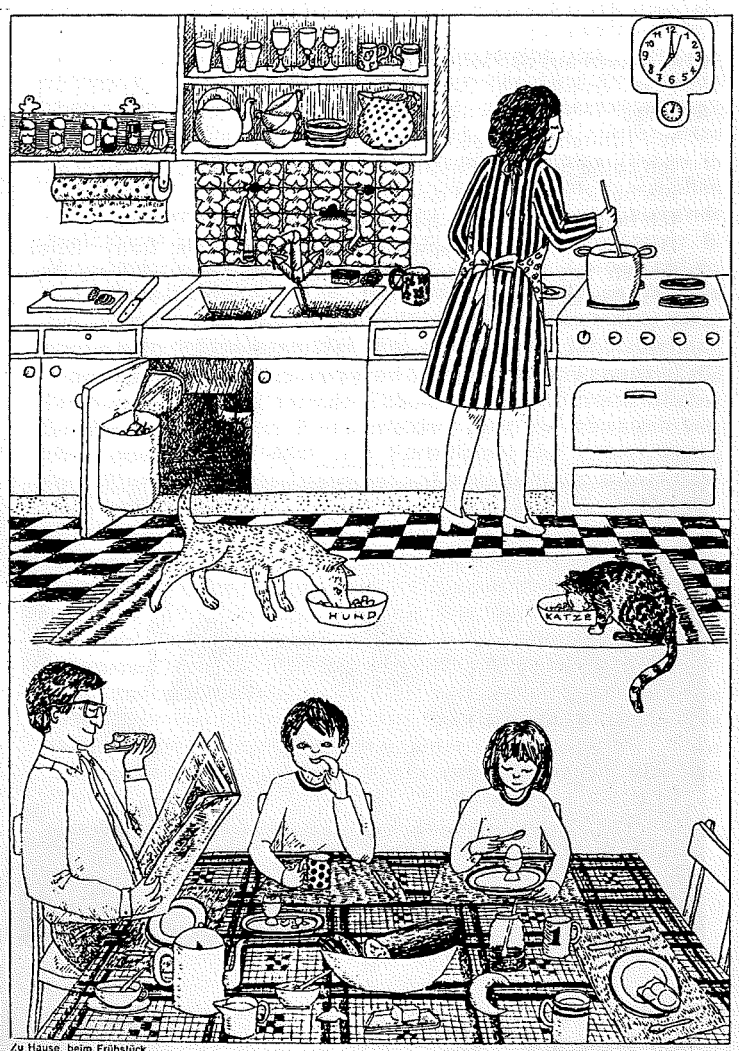


Foto
Mein Sitznachbar

Als nächstes suchte ich nach approbierten Lehrbüchern. Beim Durchblättern von „Mein erstes Deutschbuch" (Bednarik Rosi, Verlag Jugend & Volk) fiel mir die Seite 2 gleich „angenehm" auf: „Zu Hause, beim Frühstück." Die Mutter kocht, die Kinder essen, der Vater liest die Zeitung



Zu Hause, beim Frühstück

Ich wußte von der strengen Rollenaufteilung in türkischen Familien. Warum sollte nicht auch diese einmal hinterfragt werden? Zumindest Wahlmöglichkeiten verschiedener Lebensformen müßte es geben!

Der Rest „heile Welt", in der Arbeit, außer auf dem Bild „Die Mutter kocht" nicht vorkommt. Da es eigentlich für die erste und zweite Schulstufe vorgesehen ist, enthält es — was auch nicht so sein müßte — kindertümelnde Zeichnungen.

Zwei Gruppen besaßen „Ich lerne Deutsch" (Arbeitsblätter für fremdsprachige Schüler von Hülbig Alfred/Kellner Elisabeth (Verlag Jugend & Volk), vorgesehen eigentlich nur für jugoslawische Schüler/innen. Mirko und Vesna sind die Hauptpersonen. Menschen ohne Unterleib tauchen auf, unrealistische Wohnsituationen, viele Ja-Nein-Fragen. Einiges wenige ist brauchbar, aber damit kann man nicht ein Jahr unterrichten. Daher erfolgte eine Durchsicht meiner Kinder- und Jugendbuchsammlung. Wo gibt es altersgemäße Bilder, wo einfache Texte?

Die nächste Anschaffung war ein Bilderlexikon und diverse Literatur über die einzelnen Länder, wobei mir „Die verkauften Bräute" (Baumgartner-Karabak Andrea, Landesberger Gisela, ro-ro-ro TB) einen guten Einblick in Anatolien gab. Eine Kollegin lieh mir Tuchtafelmaterial Themenbereiche: Essen, Kleidung, Verkehr, Einkauf, Freizeit.

Nun erkundigte ich mich beim Pädagogischen Institut nach Weiterbildungsmöglichkeiten. Je eine Stunde „Die soziokulturelle Umwelt ausländischer Kinder" und „Didaktik des Förderunterrichts Deutsch für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache" wurden angeboten. (Seit April 1982 gibt es dieses Angebot nicht mehr, allerdings entstand eine Arbeitsgemeinschaft.) Ersteres brachte wichtige Zusatzinformationen, wie soziale Situation, Aufbau des Schulwesens in den Heimatländern, Sprachvergleiche etc., letzteres kam über ein gegenseitiges „Ausweinen", das auch seine Wichtigkeit hat, nicht hinaus. Ein Mangel an grundsätzlicher Information über Zweisprachigkeit (z. B.: Linguismusforschung) kann sicher zu keiner sinnvollen Didaktik führen.

Exemplarisch möchte ich nun doch etwas Unterrichtsalltag schildern: Im Hintergrund Vorstellungen, wie emanzipatorischer Unterricht, Berücksichtigung der Gleichwertigkeit der Kulturen, Bedürfnisse der Schüler/innen, Berücksichtigung der Herkunft — häufige Primärsozialisation in agarischen Staaten mit geringer Industrie und der Realität hier und jetzt, Priorität der Kommunikation gegenüber Grammatik und Rechtschreibung — als Herrschaftsinstrument erkennbar und für die politische Durchsetzung auch wichtig — Zukunftsperspektiven dieser Kinder — oder haben sie keine? — etc.

Nach dem Verbalisieren eines minimalen Grundwortschatzes im Zusammenhang mit Schule und Klasse, und dem Überprüfen ihrer Kenntnisse in der Schreibschrift folgten die ersten einfachen geschriebenen Sätze, wie:

Ich heiße Ali.

Ich heiße Fatma.

Ich heiße Orhan.

Ich heiße Susanne.

Dabei machten wir oft Pantomime und errieten die Tätigkeiten. Die ersten Adjektiva erarbeiteten wir anhand des Buches „Was ist das?" (Jensen Virginia Allen — Haller Dorcas Woodbury, Verlag Sauerländer). Dieses eigentlich für blinde Kinder gemachte Buch ermöglicht durch Abtasten (rauh, glatt, lang, kurz etc.) auch eine sinnliche Erfahrung. Mit verbundenen Augen tasteten wir auch verschiedene Gegenstände ab.

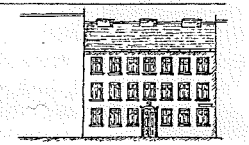
Auf dem Markt erstand ich verschiedenes Obst, das wir benannten, und dabei die Farben erarbeiteten. Später machten wir auch anhand des Bilderlexikons einen Vergleich: was wächst in Österreich, in Jugoslawien, in der Türkei, in Ungarn etc.?

Themenbereiche, wie: „Einkauf", „Beim Arzt", „Zählen und Messen" etc. folgten, wobei Anschaulichkeit und Rollenspiele Teile des Unterrichts waren.

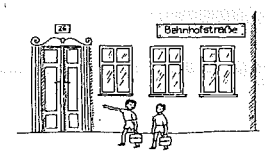
Mittlerweile weiß ich, daß türkische Knaben oft die Mutter oder Verwandte beim Einkaufen oder beim Arztbesuch begleiten und dort als Dolmetsch fungieren, und ein vermeintliches Schulschwänzen aus diesen Gründen erfolgt.

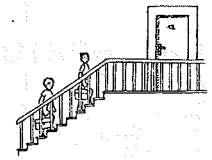
Vor einigen Wochen verwendete ich doch wieder einmal die Arbeitsblätter. Das Thema „Wohnen" verdrängte ich wohlweislich bis dahin. Was nützte es schon, die reale Wohnsituation zu analysieren, wenn ich ihre Wirklichkeit nicht verändern, kaum positive Möglichkeiten anbieten kann. Hier bedarf es einer grundsätzlich anderen Wohnpolitik.

Ich stellte die in den Arbeitsblättern Mirko zugedichtete Wohnsituation vor.



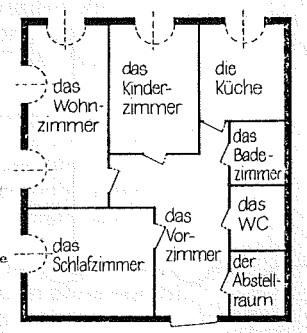
Peter geht mit Mirko nach Hause.
Mirko sagt: „Schau Peter, ich wohne hier. Das ist unser Haus. Unsere Wohnung ist im ersten Stock. Da rechts sind unsere drei Fenster."
Peter fragt: „Wie heißt die Straße?"
Mirko sagt: „Das Haus steht in der Bahnhofstraße. Die Hausnummer ist 26."





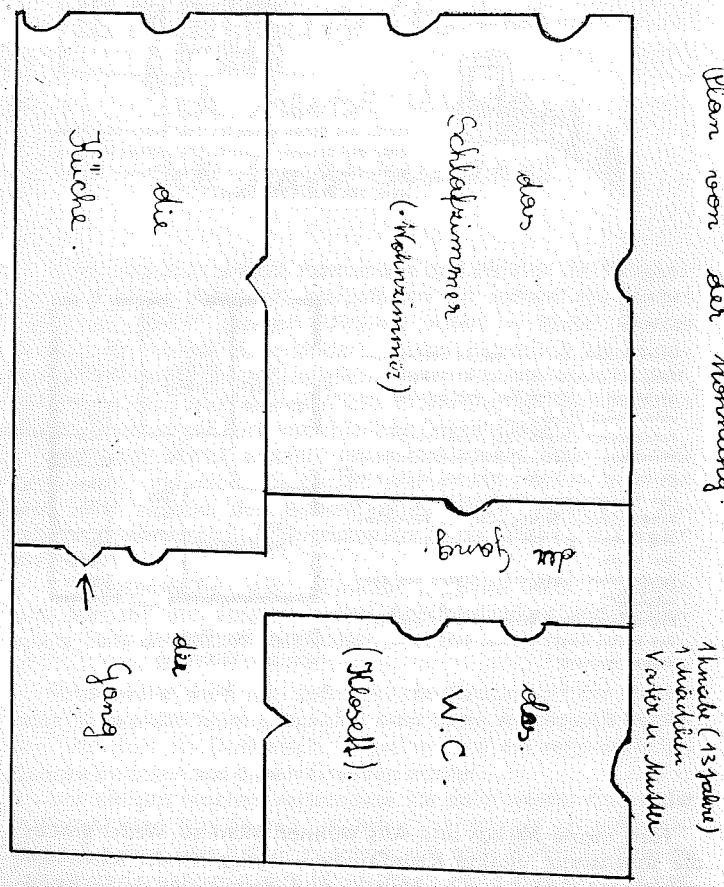
Mirko und Peter gehen in das Haus. Sie gehen über die Stiegen hinauf. Sie stehen vor der Wohnungstür von Mirko. Die Türnummer ist 12. Hier ist Mirko zu Hause.

Mirko klopft an. Die Mutter öffnet die Tür. Die Kinder gehen in die Wohnung.
Mirko sagt: „Guten Tag, Mutter, das ist mein Freund Peter."
Peter sagt: „Guten Tag, Frau Crno!"
Mirko sagt: „Schau Peter, hier ist unser Vorzimmer, du siehst 7 Türen. Links sind das Schlafzimmer, das Wohnzimmer und das Kinderzimmer. Rechts sind das Badezimmer, das Klosett und der Abstellraum. Die Küche ist vorne."
Peter fragt: „Wie viele Zimmer hat die Wohnung?"
Mirko sagt: „Die Wohnung hat 3 Zimmer."
Die Mutter sagt: „Mirko, zeig Peter unsere Wohnung."



Das ist der Plan von der Wohnung

Nur, meine Mirkos und Alis wohnen nicht so. Weder gibt es die sogenannte intakte Kleinfamilie — einige Kinder leben nur mit einem Teil der Geschwister und dem Vater da —, noch haben sie komfortable Wohnungen. (Nach den Mietpreisen habe ich micht nicht zu fragen gewagt.) Von 40 Schüler/innen haben nur 2 ein WC in der Wohnung, einer hat eine Dusche. Hier zwei Wohnungspläne der Kinder:



Als Lesestoff verwende ich häufig Bücher aus der zweisprachigen Reihe, vom Verlag Jugend & Volk, wie z. B. „Simonetta mit der roten Schleife". Die Geschichte eines ausländischen Mädchens, das neu in die Klasse kommt, oder zweisprachige Texte des Ararat Verlages, wie „Allem Kallem", ein türkisches Märchen von Nazim Hikmet, oder das „Das Wort des Esels", Geschichten von Nasreddin Hodscha. Leider gibt es keine Bücher dieser Reihen in Persisch, Ungarisch, Chinesisch.

Ich versuche dieser Diskriminierung entgegenzuwirken, indem ich Märchen aus verschiedenen Ländern in Deutsch kaufe.

Hier ein Lied aus „Lieder zwischen Vorgestern und Übermorgen" von Zülfi Livaneli, Ararat-Verlag:

DEUTSCHLAND-HERREN

Text: Yağmur Atsız
Musik: Z. Livaneli

Deutschland-Herren nennen uns die einen schon
Fremde aus Anatolien die andern
Zu Zahnrädern für Fließbänder wurden wir
Ehe wir den Holzpflug aus der Hand legten,
den Holzpflug.

Das ist eine Fremde, die kennst du so nicht
Das ist ein Land und ist unser Land doch nicht
Selbst die Sehnsucht ist die alte Sehnsucht nicht
Weder Tod kann man das nennen noch Leben,
noch Leben.

Wär' ich Regen, würden nur die Wimpern feucht
Dein Haar könnte ich nicht streicheln ohne Furcht
Leise muß es flüstern in der Zeit der Not
Dieses Herz — der Tor — schlägt wieder nun
Deutschland, Deutschland.

Dieses Lied habe ich nicht im Unterricht verwendet, aber ich möchte es vorstellen, um die Situation eines Türken in der Fremde darzustellen und um mehr Verständnis anzulegen.

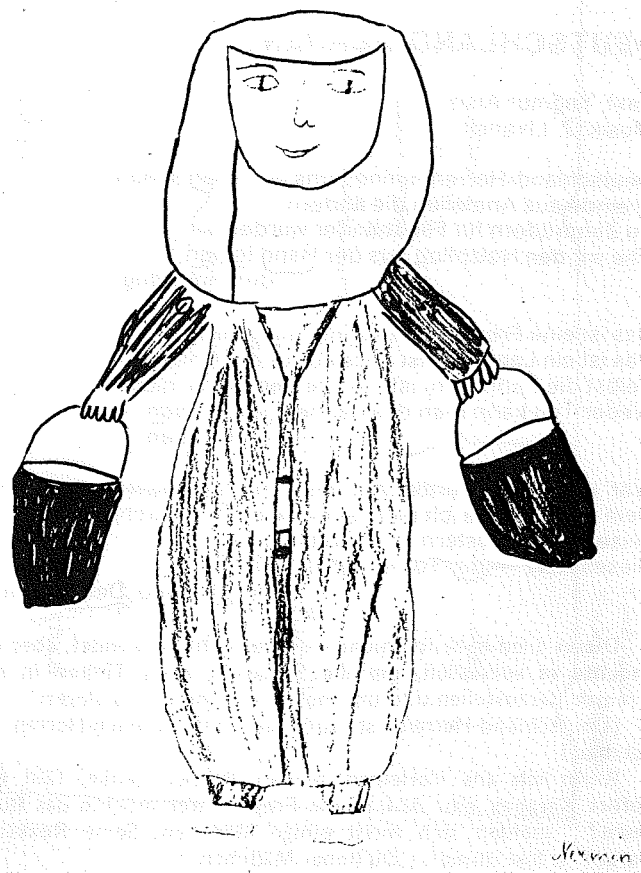
(Deutschland-Herren ist auch durch Österreich-Herren ersetzbar.)

Wenn ich ans Verleihen meiner Bücher denke, fällt mir sofort Karabay ein. Auf meine Frage: „Wer möchte das Buch lesen?" melden sich meist einige Mädchen. Seine Reaktion darauf ist fast immer: „Du lieber Mädchen."

Biete ich ihm das Buch zuerst an, gibt er es aber an ein Mädchen weiter. Einmal hat er auch eines selbst gelesen.

Sehr gern sprachen die Kinder über ihre Heimat, über die Großeltern, die Tiere, die Felder. Wir zeichneten und malten, schrieben Wörter dazu und machten große Plakate.

Die Frau holt Wasser.



Hier zeigten sich aber Probleme. Als ich bei der Kleidung im türkischen Dorf die Pluderhose erwähnte, und beim Essen, daß alle auf Kissen auf dem Boden sitzen, rief Karabay: „Nein, nein, nein! Du machst uns schlecht." Arasch, der Perser, berichtete daraufhin von spitz aufgedrehten persischen Schuhen. Ich versuchte in einfachen Worten zu erklären, daß es in jedem Land verschiedene Kleidung und Eßgewohnheiten gibt, und deren Gleichwertigkeit aufzuzeigen, worauf er meinte: „Du nicht zeigen unsere Zeichnungen Freunde." Als sich einige andere Kinder, die in diesem Raum auch Unterricht haben, über die Zeichnungen lustig machten und ein Foto gestohlen wurde, gab es wieder Probleme.

Hier ist sicher ein langer Bewußtseinsprozeß aller an der Schule Beteiligten nötig. Das zeigt auch, daß die Information der Begleitlehrer/innen allein nicht ausreicht.

Strebt man eine Gleichwertigkeit der Kultur der Minorität an, muß wohl die Majorität auch lernen und etwas dazu beitragen. Eine Ausstellung „Alltagsgegenstände verschiedener Länder" könnte sicher ein solcher Ausgangspunkt für Lernen, Kennenlernen, Annähern sein.

Erstaunt waren die Kinder, daß es für Onkel und Tante bei uns nur je ein Wort gibt.

Verwandtschaft
(akraba)

Onkel: Bruder des Vaters (amca)
Bruder der Mutter (dayi)
angeheirateter Onkel (eniste)

Tante: Schwester des Vaters (hala)
Schwester der Mutter (teyze)
angeheiratete Tante (yenge)

Abgesehen von der allgemeinen Ausländerpolitik und der daraus folgenden gravierenden Diskriminierung durch einen unsicheren Rechtsstatus, Koppelung der Aufenthaltsgenehmigung an die Beschäftigungsbewilligung, beschränkte Partizipation an der Infrastruktur, geringe politische Mitwirkungsmöglichkeiten, Wohnsituation etc., in deren Zusammenhang Schulpolitik zu sehen ist, ist meine Hauptfrage die Effizienz der herrschenden Bildungspolitik.

Für den schulischen Bereich erscheint mir die Frage *Bilingualismus — Bikulturalismus* von großer Bedeutung. Der Zusammenhang Bilingualismus und Kultur kommt in der Definition vom US-Office of Education (1971) zum Ausdruck: „**Bilinguale Erziehung ist der Gebrauch zweier Sprachen als Unterrichtssprachen für dieselbe Schülerpopulation innerhalb eines gut organisierten Programms, das den Lehrplan ganz oder teilweise umfaßt, und das Studium der zur Muttersprache gehörenden Geschichte und Kultur mit beinhaltet. Ein umfassendes Programm fördert und verstärkt die Selbstachtung der Kinder und einen berechtigten Stolz auf beide Kulturen.**"

Über den Stellenwert der Muttersprache — „wozu brauchen denn die Ausländerkinder Türkisch oder Serbokroatisch? Sie sollen ordentlich Deutsch lernen", ein gängiges Argument — wird häufig diskutiert. Oft wird auch die Meinung vertreten, daß sich Zweisprachigkeit negativ auf die intellektuelle und emotionale Entwicklung und die sprachlichen Fähigkeiten auswirke.

W. E. Fthenakis, der das Projekt des Staatsinstituts für Bildung und Frühpädagogik „Förderung deutscher und ausländischer Kinder im Elementarbereich" in München leitet, ist der Auffassung, daß Bilingualismus durchaus vorteilhaft für die kognitive Entwicklung des Kindes ist, und daß das Alter keine eindeutige Rolle für den Zweitsprachenerwerb, der sehr mit der Dauer des Zweitsprachenerwerbes zusammenhängt, spielt. Einige Grundannahmen dieses bilingual-bikulturellen Modellversuches:

„**1. Eine Stärkung des Selbstwertgefühls des ausländischen Kindes kann nur über die Beachtung und Wertschätzung seiner Familie und deren Herkunft geschehen.**

2. Ausländische Kinder der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland wachsen zweisprachig auf und müssen zweisprachig gefördert werden, da beide Sprachen wichtige Funktionen erfüllen: emotionaler Bezug und Familienzusammenhalt werden von der Muttersprache getragen, Kontakte außerhalb der Familie, schulisches Lernen und Berufsbildung sind abhängig von der deutschen Sprache.

3. Eine gut Beherrschung der Muttersprache ist Voraussetzung für ein adäquates Erlernen der Zweitsprache Deutsch.

4. Die intensive Auseinandersetzung mit einem anderen Kulturkreis beinhaltet wichtige Erfahrungen und Anregungen auch für die Persönlichkeitsentwicklung deutscher Kinder."

Ziel eines solchen Programms für Minoritätenkinder ist ein funktionaler Bilingualismus und eine ausbalancierte kulturelle Identität, d. h. eine Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur neben der weiteren Förderung der Muttersprache und der Festigung der eigenständigen kulturellen Identität. Selbstverständlich ist eine bilinguale Aus- und Fortbildung für Lehrer/innen sowie die pädagogische Zusammenarbeit der inländischen und ausländischen Lehrer/innen eine wesentliche Bedingung. (Wenn ich da an die zu geringe Anzahl der Lehrer/innen für muttersprachlichen Zusatzunterricht und deren Arbeitsbedingungen denke, eine wahre Utopie!)

In den Modellgruppen arbeiten eine deutsche und eine ausländische Erzieherin aus dem jeweiligen Herkunftsland, der in der Gruppe Betreuten ausländischen Kinder *kontinuierlich* und *gleichberechtigt* miteinander. Die Kinder werden *gemeinsam* betreut — mit Ausnahme einer kurzen Trennung in zwei nationale Gruppen zur Förderung der Muttersprache. Spezielle Arbeitshilfen werden ständig erarbeitet, besondere Bedeutung kommt der *Zusammenarbeit* zwischen Erziehern und Eltern zu. In diesem Zusammenhang ist die Durchschaubarkeit der Erziehungseinstellungen und -praktiken sehr wichtig, ein Kennenlernen, ein Tolerieren, ein Voneinanderlernen. Außerdem ist für die ausländischen Eltern wichtig, eine Bezugsperson des Heimatlandes zu haben. Auch ist das modellhafte Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Menschen verschiedener Nationalität wichtig.

Die Ergebnisse dieses Modellversuchs bezüglich Sprachverhalten, Feinmotorik, Selbständigkeit, Sozialverhalten und emotionalem Verhalten sind durchaus positiv. Ausländische Kinder lernen sowohl die deutsche als auch die Muttersprache wesentlich besser: *Die gezielte Förderung der Muttersprache erleichtert auch das Erlernen der deutschen Sprache; das Erlernen der deutschen Sprache wiederum stimuliert das Lernen der Muttersprache.*

Inländische und ausländische Kinder erleben eine Wertschätzung der jeweils anderen Sprache und Kultur bei gleichzeitiger Wertschätzung der eigenen Sprache und Kultur, Vorurteilen wird entgegengewirkt. Inländische Erzieher sind durch die Zusammenarbeit mit ausländischen Kollegen/innen (gleicher Status, gleiche Bezahlung) in ihrer Arbeit entlastet, die Kooperation bewährt sich in weit überwiegenden Fällen.

Als zentrale Forderungen für die schulische Arbeit mit ausländischen Kindern ergeben sich daher:

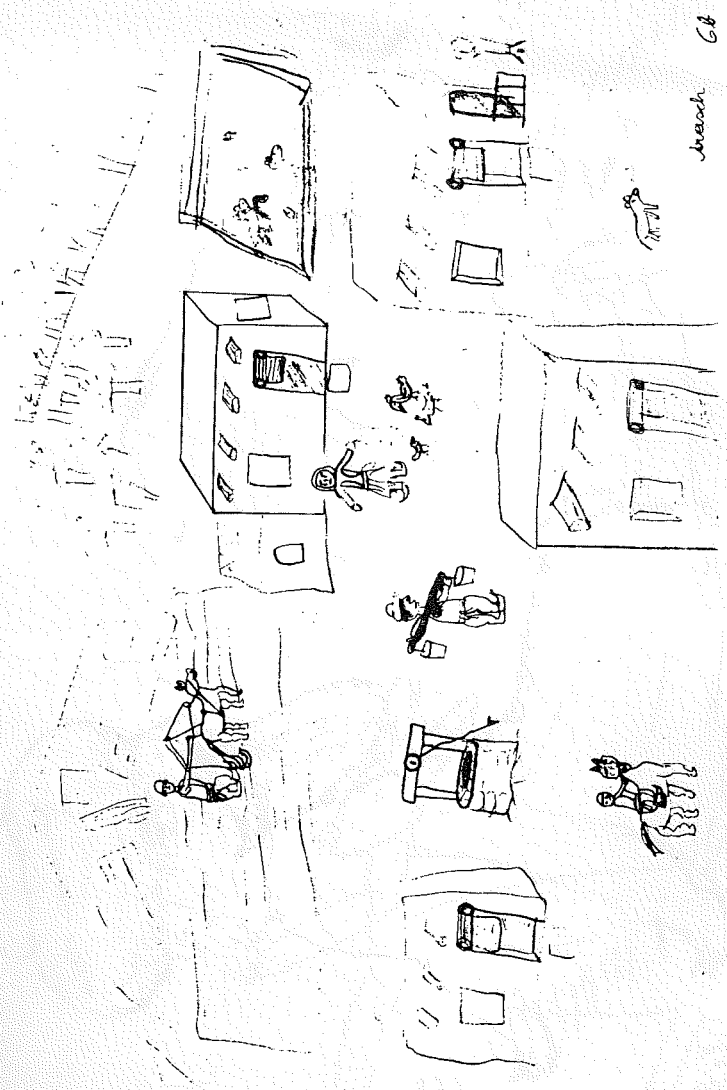
1. *Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen:* Information über die Herkunftsländer, Sprachvergleiche, Sozialisationsbedingungen, Entwicklung von Unterrichtsmethoden, die der Förderung der Sprache und Kultur des Herkunftslandes und der Sprache und Kultur Österreichs gerecht werden.
2. *Unterrichtsmittel — Materialerstellung:* Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern, keine isolierte Arbeit einzelner Institutionen und Gruppierungen.
3. *Zusammenarbeit der in- und ausländischen Lehrer/innen:* In der Schule gemeinsam leben und arbeiten lernen.

Voraussetzungen dafür sind die Verbesserung der Arbeitsbedingungen in- und ausländischer Lehrer/innen („Kleine Klasse", gleicher Status, gleiche Bezahlung) und die Bereitstellung der finanziellen Mittel (zur Zeit müssen Begleitlehrer geeignete Unterrichtsbehelfe aus eigener Tasche finanzieren).

So gern ich Begleitlehrerin bin, sehe ich meine Möglichkeiten sehr eingeschränkt, eigentlich als „Tropfen auf den heißen Stein". Für eine neue gerechte Ausländerpolitik, die eine bessere Bildungspolitik einschließt, werden wir noch zu kämpfen haben.

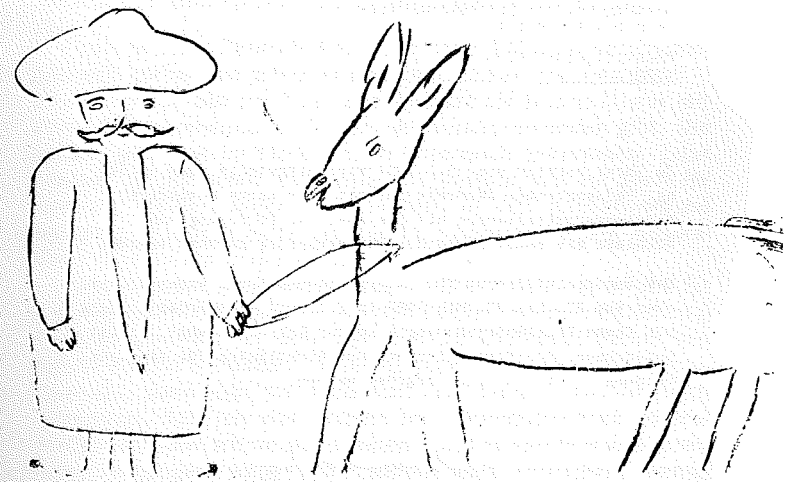
Die Frau von Hodscha wäscht Hodschas Talar und hängt ihn im Garten auf die Leine. Hodscha kommt am Abend nachhause und er sieht eine Dieb. Er sagt zu seiner Frau: „Gib mir meinen Pfeil und meinen Bogen!" Er schießt auf den Dieb und er legt sich ins Bett und schläft. Am Morgen si steht er auf und er sagt zu seinen Frau: „Zum Gottes Dank war ich ~~nicht~~ selbst nicht drinnen."

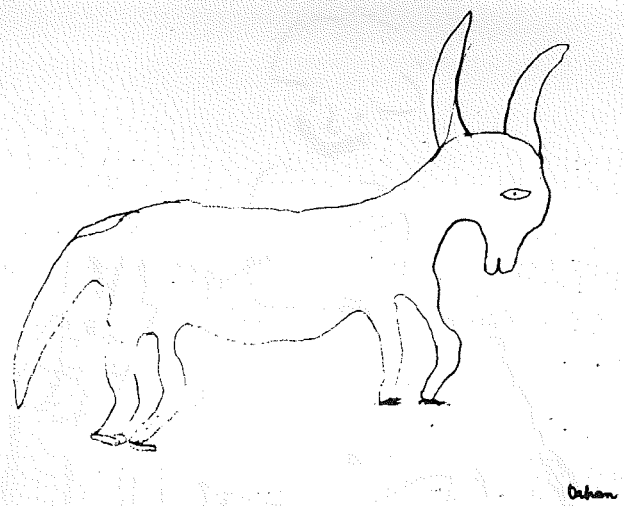
Nermin



Kihal

Topcu





PÄDAGOGISCHE AKADEMIE DES BUNDES
IN TIROL
6010 Innsbruck, Pastorstraße 7, Tel. 36131

Innsbruck, am 21.4.1982

Zl. 167-82
Betreff: Schüler mit fremder Muttersprache

An die
Herausgeber der Taschenbuchreihe
"S c h u l h e f t"

Neustiftgasse 19/16
1070 W i e n

Zu Ihrer Anfrage vom 15.3.1982 wird mitgeteilt, daß an der ho. Pädagogischen Akademie derzeit noch keine besonderen Studienveranstaltungen mit dem Ziel der Förderung von Schülern mit nicht deutscher Muttersprache geführt werden.

Das Bundesministerium für Unterricht und Kunst veranstaltet aber vom 27. bis 28. Mai 1982 in Salzburg eine Arbeitstagung zum Thema "Ausländerpädagogik in der Lehrerbildung". Es ist anzunehmen, daß dort entsprechende Richtlinien für eine Ausbildung in diesem Sinne gegeben werden.

Direktor

Hildegard Pruckner

Anstelle eines Artikels

7 Uhr 40 — ich eile meiner Schule zu, einer Hauptschule in Gürtelnähe mit 28 % ausländischen Kindern im Gesamtdurchschnitt. Gestern Abend habe ich mich bereiterklärt, einen Artikel in den „schulheften" über sie, über uns — also über unser schulisches Miteinander — zu schreiben, und nun überlege ich, wie ich das anpacken soll. „Guten Morgen, Frau Fachlehrerin" — ich bin am Eck in die erste Runde dunkelhäutiger, schwarzhaariger Burschen hineingerannt. Hinter mir türkische Wortfetzen und bei mir — wie üblich — ein leises Unbehagen darüber. Reden sie über mich, und was, und wie? „Vor der Tür steht der Balkan" — das ist ein geflügeltes Wort bei uns, die ausländischen Knaben in Gruppen vor dem rechten, die Mädchen vor dem linken Schultor, österreichische Kinder sind noch viel weniger zu sehen.

Vor der Direktion steht eine ausländische Mutter, neben ihr ein Bub. Also wieder ein Neuer — ein Seiteneinsteiger, wie es im Fachjargon so schön heißt. In welche Klasse wird er wohl kommen? In die 2 b, wo ohnehin schon 9 Türken sind, oder in die 2 c, unsere „Internationale Klasse", wie es im Konferenzzimmer oft scherzhaft heißt. Den Scherz finden die Lehrer, die in dieser Klasse unterrichten, allerdings oft nicht mehr lustig; sie halten diese Ansammlung von verschiedenen Nationalitäten, Altersstufen und sprachlichen Fähigkeiten oft fast nicht mehr aus.

Erste Stunde: Deutsch 3 b. Yasemin und Mukesh verabschieden sich vorher, sie gehen in den Deutschkurs für Ausländer — immer wieder bin ich froh, daß es jetzt die Intensivkurse mit ihren 6 Wochenstunden für die Neudazukommenden gibt. Die beiden sind erst im Herbst nach Österreich gekommen. Jetzt können sie sich schon ein wenig verständigen, was vor allem für Mukesh, meinen Inder, ein Einfügen in den Klassenverband bedeutet. Yasemin hatte als Türkin wenigstens einige Ansprachemöglichkeiten in der Klasse.

Also Deutsch im 2. Klassenzug — Silbentrennung, an und für sich ein Wiederholungsstoff. An den Blicken meiner restlichen 6 ausländischen Kinder sehe ich, daß sie überhaupt nichts von diesen Regeln verstehen. Aysel versucht eine Zeitlang, mitzukommen, dann gibt sie auch auf. Ich kann ihnen nur rasch versichern, daß ich das erstens im Förderkurs noch einmal mache (da habe ich sie alle drinnen), und es zweitens von ihnen kaum verlangen werde. Sie sollten halt versuchen, wenigstens . . . Zu mehr reicht es wieder einmal nicht, die restliche

Klasse „spinnt" heute und fordert meine ungeteilte Aufmerksamkeit.

Pause — Yasemin und Mukesh kommen zurück und packen gleich wieder zusammen, nächste Stunde ist in der Klasse Religion, die acht ausländischen Kinder (und die evangelischen) müssen daher samt ihren Sesseln die Klasse verlassen und in die Nachbarklasse gehen.

Ich bin in der 3 a — Erster Klassenzug, von 35 Schülern sind hier 3 ausländische, genauer gesagt heute nur 2, denn der Vladimir, für dessen Versetzung in den ersten Zug ich mich voriges Jahr so eingesetzt habe, „stagelt" wieder einmal, wie mir der Rest der Klasse sofort lautstark mitteilt. Angefressen fahre ich sie an, daß ich das selbst sähe und sie im übrigen statt ihrer blöden „Gatscherei" sich einmal um ihn kümmern könnten. Dabei mache ich ja selbst nichts. Kann ich wirklich nichts tun? Er selbst ist total verschlossen, wenn er einmal in die Schule kommt, und auf ihn einreden — das machen schon einige andere Lehrer, da will ich mich nicht auch noch anschließen. Die Idee, einfach einmal bei ihm zu Hause aufzutauchen, da mir seine Eltern beim Elternsprechtag immer so vernünftig erschienen sind, habe ich schleunigst wieder fallengelassen, nachdem der Vater dem Direktor mitgeteilt hatte, zu Hause in Jugoslawien würde er Vladimir nackt an einen Baum binden und mit Lederriemen auspeitschen. Mit dem Jugoslawischlehrer reden kann ich nicht, denn der spricht ja nach 2 Jahren noch immer nicht Deutsch — zumindest sieht man ihn nur mit einem dolmetschenden Schüler.

Er hat sich übrigens beschwert, teilt mir der Direktor in der großen Pause mit, daß meine Jugoslawen schon wieder seit längerer Zeit nicht im Muttersprachlichen Zusatzunterricht erschienen sind. Als ich Luft hole, winkt er ab, er weiß Bescheid — von 8—17 Uhr können sie ja wirklich nicht durchgehend Unterricht haben (der Kurs ist von 13—15 Uhr), und statt der einen Vormittagsstunde ist ihnen die Mathematikstunde wichtiger, weil sie heuer austreten und bereits aus leidvoller Erfahrung wissen, wie wichtig gute Noten gerade für sie sind. Aber trotzdem — hinauf zur Klasse. Novica, Zlatomir, Mino werden zu mir herzitiert, die Ermahnung wird weitergegeben — sie sollen mir nicht schon wieder sagen, daß sie dort nichts lernen, sage ich ihnen, das könne ich nicht beurteilen. Was ich aber genau weiß, ist, daß sie den Zusatz, daß sie diesen Unterricht besucht haben, zur Anerkennung ihrer Zeugnisse in Jugoslawien brauchen. Sie sollen also wieder einmal gehen — sie grinsen, sie werden das regeln, sagen sie und ziehen ab.

Nächste Stunde habe ich selbst Deutschkurs für Ausländer, wir warten vor der Klasse, meine 8 und ich, bis die dort Ansässigen endlich in den Physiksaal abziehen. Sie sind von unseren 2 Intensivkursen (für die Anfänger) und den 5 „normalen" zweistündigen Kursen die Besten und trotzdem haben sie alle noch ihre speziellen Probleme. Pei-Wen, unsere Chinesin zum Beispiel, die fehlerfrei schreibt und in Grammatik im Ersten Zug glänzt, kann ihren Sprachblock nur in der Kleingruppe teilweise überwinden, hier lacht sie auch manchmal. Die letzten Stunden haben wir, da 3 von ihnen in 2 Monaten die Schule verlassen werden, über ihre Zukunft geredet. Die drei sind bereits von großen Ängsten geplagt; einer glaubt nach monatelangen Rennereien eine Lehrstelle fix zu haben, bei Zlatomir schaut es schlimm aus. Und ich kann nur reden, statt dessen bräuchte er aber eine Installationslehrstelle . . . Die anderen, die noch Zeit haben, sind voll Optimismus, sie wollen weiterführende Schulen besuchen. Dabei werden einige, da sie wegen ihrer Sprachschwierigkeiten nicht altersgemäß eingestuft wurden, ja nicht einmal den Hauptschulabschluß schaffen.

Heute ist die erste Stunde nach den Osterferien. Wir plaudern, ich erzähle, daß ich einen Artikel über sie schreiben soll, sie sollten mir doch helfen, ihre wichtigsten Probleme aufschreiben. Sie wollen nicht schreiben, sie wollen reden. Aber da alle von ihnen noch ihre Schwierigkeiten beim Aufsatzschreiben haben, bleibe ich hart. Nach 10 Minuten „läuft es". Sie schreiben, kommen mit ihren Texten heraus, ich schreibe meine Antworten und Fragen darunter, sie schreiben zurück, kommen, warten auf meine Antwort. Diese Stunden, in denen ich mein bißchen Freinet auch auf die Ausländerkurse übertrage, sind mir fast die liebsten, da schreiben sie wirklich gerne und viel. Ein Problem ist für mich nur das Verbessern; den roten Kugelschreiber habe ich mir dazu schon längst abgewöhnt, trotzdem tut es mir oft weh, in ihren persönlichen und ehrlichen Äußerungen herumzuschmieren, nur damit es unseren Rechtschreibregeln entspricht — andererseits, sie müssen die Rechtschreibung lernen, dazu sind ja diese Kurse u. a. auch da.

Die Stunde hat uns Spaß gemacht, wir werden im nächsten Kurs noch weitermachen. Allerdings muß ich die 4 aus der 2 c auch noch auf die nächste Deutschschularbeit vorbereiten — eine Nacherzählung. Aus dem Buch „Zuhause bin ich die aus Deutschland" (Ausländerinnen erzählen von ihren Problemen) habe ich zwei Texte herauskopiert (von meinem Privatgeld natürlich, von dem auch das Buch bezahlt ist), die möchte ich mit ihnen lesen — darüber reden — sie nacherzählen. Ich bin schon gespannt, wie sie darauf reagieren. Außerdem, fällt mir ein, muß ich noch die Anmeldung für unseren Lehrausgang abgeben. Bei der Buchausstellung gibt es diesmal eine eigene Ausstellung für Gastarbeiterkinder. Meine Kollegen supplieren gratis für mich, wenn ich mit 8 Kindern unterwegs bin — an wievielen Schulen wird das möglich sein?

In der 4. Stunde bin ich wieder in meiner Klasse. Yasemin

und Aysel gehen schon wieder, diesmal in den türkischen muttersprachlichen Zusatzunterricht. Vorher drücke ich ihnen noch die Formulare für den islamischen Religionsunterricht in die Hand. Der soll demnächst bei uns beginnen. Ich betone, fällt mir auf, dreimal, daß sie sich abmelden können und bis wann. Ich weiß zwar auch nicht, ob das richtig ist, aber ich habe ein sehr ungutes Gefühl, was da auf uns zukommt. Ich bin eben froh, daß die Aysel jetzt endlich mit uns Eislaufen geht, und das in Hose statt mit Rock. Der Türkischlehrer eilt vorüber, er würdigt mich wieder einmal keines Blickes — ich ihn allerdings auch nicht, wenn ich ganz ehrlich bin. Ich habe sicher auch meine Vorurteile gegen alles, was von diesem Regime geschickt wird. Der aus politischen Gründen geflüchtete türkische Lehrer fällt mir wieder ein (der im Gegensatz zu dem unseren auch Deutsch spricht), der in Wien als Schankgehilfe arbeiten muß, weil die Türkischlehrer nur von der Regierung geschickt werden dürfen und unsere Schulbehörde nichts tun kann, so sagt sie. Ganz kann und will ich das noch immer nicht glauben . . . Trotzdem: ich nehme mir vor, ich werde mich mit dem Ümit als Dolmetscher einmal bei ihm vorstellen und mich nach seiner Arbeit erkundigen. Der Ümit übersetzt mir übrigens auch aus den Büchern, die im Türkischunterricht verwendet werden, eine Stelle über dieselbe Epoche, die ich gerade im Geschichtsunterricht durchnehme. Ich bin schon äußerst gespannt darauf.

Geographie also in meiner Klasse — Amerika. Die Kinder gehen mit, meine Ausländer dürften mich zumindest zu verstehen versuchen, sie wirken interessiert und nicht resigniert. Inhaltlich kann ich diesmal auch sagen, was ich möchte, denn Indien z. B. habe ich heuer mit den größten Bedenken unterrichtet. „Hinduismus", „Kastenwesen", „Stellung der Frau in Indien" — in wie viele „Fettnäpfchen" bin ich da getreten, obwohl ich mich so gut wie noch nie vorbereitet habe. Mukesh kann meine Fehler ja noch nicht verbal korrigieren (und würde er es auf Grund seiner Mentalität etc. tun, wenn er es könnte?). Der Text über Indien, den er mit Hilfe der Deutschkurslehrerin verfaßte und in den Unterricht einbrachte, war zwar sein erstes Erfolgserlebnis in der Klasse, aber hat das genügt?

12 Uhr, Schluß für heute — ich verlasse die Schule und eigentlich sollte ich jetzt einen Artikel über schulische Probleme von ausländischen Kindern und österreichischen Lehrern schreiben . . .

82. 2. 9

Mein Traum

Ich habe vor zwei Tagen den schönsten Traum gehabt, seit dem ich lebe. Ich habe geträumt, daß ich in Jugoslawien bei meinem Vaten bin und ~~ich habe~~ an diesem Tag war mein Geburtstag ~~gehabt~~. Mein Vaten hat ein großes Fest gemacht, ich saß am Ende des Tisches, da kam die Köchin und brachte ein große Torte. Ich habe alle Kerzen ausgeblasen. Da sagte mein Vater: „Wünsche dir etwas". Ich sagte: „Ich wünsche mir, daß meine Mutter und du wieder gut mit einander seid und heiratet!" Das war mein schönster Traum in meinem bisherigen Leben.

Gefällt mir gut; warst Du in Jugoslawien oder in Wien in den Semesterferien? Würdest Du überhaupt lieber in Jugoslawien leben?

Nein, ich war nicht in Jugoslawien, ich war in Wien. Ja, ich würde überhaupt lieber in Jugoslawien leben nur habe ich dort kein Zu Hause, ich bin von meinem Vater weg gelaufen, weil mich meine Stiefmutter zuviel geschlagen hat.

Was stört Dich bei uns in Wien so, daß Du lieber in Jugoslawien wohnen würdest?
Ich habe keine Freundinnen, ich gehe nicht aus außer in die Schule, und ich fühle mich wie im Gefängnis und außerdem ist die Luft hier nicht frisch. In Jugoslawien bin ich auf dem Land bei meiner Großmutter, und ich denke, wenn sie an meiner Stelle wären, würden sich genau so fühlen.

Nasreddin Hodscha auf dem Esel

Ibrahim.

Gertraud Holzinger

Das Mädchen M.

Das Mädchen M. kannte ich von früher – heute ist sie eine hübsche, selbstbewußte junge Frau, so gar nicht dem Bild der demutsvollen Orientalin entsprechend. Ihr Bruder – ein ruhiger, eifriger und netter Schüler – war bis zum Schulaustritt in der Klasse, die ich als Klassenlehrerin führte.

Beim Elternsprechtag begleitete M. ihre Eltern, d. h. ihren Vater, der noch einige Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat. Als sie die Schule verlassen hatte, wollte sie, wie viele andere Mädchen auch, den „Traumberuf" Friseurin ergreifen. Sie hatte bereits selbst die Initiative ergriffen und sich einen Betrieb gesucht, in dem man bereit war, sie aufzunehmen. Es gibt jedoch ein Gesetz, das den Arbeitsmarkt regelt: Der Ausländer hat sich selbst eine Stelle zu suchen. Die für den Arbeitsvertrag erforderliche Genehmigung von der Behörde hat der Arbeitgeber einzuholen. Selbstverständlich eine Erschwernis, denn welcher, vor allem kleine, Unternehmer, nimmt die bürokratischen Hürden in Kauf, wenn er doch einfacher einen Arbeiter oder Lehrling mit österreichischem Paß einstellen kann.

Bei einem Großbetrieb ist meist die Sache von vornherein aussichtslos, weil hier die Hürden für einen Abgänger einer Allgemeinen Sonderschule zu hoch sind. (M. kam in die ASO, weil sie Schwierigkeiten in Deutsch hatte.)

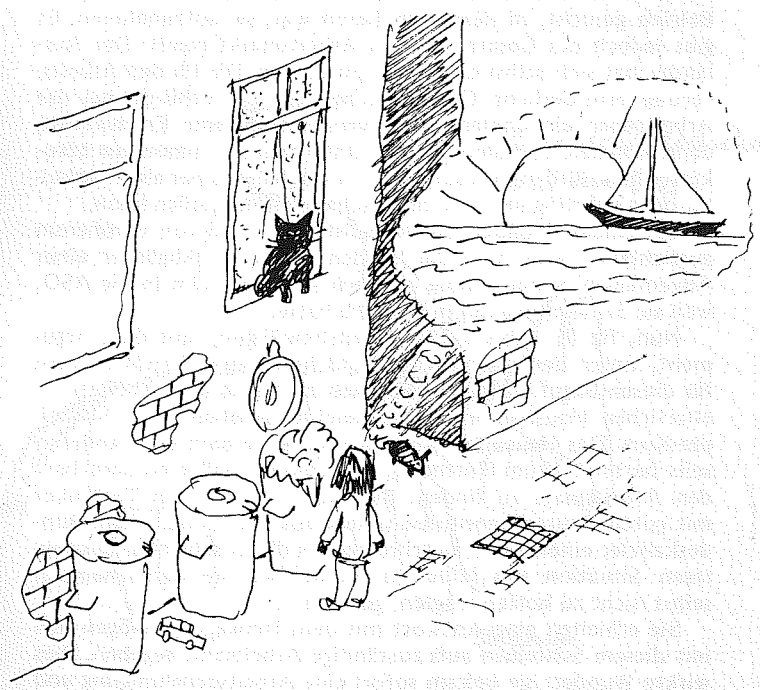
Nun, für M. gab's keine Arbeitsbewilligung mit dem Argument, unter den inländischen Mädchen genug Anwärterinnen für diesen Beruf zu haben. M. blieb zu Hause und arbeitete im elterlichen Haushalt mit. Sie besuchte daneben einen Schneider-Kurs. Das Hausmädchendasein hatte sie bald satt. Andererseits hatte sie kaum Hoffnung, einen einigermaßen entsprechenden Arbeitsplatz zu finden. Ihr älterer Bruder, ein Techniker mit guten Deutschkenntnissen, kam auf den Einfall, dem Bundeskanzler einen Brief zu schreiben, in dieser scheinbar ausweglosen Situation um Hilfe zu bitten. Was sie wahrscheinlich selbst nicht zu hoffen wagten, geschah . . .

Sie erhielten eine Antwort mit dem Hinweis, sie mögen sich mit diesem Schreiben aufs zuständige Arbeitsamt begeben. Dies wirkte Wunder: sie bekam sofort eine Arbeitsgenehmigung und arbeitet jetzt in einer Schneiderei.

Ihr jüngerer Bruder B. hatte, als er sein letztes Schuljahr absolvierte, als Berufswunsch Installateur angegeben. Er war immer schon sehr fleißig und besonders im Werkunterricht durch seine Geschicklichkeit, Gewissenhaftigkeit und Kreativität aufgefallen. Außerdem war er ein hervorragendes Zeichentalent. Dennoch lag auch bei ihm die Befürchtung nahe, er könnte keine Arbeitsbewilligung erhalten. Installateur ist bei Burschen ein begehrter Lehrberuf. Er hatte sich bald eine Stelle gesucht. Auch sein zukünftiger Lehrherr erhielt zunächst einen abschlägigen Bescheid. Sein Vater ging mit ihm aufs Arbeitsamt und erklärte den Beamten, „er arbeite nun schon so lange für Österreich, seine Kinder seien hier zur Schule gegangen und immer fleißige und brave Schüler gewesen und er sehe nicht ein, warum sie jetzt keinen Beruf ergreifen könnten."

Er ließ nicht locker und hatte schließlich Erfolg.

B. ist jetzt Installateurlehrling, besucht die Berufsschule und es ist sicher, daß aus ihm ein tüchtiger Facharbeiter wird.



Alfred Koch

Von weib wir lassen uns nix sagen

Mustafa, Ali und wie sie alle hießen: mit diesen Namen hatte sie bis dahin fremdländische, stolze Gestalten, bunt in prachtvoller Seidenkleidung verbunden, Vorstellungen gehabt von orientalisch märchenhaftem Luxus, edelsteinglitzernd, golden, reich und traumfern, wie in den tausendundeinmal gelesenen Geschichten.

Mustafa, Ali und wie sie alle hießen: das waren jetzt die Fremden, die dunkelhäutig und anderssprachig in den Klassen saßen. Gastarbeiterkinder im selben Gewand, wie die Einheimischen. An einigen fiel ihr die abgetragenere Kleidung auf, andere unterschieden sich nur durch ihr Gesicht, wieder andere nur durch ihre Sprache.

Vom Direktor war sie ja schon informiert worden, daß sie hauptsächlich mit türkischen Kindern zu rechnen hatte, jugoslawische Gastarbeiter waren hier selten.

Mit diesem Wissen und viel Hoffnung hatte sie zu Beginn versucht, mit jedem Kontakt aufzunehmen, bei jedem zu versuchen, ihm etwas beizubringen, hatte Bilderbücher angeschleppt, eigene Lernprogramme erstellt. „Ali, laß das!" rief sie, als er mit zerknülltem und festgekautem Papier auf das Mädchen schoß, das vor ihm saß. Sicher hatte er nur Ali verstanden und ihren aufgebrachten Tonfall. Ansonsten reagierte er auf ihre Aufforderungen sowieso nicht. Ob er sich nicht absichtlich blöd stellte?

Nach und nach, als diese Mehrarbeit und die Verständigungsschwierigkeiten sie aufrieben, begann sie einzuordnen: Kinder, die sich ihr durch die Unmöglichkeit, sich mit ihnen zu verständigen, entzogen und auf ihrer sprachlichen Insel ein Einzelleben lebten, Unterrichtsstunde für Unterrichtsstunde. Manche nutzten diese Distanz aus, indem sie nur untereinander redeten, witzelten. Wie aus einer Loge schauten sie auf ihre Lehrerin und auf das, was sie tat — da vorne bei der Tafel, beim Lehrertisch.

Die aufgeschlossenen waren ihr am liebsten: welche, die sich

etwas sagen ließen, die Kontakt suchten. Und das waren meistens die Mädchen. Unter den Buben kannte sie nur eine einzige Ausnahme: Kemal. Der wollte als einziger Auskunft über das, was sie lehrte, der gab ihr als einziger Erklärungen, dolmetschte für sie und erzählte ihr geduldig, was bei ihnen zu Hause in der Türkei ganz anders war als hier. Deshalb war Kemal ihr wohl der sympathischeste. Unverständlicherweise fiel ihr erst sehr spät auf, daß sie die türkischen Buben selten mit Schultasche sah. An diesem Tag, als ihr das bewußt wurde, es war am Ende einer Unterrichtsstunde, hielt sie einen, der sich angezogen hatte und mit den Händen in der Hosentasche zur Stiege schlenderte, auf. „Wo hast du denn deine Schultasche? Nimmst du sie nicht mit? Oder hast du keine? Ich habe sie doch in der Klasse gesehen!" Der Blick, der sie traf, war ein erstaunter. „Ob du keine Schultasche hast?" wiederholte sie. „Schultasche!" Statt einer Antwort deutete er wie selbstverständlich auf ein kleineres Mädchen, das, an der Last zweier Schultaschen schleppend, jetzt näherkam.

„Das ist doch eine Frechheit!" empörte sie sich, „ein ausgewachsener Lackel und zu faul, seine Schultasche zu tragen!" Und gerade in dem Moment, als sie diese Worte, wie um sich selber zu verteidigen, sagte, schlossen sich alle Teile der unzusammenhängenden Beobachtungen zusammen und sie begriff: der Mann war der Herrscher, die Frau die Untergebene, neben der man nicht einmal in der Klasse sitzen wollte. Der Vater Herrscher über die Mutter, der Bruder Herrscher über die Schwester, lückenlos von Kindheit an.

„Nimm deine Schultasche selber!" verschanzte sie sich hinter einer autoritären Miene.

Der Türke reagierte nicht.

„Gib ihm seine Schultasche!" herrschte sie die Türkin an. „Gib ihm seine Schultasche!" wiederholte sie lauter.

„Dann Watschen!" starrte das dunkeläugige Mädchen sie verschrocken an.

„Was heißt Watschen? Von mir kriegt er gleich eine, wenn er nicht gleich . . ." Der türkische Bub war nicht mehr allein, andere, einige mit, einige ohne Tasche, standen neben ihm. Kemal unter ihnen.

„Gib ihm seine Schultasche!" Zaghaft hielt das Mädchen die schwere Last mit beiden Händen hin.

„Nimm sie! Du sollst deine Schultasche nehmen!"

Die Türkenbuben murmelten irgendetwas.

„Was sagen sie?" fragte sie Kemal wütend.

Kemal schwieg.

„Was sagen sie? Sag es doch endlich! Hast du die Sprache verloren?"

„Von Weib wir lassen uns nix sagen", antwortete er.

Reinhard Dumser

Mehr tun für Ausländerkinder

In mehrfacher Hinsicht ist es notwendig, sich mit der besonderen Situation von ausländischen Kindern in Wien auseinanderzusetzen.

1. Die besondere wirtschaftliche Struktur Wiens wirft neben allgemeinen Problemen von Ausländerkindern besondere Probleme der Schulorganisation und der sozialen Einrichtung für Ausländer auf.
2. Nach wie vor hält der Zustrom ausländischer Arbeitskräfte in die Bundeshauptstadt an.
3. In der Folge bedingt das auch steigende Schülerzahlen bei Ausländerkindern. Das Problem existiert, verglichen mit anderen Bundesländern, in Wien am längsten.

Jedes achte Kind an Wiener Pflichtschulen ist Ausländer, wobei völlig unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen gegeben sind. Manche Ausländerkinder wurden bereits in Wien geboren und beherrschen die deutsche Sprache recht gut. Andere Ausländerkinder werden erst relativ spät von ihren Eltern nach Österreich geholt bzw. kommen erst im schulpflichtigen Alter nach Wien. Sie können kein deutsches Wort, oft sind sie Analphabeten. Für sie sind besondere Fördermaßnahmen notwendig, vor allem dann, wenn sie während des Schuljahres nach Wien kommen (= „Seiteneinsteiger").

Unklarheiten und Kontroversen bestehen hinsichtlich der notwendigen pädagogischen Maßnahmen und Konzeptionen. Viele Einzelinitiativen sind entstanden. Unterschiedliche Konzeptionen von offizieller Seite sind in der Diskussion. Es fehlt der Erfahrungsaustausch aller Beteiligten. Es fehlt die Konkretisierung von Analysen und Handlungsmodellen für die Bedingungen vor Ort. Es fehlt die Aufarbeitung von Erfolgen und Mißerfolgen in der praktische Arbeit. Es fehlt die selbständige Fortbildung der Beteiligten. Es fehlt schließlich die über die organisatorischen Absichten hinausgehende inhaltliche Ausfüllung der staatlichen Fördermaßnahmen für Ausländerkinder. Hier Abhilfe zu schaffen, ist das Ziel zukünftiger Anstrengungen.

Das Referat Ausländerkinder im SLÖ hat in den letzten anderthalb Jahren versucht, auf breiter Ebene die betroffenen Lehrer anzusprechen. Einerseits wurden verschiedene Broschüren herausgegeben, mit deren Hilfe es den Lehrern ermöglicht werden soll, besseren Einblich in die soziokulturellen Hintergründe von Ausländerkindern zu gewinnen. Andererseits gehen

die politischen Anstrengungen in die Richtung, sowohl im Bereich der Lehreraus- und Lehrerfortbildung dieses Problem stärker in den Vordergrund zu rücken, als auch gegenüber amtlichen Stellen (z. B. Arbeitsämter, Fürsorge . . .) jenes Verantwortungsbewußtsein anzusprechen, das geeignet ist, immer noch stattfindenden Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken.

Tiefliegende Differenzen zwischen in- und ausländischen Jugendlichen versucht man in Österreich unterschiedlich entgegenzuwirken. Vor allem die in Westösterreich bestehenden „Ausländerklassen" werden immer lauter gefordert. Dieser Ghettoisierung konnte bislang in Wien wirksam entgegengetreten werden. Dafür gibt es neben gesellschaftspolitischen auch pädagogische Gründe:

1. Die umfangreichen Erfahrungen in der BRD haben gezeigt, daß solche Klassen
   - Integrationsbestrebungen entgegenwirken,
   - Sprachghettos bilden, die das Erlernen der deutschen Sprache stark verzögern,
   - ausländische Eltern vermuten lassen, daß ihre Kinder in „jugoslawische" oder „türkische" Schulen gehen, was zu speziellen sozio-kulturellen Ansprüchen bzw. Forderungen an die öffentliche Schule führt, und
   - wegen ihrer „Dauerhaftigkeit" die Lehrer allmählich in eine aussichtslos erscheinende Situation abdrängt.

2. In Bundesländern, in denen spezielle „Sonderklassen" für ausländische Kinder eingerichtet wurden, zeigen sich bei näherer Betrachtung die negativen Seiten dieses Versuches:
   - Klassengröße: ca. 20—25 Kinder (unterschiedlicher Nationalitäten und verschiedenster Muttersprachen)
   - In einem schriftlichen Bericht (PI-Feldkirch) zur „Sonderklasse" heißt es:
     „Nach dem I. Semester erlernten von 20 Kindern 19 durchaus mit normalen Schülern vergleichbar, das Lesen und Schreiben, *wobei aber unbedingt betont werden muß, daß es sich dabei nur um die Fertigkeit handelt.*" Sinnerfassendes Lesen wird vom Berichterstatter ausdrücklich ausgeklammert.
   - Im selben Bericht wird festgestellt, daß *4 Kinder* (von 20) nach 8 Monaten in die Normalklasse überstellt werden konnten.

3. Die Versuche mit „Bunten Klassen" in Salzburg haben in der Regel gezeigt, daß Ausländerkinder ihre Zeit als Schüler bis zum Schulaustritt in diesen Klassen verbringen. Diese Kinder erhalten also kaum die Chance, Formen des Zusammenlebens mit österreichischen Kindern zu erproben. Ihr ständiger Kontakt mit Österreichern erfolgt erst im Berufsleben, zu einem Zeitpunkt also, zu dem sie ihre Außenseiterrolle kaum mehr abgeben können.

Auf Fragen der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts kann hier nicht eingegangen werden. Hinsichtlich günstiger Organisationsformen für den Unterricht zur Integration von Ausländerkindern unter der Zielsetzung von Handlungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit (Zweisprachigkeit) und Reflexionsfähigkeit können jedoch die folgenden Forderungen aufgestellt werden:

1. Ausländerkinder sind altersmäßig in Regelklassen einzugliedern, um sich in der schwierigen Lebenssituation in Österreich zurechtfinden zu lernen und sich Qualifikationen anzueignen, die ihnen einen Zugang zu qualifizierten beruflichen Positionen eröffnen. Segregierte Ausländerklassen sind abzulehnen. Gegebenenfalls sollten die Einzugsgrenzen der Schulbezirke so verändert werden, daß in den Klassen günstigere Verhältniszahlen zwischen ausländischen und österreichischen Schülern entstehen.
2. Notwendig ist die schnelle Aneignung minimaler und ausreichender Kompetenzen zur Kommunikation in der österreichischen Umwelt, zur Kommunikation im Unterricht allgemein und auch zum Unterricht in den Fächern.
3. Förderkurse sollen dem Schüler, nachdem er den Anschluß hinsichtlich der Kommunikation in Deutsch als Unterrichtssprache gewonnen hat, helfen, seine kommunikative Kompetenz in Deutsch als Fachsprache und sein Fachwissen zu erweitern. Elementare Lernlücken müssen aufgeholt werden.
4. Einbeziehung der Ausländerkinder in Vorschulklassen, um die Kinder schon vor dem ersten Schuljahr sprachlich auf die Schule vorzubereiten und Entwicklungsrückstände aufzuholen. Spielen lernen ist hier ein wichtiges Ziel.
5. Zur Aneignung zweisprachiger Kompetenzen muß — bei Dominanz des Deutschen, den tatsächlichen Verhältnissen entsprechend — die koordinierte Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz energisch betrieben werden. Daraus folgt, daß auch im Kindergarten muttersprachliche Spielangebote und Bezugspersonen zur Verfügung stehen müssen. Muttersprachlicher Unterricht ist in das Regelangebot der Schule einzuplanen. Die Leistungen in der Muttersprache sollen — entsprechend den Leistungen in anderen Fremdsprachen — schullaufbahnrelevant werden. Im Unterricht der Regelklasse darf die Muttersprache nicht diskriminiert werden. Vielmehr ist sie als besondere Fähigkeit ausländischer Schüler in den Unterricht einzubeziehen.

Josef Reichmayr

Übungsvolksschule Wien X:

Wo sind denn hier die „Gastarbeiterkinder"?

Statistischen Erhebungen des Wiener Stadtschulrates vom Oktober 1981 zufolge ist im VII. und XV. Wiener Gemeindebezirk bereits jeder dritte Volksschüler ein ausländisches Kind! An einzelnen exponierten Schulen werden für die heurigen Schulanfängerklassen sogar mehr als 50 % ausländische Kinder erwartet. Die daraus resultierenden Probleme sind durch spezielle Sprachkurse und verschiedenartige Fördermaßnahmen höchstens ansatzweise gelöst, wovon man sich durch einen Blick insbesondere in die Elementarklassen solcher Bezirke leicht selbst überzeugen kann.

Man möchte meinen, daß so schwerwiegende Entwicklungen auch auf die Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer rückwirken. Doch weit gefehlt!

Abgesehen davon, daß im Rahmen des Vorlesungs- und Seminarverzeichnisses an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien X das Problem der ausländischen Kinder bis dato KEIN Problem ist, wird man in den Klasssen der angegliederten Übungsvolksschule Gastarbeiterkinder lange suchen. Vielleicht liegt das daran, daß in Favoriten so wenige Gastarbeiter wohnen? Die Statistik spricht hier allerdings eine andere Sprache: 16,2 % aller Volksschüler im 10. Bezirk sind ausländische Kinder, also etwa jedes sechste Kind.

Vielleicht liegt aber die Übungsvolksschule zufällig in so einem Einzugsgebiet, wo keine Gastarbeiter wohnen?

Dann wäre zumindest das Kuriosum zu klären, daß in der 500 m östlich gelegenen VS Hebbelplatz von einem Mangel an Gastarbeiterkindern nicht gesprochen werden kann.

Jeder Student, der sich ein bißchen Gedanken über seine künftige Berufspraxis macht, stößt auch auf das Problem der Gastarbeiterkinder. Warum solche in den Klassen der Übungsvolksschule faktisch nicht zu finden sind, dafür gibt es im wesentlichen zwei Argumentationslinien der Verantwortlichen:

1. Es kommen sich halt leider keine Gastarbeiter einschreiben; wir sind keine Sprengelschule; wir können niemanden zwingen.
2. Wir haben ja 12 ausländische Kinder an der ÜVS, und im Herbst werden es 14 sein.

Zu 1.: Neben bereits angeführten Tatsachen wäre noch anzumerken, daß es naturgemäß ausländischen Kindern nicht gerade leicht fallen dürfte, jene „kindgerechte" und „lustbetonte" Aufnahmeprozedur zu überstehen, die jedem Schulanfänger an der ÜVS (außer die aus der hausinternen Vorschule aufsteigenden Kinder) zugemutet wird: Nämlich ein mehr als einstündiger Schulfähigkeitstest (Karas-Seyfried) unter üblichen Prüfungsbedingungen.

Zu 2.: Abgesehen davon, daß 12 ausländische Kinder einen Ausländeranteil von nur 3,4 % an der ÜVS ergeben (gegenüber 16,2 % im Bezirk!), sind auch die 12 Kinder zum überwiegenden Teil keine Gastarbeiterkinder (Jugoslawen, Türken), wie wir sie in ganz Wien hauptsächlich antreffen, sondern Kinder mit teils englischer Muttersprache, teils ungarischer u. ä. — jedenfalls aber meist aus gehobeneren Schichten und mit profunden Deutschkenntnissen bereits bei Schuleintritt.

Der amtsführende Wiener Stadtschulratspräsident Matzenauer versprach — mit dieser Lage konfrontiert —, bei einer Diskussion an der PädAK Ende 1981, sich der Angelegenheit anzunehmen. Scheinbar reichte aber auch seine Kompetenz nicht aus, um eine Änderung herbeizuführen: Momentan zeichnet sich ab, daß unter 84 Schulanfängern im Herbst 1982 ganze zwei ausländische Kinder sein werden, d. h. gar nur mehr 2,4 %! (Gemäß Bezirksschnitt müßten auf jede Klasse 4 bis 5 ausländische Kinder entfallen!).

Ein lapidares Schlußwort sei gestattet: Wer glaubt, mit dem klammheimlichen Fernhalten von Ausländerkondern sei den Studenten (und für wen sonst gibt es denn die ÜBUNGSvolksschule?) gedient, der irrt.

Pädagogische Akademie
des Bundes in Vorarlberg
6800 Feldkirch-Tisis, Postfach 42
Liechtensteinerstraße
Tel. (05522) 23818

Feldkirch, am 30. März 1982

Zahl : 33/ 370
Bezug : Ihre Anfrage vom 25. März 1982
Betr. : Lehrerausbildung zur Förderung von Schülern mit nicht deutscher Muttersprache

S C H U L H E F T
Die
Pädag.Taschenbuchreihe
für Lehrer,Eltern u.Schüler

Neustiftgasse 19/16
1070 W i e n

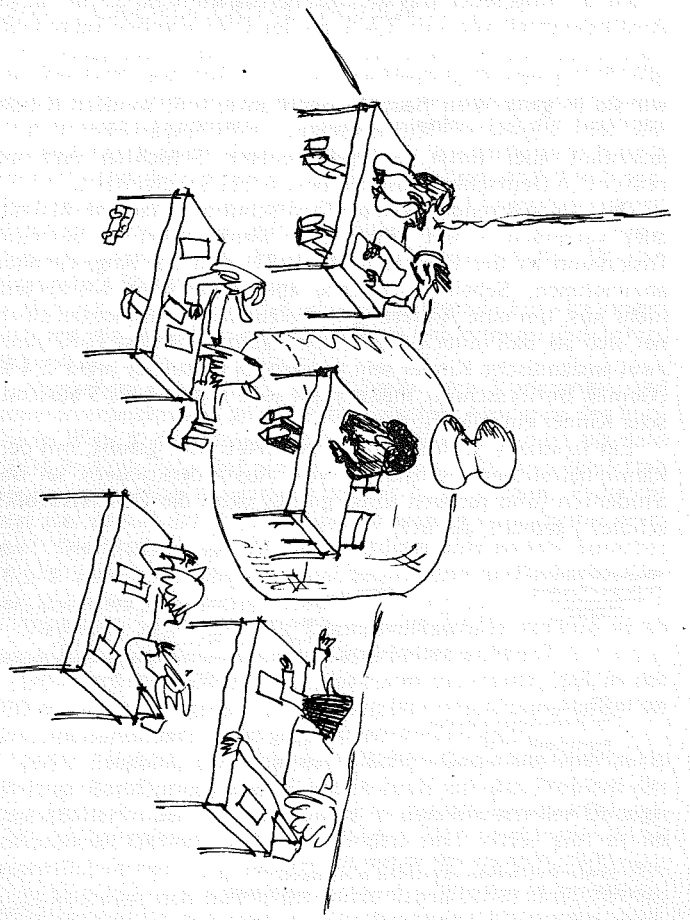
Sehr geehrter Herr Magister!

Auf Ihre Anfrage hin, teile ich Ihnen mit, daß en der Pädagogischen Akademie in Feldkirch im Studienjahr 1981/1982 die zweistündige Lehrveranstaltung stattfindet:

Einführung in die Türkische Sprache und Kultur.

Mit besten Wünschen für Ihre Bemühung für die Gastarbeiterkinder

Der Direktor:



Arbeitsgemeinschaft

Im November 198 1 wurde vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien ein Blockseminar für „Lehrer von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache" ausgeschrieben. Es meldeten sich fast 100 Lehrer – das zeigt das Interesse und vor allem den Bedarf an solchen Veranstaltungen. Bei allen 3 Seminaren wurde von den Kollegen (Kolleginnen) nicht nur das Angebotene konsumiert, sondern man artikulierte sehr klare Wünsche und Forderungen. Die wichtigsten und immer wiederkehrenden waren:

- Einzelne Schulen haben sich bereits jetzt zu Ballungszentren für ausländische Kinder entwickelt. Eine weitere Aufstokkung sollte in diesen Schulen nach Möglichkeit vermieden werden, da die Lehrer auf die anfallenden vielfältigen Probleme nicht vorbereitet und schon jetzt schwer überlastet sind. Belastet man diese Kollegen (Kolleginnen) noch mehr, besteht die Gefahr, daß auch bei bemühten und engagierten Lehrern der Ruf nach „Bunten Klassen"[1] o. ä. laut wird, etwas, was es unbedingt zu vermeiden gilt.
- Allen Lehrern, die mit ausländischen Kindern arbeiten, sollten raschest (und womöglich auch unbürokratisch) Stützmaßnahmen angeboten werden:
  - das Materialangebot müßte dringend großzügig erweitert werden. Pauschalbeträge sollten außerdem an den Schulen zweckgebunden zur Materialbeschaffung zur Verfügung stehen.
  - das Fortbildungsangebot muß intensiviert werden, neben der Lehrerfortbildung muß auch bei der Lehrerausbildung auf diese Problembereiche eingegangen werden.
  - das Begleitlehrersystem ist prinzipiell begrüßenswert, Aus- und Weiterbildung dieser Kollegen (Kolleginnen) ist aber dringendst erforderlich.
- Eine Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, die sich mit der Ausländerproblematik auseinandersetzen, ist unbedingt erstrebenswert (Universitäten für wissenschaftliche Begleitarbeit; Institutionen, die im Freizeitbereich arbeiten u. ä.).

Bei vielen Kollegen (Kolleginnen) ist bei diesen Seminaren der Wunsch nach Weiterarbeit verstärkt worden. Diese Lehrer haben sich zu einer „Arbeitsgemeinschaft für Lehrer von ausländischen Kindern" zusammengeschlossen. Die Arbeitsgemeinschaft hat es sich einerseits zum Ziel gesetzt, die Durchsetzung der erhobenen Forderungen weiterzuverfolgen (so findet das geforderte Aufbauseminar statt, und Kollegen (Kolleginnen) aus der AG stellen eine „Materialwunschliste" zusammen), andererseits soll inhaltlich weitergearbeitet werden.

Die AG trifft sich ca. einmal monatlich, wer an einer Mitarbeit interessiert ist, soll uns bitte anrufen!

Trude Helmer: 47 41 83 privat
Hildegard Pruckner: 42 49 374 privat, 43 01 04 Schule
Dr. Christl Meixner: 94 88 163 privat.

[1] Als „Bunte Klassen" bezeichnet man Klassen, in denen nur ausländische Kinder zum reinen Spracherwerb zusammengefaßt sind. Die Erfahrung aus der BRD, aber auch aus Salzburg und Vorarlberg zeigt aber, daß die Überführung in die Regelschule äußerst schwierig ist und viele ausländische Kinder ihre gesamte Schulzeit in solchen „Ausländerklassen" verbringen.

Alexandra Horacek

Dusko

Schon oft hatte ich mit Fremden über die Probleme der Gastarbeiter und deren Kinder diskutiert, aber wie schwer sie es in unserer Gesellschaft wirklich haben, wurde mir erst mit Schuleintritt meines Sohnes Alexander bewußt.

In seiner Klasse gab es sieben Ausländer. Diese Zahl hat sich auch in den folgenden Jahren nicht wesentlich verändert.

Die Eltern der österreichischen Kinder waren nicht gerade das, was man „ausländerfreundlich" nennen könnte. Die üblichen Vorurteile herrschten, wobei ich jedoch feststellte, daß man den türkischen Gastarbeiterkindern noch freundlicher gesinnt war als den jugoslawischen. Da es in Alexanders Klasse gerade die Jugoslawenkinder waren, die Hilfe dringend benötigten, beschloß ich, nach Rücksprache mit der Lehrerin, Dusko, der schon älter war als die anderen Kinder, zum Lernen und Aufgabemachen zu uns kommen zu lassen.

Anfänglich ergaben sich einige Probleme, die ich kurz schildern möchte.

Dusko besitzt, wie alle Jugoslawen, einen ausgeprägten Familiensinn und erschien gleich das erstemal mit all seinen Geschwistern, die sofort die ganze Wohnung in Beschlag nahmen. Nun war es sehr schwer, ihm und auch meinen Kindern, verständlich zu machen, daß bei einem derartigen Durcheinander niemand auch nur das geringste lernen könne. Nach längerer Diskussion beschlossen sie dann doch zu gehen, aber im Stiegenhaus auf Dusko zu warten. Dies erregte jedoch den Zorn der Hausparteien. Nun gingen sie in den Hof, doch auch von dort wurden sie vertrieben und man drohte uns, sich bei der Hausverwaltung zu beschweren, wenn wir weiterhin Jugoslawen ins Haus schleppten. Da der größte Teil unserer Hausbewohner nicht nur ausländerfeindlich, sondern auch

kinderfeindlich ist, hatte ich nicht die geringste Chance mich durchzusetzen, die Kinder mußten weg.

Das nächste Problem bestand in meiner Zeiteinteilung. Ich wollte, daß Dusko immer zu einer bestimmten Zeit kommt, damit mein Haushalt nicht in Unordnung gerät. Für alle Jugoslawen ist die Zeit nicht so wichtig und sie verstehen nicht, daß wir uns so von ihr abhängig machen. Zeiteinteilung in der Arbeitswelt ist sicher unerläßlich, aber in der Freizeit vielleicht doch nicht unbedingt notwendig. Ich jedenfalls habe von Dusko gelernt, den Nachmittag nicht nach der Uhr zu verbringen und bin sicher weniger gehetzt und habe mehr Geduld für meine Kinder als früher.

Auch mit dem „Mein" und „Dein" nahm Dusko es anfänglich nicht sehr genau. Da meine Kinder ihr Taschengeld unbesorgt überall herumliegen ließen, kam es schon vor, daß hie und da etwas davon fehlte. Dusko gab das Geld zwar nie für sich aus, sondern kaufte Geschenke für die Kinder und mich, doch war ich dennoch gezwungen ihm klarzumachen, daß das nicht in Ordnung sei und unsere Liebe nicht von Geschenken abhängig ist. Falls er für die Schule etwas benötige, könne er jederzeit zu mir kommen. Seit diesem Tag hat nie wieder auch nur ein Schilling gefehlt und Geld, das er sich ausborgte, bekam ich auf den Groschen genau wieder zurück.

Ein weiteres Problem war Roman, mein damals dreijähriger Sohn, der ohnedies schon auf Alexander, dessen Aufgaben und vor allem die Schule eifersüchtig war. Doch als Dusko sich bereit erklärte, mit Roman Vorschulblätter zu machen, hatte er auch dessen Herz erobert.

An genaue Details der Lernerfolge kann ich mich nicht mehr erinnern. Ich weiß nur, daß ich regelmäßig in der Schule nachfragte und die Lehrerin mich genau darüber informierte, was besonders zu üben sei.

Dusko ist ein intelligentes Kind. Rechnen bereitete ihm keine Schwierigkeiten, nur das Lesen und natürlich auch die Rechtschreibung machten ihm arg zu schaffen. Ich erinnere mich noch, wie stolz wir waren, als er so weit lesen konnte, daß er Silbe an Silbe reihte, obwohl er den Sinn des Gelesenen oft nicht verstand. Dies zu erklären erforderte viel Zeit und Arbeit.

Dusko sagte selten: „Du, ich mach heute nicht mehr." Im Gegenteil, er wollte, genau wie die anderen, Lesen und Schreiben können. Außerdem hatte er Angst davor, in der Schule ausgelacht zu werden, was am Anfang schon vorkam.

Da Alexander immer, wenn die Aufgaben erledigt waren, Freunde zu sich einlud, und Dusko meistens auch noch da war, wurde er bald in die Gemeinschaft aufgenommen. Er war nicht mehr der „Jugoslawe", mit dem man nicht spielte, den man beschimpfte, sondern er wurde behandelt wie jedes andere Kind

auch. Auch bei den Eltern fand ein Umdenken statt, und es gab einige, die auch ausländische Kinder zu sich einluden.

Die Lehrerin bemühte sich auch sehr, Dusko die vier Jahre durchzubringen, obwohl seine Lernerfolge oft durch Krankheiten behindert wurden und man wieder von vorne anfangen mußte. War er dann endlich längere Zeit gesund, beschlossen seine Eltern, drei Wochen oder auch noch länger nach Jugoslawien zu fahren, und er hatte wieder eine Menge versäumt.

Zwei Jahre hindurch kam er ziemlich regelmäßig, im dritten Jahr aber nur mehr, wenn er Lust hatte, am liebsten jedoch zum Spielen. Leider hatte auch ich jetzt weniger Zeit, da beide Kinder zur Schule gingen und ich mein Studium wieder aufnehmen wollte. Oft herrschte Unruhe und Hektik, und ich war auch nicht mehr so geduldig wie früher. Falls mein Mann Zeit hatte, lernte er jetzt oft mit den Kindern, was Dusko sehr gefiel.

In der vierten Klasse gegen Schulschluß war Dusko wieder jeden Tag bei mir, da ihn die Lehrerin aufsteigen ließ, wenn er zumindestens die Aufgaben in Ordnung hatte. Es wäre für Dusko furchtbar gewesen, sitzen zu bleiben, auch zu Hause hätte er große Schwierigkeiten gehabt. Wir setzten unseren ganzen Fleiß ein, Alexander übte Rechnen, besonders Divisionen, mit ihm, ich half ihm beim Nachschreiben seines Merkheftes und der Aufgaben, und mit viel Verständnis von Seiten der Lehrerin schaffte er es schließlich die Volksschule positiv zu beenden.

Nach der Zeugnisverteilung erschien Dusko mit einem riesigen Blumenstrauß bei mir, um sich zu bedanken. „Mein Vater wird dir ein schönes Kleid kaufen", sagte er. „Lieber wäre es mir, wenn ich deinen Vater oder deine Mutter einmal kennenlernen könnte", erklärte ich ihm, doch davon hielt er nicht viel. Und so kenne ich zwar sämtliche Geschwister, doch seine Eltern einmal zu Gesicht zu bekommen, ist mir bis heute nicht gelungen.

Ein Vorwurf, den ich immer hören mußte, wenn es hieß, ich lerne mit Ausländern, war der, daß ich mich lieber um die Inländer kümmern solle, da es da auch genug gibt, die Hilfe benötigen. Das mag schon stimmen, aber ich glaube doch, daß es für Inländer leichter ist, jemand zu finden, der mit ihnen lernt oder Aufgabe macht.

Alexander über Dusko:

Es war vor vier Jahren, als Dusko das erstemal bei uns zu Hause war. Er kam, weil Mutter mit ihm lernen sollte. Da er noch nicht alle deutschen Ausdrücke verstand, gab es manchmal Verständigungsschwierigkeiten.

Er erzählte uns viele Sachen von sich und seiner Familie, wie zum Beispiel, daß sein Vater früher Arzt gewesen sei, oder daß

seine Oma gestorben war und sie eines Nachts an sein Fenster geklopft und ihm den Himmel gezeigt hätte.

Im Salesianum (einem Jugendzentrum) wollte keiner mit ihm spielen, doch als sie sahen, wie gut ich mich mit ihm verstand, spielten auch sie mit ihm.

Die Nachmittage verliefen fast alle so:

Dusko kam jeden Tag nach der Schule, machte seine Aufgabe bei uns dann spielten Roman (mein Bruder), Dusko und ich, oder wer sonst noch da war, ein oder zwei Stunden und dann wurde mit Dusko noch ein bißchen gelernt. Wenn Mutter einmal keine Zeit hatte, um mit ihm zu lernen, dann tat ich dies.

Einmal hatten wir Dusko ein Fahrrad geschenkt, das noch fast wie neu aussah. Nach einigen Tagen kamen Dusko und sein Bruder mit dem Rad zu uns mit der Bitte, es zu richten. Das Rad sah ungefähr so aus: Der Reifen des Vorderrades war zerfetzt und es fehlten mindestens acht Speichen, Sattel war auch keiner mehr da. Kein Wunder, Dusko war mit seiner gesamten Verwandtschaft darauf herumkutschiert. Zwei Jahre kam Dusko oft zu uns, dann nicht mehr so häufig und jetzt treffe ich ihn nur mehr sehr selten.

Mein Mann über Dusko:

Dusko hat mich durch seine Natürlichkeit und seinen Familiensinn beeindruckt und zum Denken angeregt. Er hat mich sehr an meine eigene Jugend erinnert. Ich bin wie er in der Natürlichkeit einer Familie und Dorfgemeinschaft aufgewachsen. Dieser Gemeinschaftssinn ist uns leider fast verloren gegangen, daher sollten wir bei der Erziehung unserer Kinder besonders darauf achten, denn nur eine gesunde Gemeinschaft wird die Chance haben, die Probleme, die auf uns zukommen, zu lösen.

initiativen

Christa und Erwin Kreutzer,
Lore Klein-Wisenberg, Sivlia Kniefacs, Hanna Schimak:

Zum Brot sagt man Ekmek

Ich gehe gern in Museum.
Dort lernt man leben,
Liebe schreiben,
Lesen
und alles Mögliche.
Ayse, 9 Jahre

Mitmachausstellung: „Zum Brot sagt man Ekmek"
Ort: Museum für Völkerkunde, Wien
Zeit: Mitte Dez. 81—Ende Jänner 1982
Betreuung von 8- bis 12jährigen Volks-, Haupt- u. Sonderschulkindern in Wien
Subventioniert vom Kulturamt der Stadt Wien

Museum im „SCHULHEFT". „SCHULHEFT" über Museum. Das gab's schon 1981, als Heiderose Hildebrand über das von ihr 1977 in Graz gegründete . . . das lebende Museum . . . berichtete.

Jetzt gibt's . . . das lebende Museum . . . Ethnologie in Wien und damit eine inhaltliche Erweiterung auf ethnologische Fragestellungen. Das erste Projekt **„Zum Brot sagt man Ekmek"** wurde erarbeitet, wegen

— der täglich sichtbaren Haltung österreichischer Erwachsener und deren Kinder ausländischen Menschen gegenüber, und die damit oftmalig verbundene Geringschätzung oder Ablehnung fremder — zunächst unverständlicher — Lebensformen
— des Fehlens einer Öffentlichkeitsarbeit österreichischer Museen, die wirklich als Museumskultur bezeichenbar ist (siehe u. a. Österreichisches Kulturgespräch 1982) und der Mißachtung bzw. Ausklammerung der Besuchergruppe Kinder.
— der für Schulkinder täglich erfahrbaren Begegnung mit „Fremdem", mit ausländischen (besonders türkischen) Mitschülern.
— unserem Wunsch nach Umsetzung von theoretischem Wissen in die anwendbare Praxis.

MANUEL

Wozu dient die Arbeit

Eine Türkische Familie kommt nach Österreich. Sie stammen aus einem armen Viertel der Türkei. In der Türkei arbeiteten sie für etwas Brot oder das Lebensnötigste. Der Vater arbeitet jetzt in einer Fabrik. Am Wochenende holt er seinen Sohn. Er denkt sich: „Jetzt haben wir keinen Garten in dem wir Sachen anbauen. Wir müssen die Sachen kaufen. In der Türkei war das ganz anders. Der Vater ist etwas durcheinander doch er nimmt sich vor sich das gelt gut einzuteilen. Das war der Unterschied zwischen zwei Staaten. Alle Menschen müssen arbeiten um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Es wäre sehr wichtig das die Menschen den Sinn ihrer Arbeit erkennen können. Es ist schwer bei einer Fließbandarbeit zu erkennen, wofür man seines ganzes Tun eigentlich hat. Ein Handwerker jedoch sieht zum Schluß sein fertiges Arbeitsstück. Ein Bauer sieht am besten den Zusammenhang zwischen seiner Arbeit und was er zum Leben braucht.

Wie verpacke ich drei Eier?

Drei wichtige Bereich umfaßt auch unsere Arbeit. Zuerst ist da die *Vorbereitungszeit*, wo PLAKATE, LEHRERINFORMATION, und ÜBERRASCHUNGSKUVERTS mit Themen für Phantasiezeichnungen und -geschichten den Kindern übergeben werden. Die Verteilung und Auswahl der Klassen übernimmt der Wiener Stadtschulrat.

Die Ergebnisse der Überraschungskuverts werden von den Kindern ins Museum mitgebracht, zum Teil dort ausgestellt, und helfen uns bei der Ideenfindung für weitere Projekte.

Aufbau der Ausstellung in den Räumen „außereuropäisches Schauspiel" im Wiener Museum für Völkerkunde, wobei solche Objekte ausgewählt wurden, die von den Kindern ausprobiert werden konnten, von den Kindern in der Türkei gebautes Spielzeug, Gegenstände des Alltags . . . die Stellwände beinhalteten die Hintergrundinformationen über Ursachen der „Gast"-Arbeit, Schule in der Türkei, Formen des türkischen Schattentheaters, türkische Lebensmittel und deren Anbau . . .

Ich war einmal dumm, da ging ich schnell in ein Museum. Dort sah ich was leben, es war das Leben. Neben ihm ein Ei, drin war die Türkei. Und dort war Herr Lös, unter ihm Karagös. Und dort ging Frau Bezne, sie hatte Sonnenblumenkerne.

Beim *Museumsbesuch* arbeiten wir in drei Gruppen, nachdem wir uns bei Rollen- und Bewegungsspielen und Musik näher kennengelernt und den Raum beim REPORTERSPIEL entdeckt haben.

Wir versuchen dabei die *Sinne* neu wieder zu wecken, ihnen Reize zu geben, durch sie zu lernen. Lustvoll. Wir von den Kindern. Sie von uns. Fühlen. Schmecken. Hören. Sehen. Riechen.

Wichtige Bereiche unserer Ideenfindung.

Beim Ekmek bedeutet das: Zubereiten von einfachen türkischen Speisen.

Erfinden eines türkischen Karagöz-Schattentheaters

Spielen und Darstellen von türkischer Musik und Tanz

Und es bedeutet auch: Kosten. Essen. Riechen. Stimme verstellen. Bunte Figuren bewegen und sehen. Tanzen. Musizieren und pantomimische Bewegungen.

GAST ein Wort, das wir wichtig finden mit seinen verschiedenen Bedeutungen. „GAST"-ARBEIT.

Weil unsere Sprache eine andere ist als die türkische. In welcher diese Wortzusammensetzung undenkbar ist. Und: weil wir mit dem arbeiten, was die Kinder dazu beschäftigt, was sie überlegen und nicht überlegt haben.

Wir als gegenseitige Gäste. Alle erfahren das Erarbeitete, riechen hinein, fragen, reden, singen oder sind stumm. Falsch kann nichts gemacht werden. Nicht in diesen drei Stunden.

Abschließend sind die Kinder unsere Gäste. Wir essen Ekmek und trinken türkischen Tee. Ob sie den Museums-Vormittag annehmen konnten? Das wollen wir dabei wissen. Was waren das für drei Stunden? Gab es Einsichten? Ausblicke?

Türkische Kinder in anderem Licht. Als Vermittler fremder, schöner, schwieriger, zusätzlicher Lebensbereiche.

„WO LANDEN VOGELFEDERTEPPICHE?"
(Thema aus dem Überraschungskuvert)

Sie landen auf
den Dächern der Schule
und dann stürzt die
Schule ein, und es wächst
eine grüne, bunte, große
Wiese.

Martin, 10 Jahre

Wir wollten es genauer wissen.

Schulen müssen nicht einstürzen. Ein Treffen beim Stadtschulrat zeigte uns, daß es auch in Institutionen bunte Vögel gibt, mit Verständnis und Ideen.

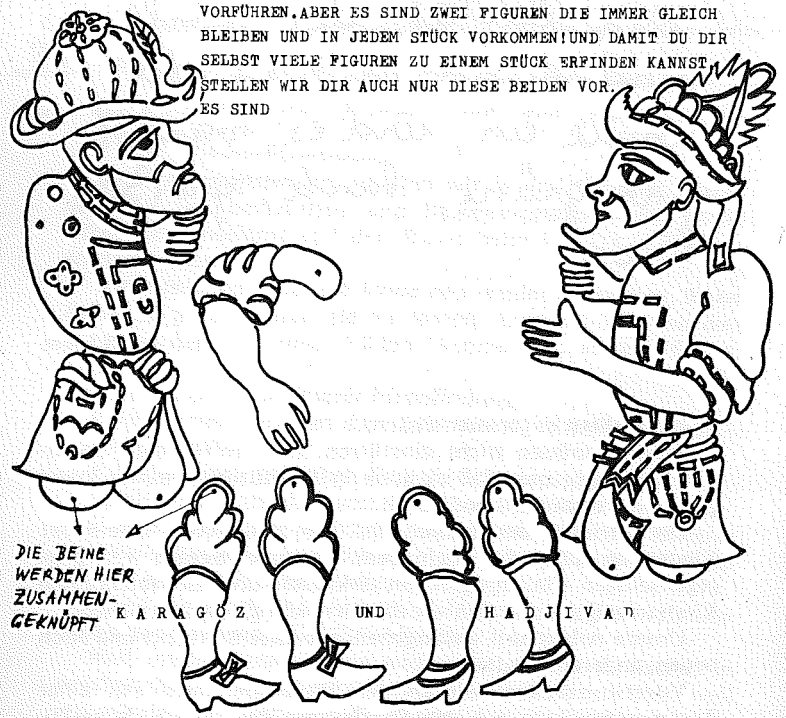
Die Berichte der Lehrer und die zahlreichen Briefe der Kinder an uns, die nach dem „Ekmek"-Besuch erfolgten gegenseitigen Einladungen von türkischen und österreichischen Kindern zeigten uns, daß wir die Eier richtig verpackt haben.

Unsere Arbeit soll weitergehen mit diesem Projekt und auch neuen, anderen Inhalten.

Vorerst arbeiten wir an den Projektberichten mit einer Zusammenstellung aus den Ergebnissen der Überraschungskuverts und den Berichten aller Beteiligten.

Spielkataloge zum Mitnehmen, Selbermachen, An-regung für Begegnung mit anderem. Zunächst neu, fremd, unbekannt. Jetzt vertraut? ?

K A R A G Ö Z HEISST IM TÜRKISCHEN "SCHWARZAUGE"; UND VIELLEICHT MERKST DU DIR DAS GLEICH FÜR'S SELBERMACHEN DER FIGUREN!
KARAGÖZ HEISST ABER- WIE DU JA GESEHEN HAST- AUCH DAS TÜRKISCHE SCHATTENTHEATER, DAS HEUTE IN DER TÜRKEI NUR NOCH SELTEN GESPIELT WIRD, WEIL VIELE MENSCHEN ANDERE FORMEN DER UNTERHALTUNG SUCHEN!
DIE VIELEN VERSCHIEDENEN FIGUREN, DIE VON DEN KARAGÖZ-SPIELERN IMMER SELBST AUSGEDACHT UND HERGESTELLT WURDEN, WOLLEN WIR DIR HIER GAR NICHT ALLE VORFÜHREN. ABER ES SIND ZWEI FIGUREN DIE IMMER GLEICH BLEIBEN UND IN JEDEM STÜCK VORKOMMEN! UND DAMIT DU DIR SELBST VIELE FIGUREN ZU EINEM STÜCK ERFINDEN KANNST, STELLEN WIR DIR AUCH NUR DIESE BEIDEN VOR. ES SIND



Ben Türkiyede okula giddiğimizde biz 23 Nisan bayramını kutladıktan sonra bize şekerlerdiler bizim davullarımızın üzerine koydular biz de yemeye başladık.
ondan sonra şiirlerini okudular son ra biz de onları alkışladıktan sonra sayrıyeye girlarıa gelde sıra kızlar da oynadılar biz yine alkışladık.
Sonra sahneye biz ~~biz~~ elli tek oglan lar 32 kişi oynuyardık sonra bilirdik bize para verdiler.
Birde sonra buraya geldik sonra bitti.

Ibrahim
Cavdar

Als ich in der Türkei in die Schule ging, feierten wir den 23. April[1]*), und danach gaben sie uns Süßigkeiten und legten sie auf unsere Trommeln. Dann fingen wir an, sie zu essen. Dann lasen sie Gedichte und danach applaudierten wir. Dann kamen die Mädchen daran und spielten . . . Wir applaudierten wieder. Dann gingen wir auf die Bühne, die Buben, und wir spielten – 32 Leute. Dann waren wir fertig. Sie gaben uns Geld. Dann kamen wir hierher. Dann war es aus.*

Ibrahim Cavdar

[1]) Feiertag der Kinder

Jugendzentrum Erdberg
Integrationshilfe

Dieses Projekt gibt es seit 3 Jahren. Im Unterschied zu vielen anderen Projekten der Jugendzentren der Stadt Wien war es nicht im voraus geplant, sondern von „außen" durch die Betroffenen erzwungen gewesen!

Dieses Jugendzentrum liegt im dritten Wiener Gemeindebezirk, in dem mit Ausländern dicht besiedelten Viertel Erdberg. Die ausländischen Kinder dieses Bezirkes, überwiegend Türken, nahmen das Jugendzentrum (JZ) immer mehr in Anspruch. Die Folge war eine Palette von neuen Problemen, für deren Bewältigung uns Betreuern weder Erfahrungen noch Methoden zur Verfügung standen. Die Suche nach Erfahrungsberichten bzw. Studien über Kinder- und Jugendarbeit mit ausländischen Kindern in Österreich war vergeblich. Es blieb nichts anderes übrig, als eine eigene Methode der Freizeitbeschäftigung mit diesen Kindern zu entwickeln.

Zuerst haben wir durch verschiedene, situationsbedingte Gespräche, gezielte interaktionsfördernde Spiele, Animation und Rollenspiele versucht, die soziale und psychische Lage dieser Kinder und ihre konkreten Bedürfnisse kennenzulernen.

Aus diesen Erkenntnissen heraus ergab sich ein Konzept, das primär auf die speziellen Bedürfnisse der Kinder eingeht und je nach Entwicklung und Veränderung dieser Bedürfnisse modifizierbar ist.

Weiters haben wir festgestellt, daß eine integrative pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen nur durch Miteinbeziehung der Schule, Eltern und anderer Institutionen vollzogen werden kann. Dies zeigt sich vor allem in einem mit Ausländern dicht besiedelten Wohnbereich wie z. B. Erdberg.

Da die Jugendzentren weder die Aufgabe noch die Möglichkeit haben, alle defizitären Sozialisationsbereiche von Kindern und Jugendlichen zu bearbeiten, beschlossen wir, uns nur auf jene Probleme zu konzentrieren, welche bei unseren ausländischen Kindern sehr integrationshemmend sind:

nach außen — schulischer Mißerfolg
fehlende Handlungs- und Orientierungsfähigkeit

nach innen — fehlender Freiraum für Spiel und Erlebnis (enge Wohnverhältnisse), mangelndes Gefühl der Zugehörigkeit und Bestehen von Hemmungen (Vorurteile, Identitätskrise) bezüglich der Gültigkeit von Werten und Normen der eigenen und fremden Kultur.

Unser Idealziel wäre, die Handlungsfähigkeit des ausländischen Kindes so zu fördern, daß es sich in Österreich — ohne seine kulturelle Identität leugnen zu müssen — zurechtfinden kann.

Unser Handicap liegt darin, daß wir nicht langfristig planen können. Grund dafür ist u. a., daß die Beschäftigungsbewilligungen der Eltern in der Regel nur für ein Jahr erteilt werden, und es uns kaum möglich ist, im voraus zu schätzen, wie lange unsere Kimder noch im JZ bleiben können. Darunter leidet die Prozeßhaftigkeit der Arbeit.

Von allen diesen Überlegungen ausgehend haben wir folgende Aktivitäten entwickelt:

(Öffnungszeiten: Mo—Fr 13.30—16.30 Uhr)
(Besucherfrequenz: täglich 60 Kinder im Alter von 3—14 Jahren)

Vorschule, Miniclub: Mo—Do mit ca. 15 Kindern von 14.00—16.30 Uhr

Hausaufgabenhilfe: täglich von 13.30—16.30 Uhr mit ca. 25 Kindern

Offener Bereich = diverse Freizeitangebote (basteln, kochen, Spiele . . .), Mädchengruppe im Aufbau, Burschengruppe (12- bis 15-jährige)

Zusammenarbeit mit der Schule: AIGE = Arbeitskreis Integrationshilfen für Gastarbeiterkinder in Erdberg (gegründet von JZ Erdberg)

Elternarbeit: mehrere Elternabende jährlich

Zusammenarbeit mit freiwilligen Helfern

Verschiedene Arten von Öffentlichkeitsarbeit

Alle diese Aktivitäten beruhen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit.

Beschreibung der derzeitigen Situation im JZ

Grundsätzliche Probleme:

1. Große Mehrheit an Gastarbeiterkindern ist aus der Türkei
2. Ausschließlich Kinder von Arbeitern mit niedrigem Berufsprestige
3. Die Mehrheit kommt aus kleinen Städten oder Dörfern ihrer Heimat — andere Mentalität plus Unterschichtskultur
4. Aufgrund ihres niedrigen sozialen Prestiges sind die Kinder sehr anerkennungs-, liebesbedürftig und sehr anhänglich
5. Die Aufenthaltsdauer der Kinder in Wien ist unterschiedlich lang, daher unterschiedliche Sprachkenntnisse
6. Die älteren Kinder sind beauftragt, ihre jüngeren Geschwister zu beaufsichtigen, deshalb müssen sie diese ins JZ mitnehmen.

7. Aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse können sie nicht die erforderlichen Schulleistungen erbringen und sinken deshalb in ihrem sozialen Ansehen; außerdem verlieren viele langsam ihre Motivation für den Schulbesuch.
8. Viele Eltern leben selbst in einer Konfliktsituation (aus rechtlichen, kulturellen und ökonomischen Gründen). Sie sind meist nicht im Stande, ihren Kindern Orientierungshilfe zu leisten.

Probleme der Betreuer bei der Arbeit mit Gastarbeiterkindern:

1. Sprachliche Barrieren
2. Mangelnde Kenntnisse über Mentalität und Kultur der Kinder
3. Aufgrund der speziellen Situation sind die Betreuer oft gezwungen, die verschiedensten Rollen (Lehrer, Eltern, Freund, Berater, Dolmetscher) zu übernehmen.

Vorschule: Dieser Bereich entstand dadurch, daß die älteren Kinder ihre kleineren Geschwister regelmäßig mitbrachten und diese vielfach die bestehenden Aktivitäten störten. Es blieb uns nichts anderes übrig, als auch für diese Altersgruppe (von 3–6 Jahren) ein entsprechendes Angebot zu setzen.

Ziele dieser Gruppe sind vor allem der Erwerb von Sprachkenntnissen und Handlungsfähigkeiten, die für die Schule erforderlich sind. Probleme ergeben sich hauptsächlich aus der mangelnden Konzentrationsfähigkeit, der räumlichen Trennung von den älteren Geschwistern und dem unregelmäßigen Kommen der Kinder.

Dennoch beginnt sich langsam eine Gruppe mit Zusammengehörigkeitsgefühl zu bilden.

Aufgaben- und Lernnachhilfe:

Die Schulsituation von Gastarbeiterkindern kann man mehr als trist bezeichnen (15 % aller Volksschüler, 9,9 % der Hauptschüler und sogar 17,2 % aller ASO-Schüler sind türkische oder jugoslawische Staatsbürger. Von allen ausländischen Schülern in Wien (11.936) sind 45,1 % um ein bis drei Jahre älter als ihre Klassenkameraden, und die meisten von ihnen werden keinen Pflichtschulabschluß erreichen).

Die Kinder kämpfen in der Schule nicht nur mit ihrem Status als Fremde, sondern auch mit den sprachlichen Barrieren. Durch die Erfüllung ihrer schulischen Pflichten (Hausaufgaben) kann ihnen aber ein angstfreier Schulbesuch ermöglicht werden. Dadurch wird die Motivation der Kinder und deren Ansehen in der Schule gesteigert. Die Integration in den Schulbetrieb ist gleichzusetzen mit partieller Gesellschaftsintegration.

Diese Gründe waren für uns zwingend, den Kindern bei uns

die Möglichkeit zu bieten, mit Hilfe eines Betreuers ihre Aufgaben zu machen.

Wir wurden mit folgenden Problemen konfrontiert:

- große Anzahl der Kinder
- Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Lerninhalten aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse
- bei Kindern mit speziellen Lernschwierigkeiten (z. B. Legasthenie) keine Einzelbetreuung — aus fachlichen und personellen Gründen — möglich
- die notwendigen Kontakte zu Schule und Familie können leider derzeit aus organisatorischen, zeitlichen und personellen Gründen nicht intensiviert und ausgebaut werden.
- durch die unterschiedlichen Unterrichtszeiten kann sich keine geschlossene Lerngruppe bilden
- die Eltern der Kinder haben oft eine falsche Einstellung zur Schule: Kinder, die deutsch lesen, schreiben und rechnen können, haben nach Ansicht mancher Eltern genug gelernt; vor allem sind davon die Mädchen betroffen.

Wenn wir diese Hilfen ausbauen und intensiver gestalten wollen, müssen wir uns an freiwillige Helfer wenden, die unentgeltlich mit ausländischen Kindern lernen möchten. Darum wollen wir auch hier unseren Hilferuf loslassen: wer jemanden kennt, der 1x pro Woche (oder öfter) Idealist ist und mittun will, der soll sich im JZ melden.

Offener Bereich:

Unsere Zielvorstellungen für den Freizeitbereich sind vor allem, einen (notwendigen) Ausgleich zur Schulsituation der Kinder zu schaffen, verschiedenste Möglichkeiten der Beschäftigung aufzuzeigen, die Gruppenarbeit und gemeinsame Aktivitäten zu fördern und — was uns besonders wichtig wäre — von der realen Situation der Kinder ausgehend, ihre Probleme, Wünsche, Vorstellungen etc. aufzugreifen und mit ihnen gemeinsam zu bearbeiten (Rollenspiele, Theater, Geschichten erfinden . . .).

Die größten Schwierigkeiten bei der Verwirklichung liegen darin,

- daß maximal 2 alternative Aktivitäten gleichzeitig stattfinden können (Raummangel!)
- daß durch Sprachschwierigkeiten Spiele mit Regeln und Rollenspiele oft schwer möglich sind
- daß die Altersstreuung von 6–14 Jahren für eine konzentrierte Gruppenarbeit zu groß ist
- daß die Sozialisation der Kinder in verschiedenem Maß fortgeschritten ist und es schwer ist, die jeweils entsprechenden Beschäftigungen zu koordinieren.

Universitätsbibliothek Wien

Ein besonderes Problem stellen die Gruppen der älteren Mädchen (10—14 Jahre) und Burschen (12—15 Jahre) dar, die schwer im Kinderbetrieb zu integrieren sind. Erschwerend bei der Arbeit mit diesen beiden Gruppen ist der Erziehungsstil in den türkischen Familien: die Mädchen werden sehr streng erzogen, dürfen mit Buben nichts gemeinsam unternehmen, während die Buben sich ihrer Stärke und Macht gegenüber Mädchen und Kleineren sehr wohl bewußt sind und z. B auch Verbote von weiblichen Betreuern im JZ nur schwer akzeptieren.

Wir stellen dieser Gruppen momentan einen Raum zur Verfügung, doch die Betreuung durch einen ständigen Betreuer ist aufgrund der Vielzahl der Angebote nicht möglich.

Als Erfolg der bisherigen Arbeit sehen wir vor allem, daß sich eine Stammgruppe von Kindern gebildet hat, für die wir Betreuer sehr starke Bezugspersonen sind. Diese Kinder erzählen auch von sich aus immer mehr über ihre Schul- und Familiensituation und dadurch wird inhaltliche Arbeit erst ermöglicht.

Gerade im offenen Bereich gelingt auch das „Zusammensein" und „Miteinander" von Österreichern, Jugoslawen und Türken recht gut, d. h. ältere Österreicher fühlen sich für kleinere türkische Kinder verantwortlich, erklären ihnen Spiele usw.

Besonders in den Semesterferien, die bei uns vom inhaltlichen Angebot und vom Zusammensein mit den Kindern her sehr intensiv war, gab es wenig Schwierigkeiten unter den verschiedenen Nationen.

Jugendbetrieb: Das Jugendzentrum ist dreimal wöchentlich für Jugendliche geöffnet, wobei Mittwoch Disco ist, und an den restlichen Tagen das Programm weitgehendst von Jugendlichen selbst gestaltet werden könnte.

Obwohl wir am Nachmittag fast ausschließlich Kinder türkischer Gastarbeiterfamilien im Jugendzentrum haben, frequentieren türkische Jugendliche den Abendbetrieb nicht.

In letzter Zeit nimmt die Anzahl jugoslawischer Besucher stetig zu. Anfangs kamen sie eher vereinzelt aus der näheren Umgebung. Seit kurzem trifft sich ständig eine Gruppe von ca. 25jährigen jugoslawischen Burschen aus sämtlichen Wiener Bezirken im Jugendzentrum.

Allerdings sind wir mit dieser Situation erst seit kurzer Zeit konfrontiert und können daher noch keine Erfahrungswerte vorlegen. Es wird nötig sein, eine positive Bezugsebene zwischen jugoslawischen Besuchern, Betreuern und österreichischen Jugendlichen aufzubauen und die Ausländer mehr in das Geschehen im Jugendzentrum einzubeziehen.

AIGE = Arbeitskreis Integrationshilfe für Gastarbeiterkinder in Erdberg

Dieser Arbeitskreis wurde gemeinsam mit den Betreuern des Jugendzentrums und einigen Lehrerinnen gegründet, um eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und ausländischen Familien und Schülern zu fördern.

Im Laufe der Zeit haben auch an diesem Kreis sehr viele Freiwillige, vor allem Student(innen)en teilgenommen. Derzeit ist vor allem die Zahl der Freiwilligen ziemlich zurückgegangen.

Einige Aufgabenbereiche der AIGE:

- Wichtige Informationen über das Kind für Betreuer der Kinder (auch durch Mitteilungshefte)
- Sensibilisierung der österreichischen Eltern, eventuell Mitnahme des Gastarbeiterkindes für Hausaufgabenhilfe im eigenen Haus.
- Informationen über österreichisches Schulsystem bzw. Schulformen und Möglichkeiten der Berufsausbildung für Gastarbeitereltern.
- Fort- und Weiterbildung bezüglich sozio-ökonomischer und kultureller Lage der Gastarbeiter in Österreich usf.
- Öffentlichkeitsarbeit.

Dieser Kreis trifft sich einmal im Monat im Jugendzentrum Erdberg.

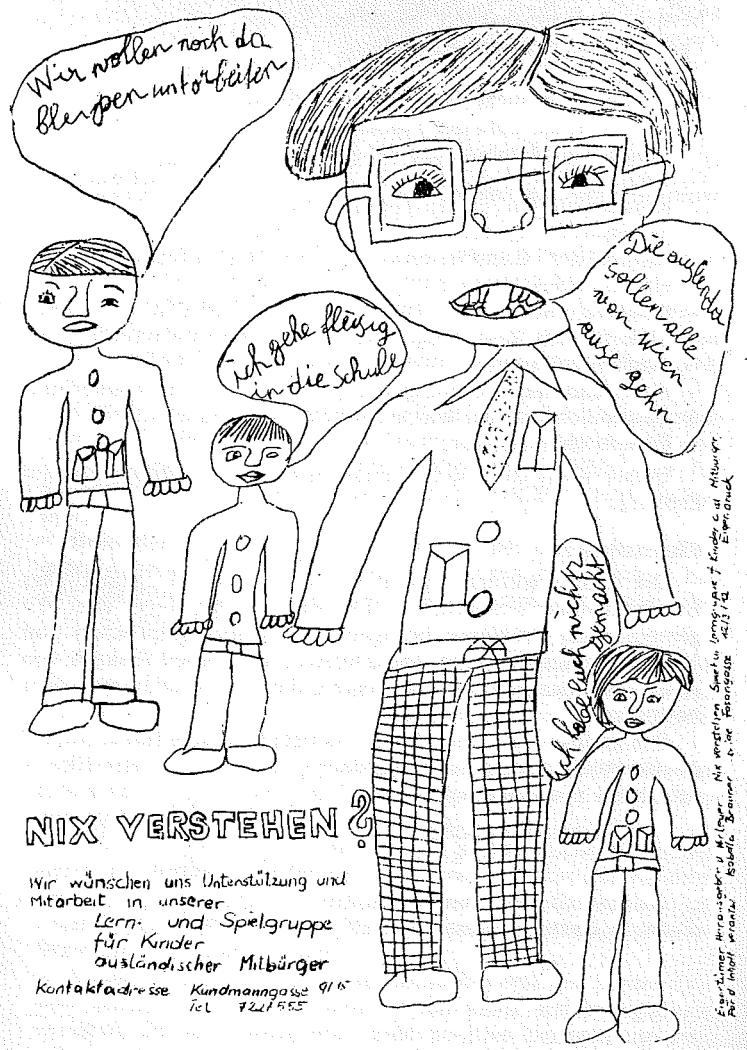
Elternarbeit:

Die Eltern werden einmal im Monat für ein „gemütliches Beisammensein" eingeladen. Es wird in der Regel über die gemeinsamen Probleme bezüglich der Kinder gesprochen und Meinungen ausgetauscht. Meist kommt auch eine Lehrkraft von AIGE und beantwortet die Fragen, die Schule und Unterricht betreffen.

Die geringe Zahl der Eltern, die zum Elterntreffen kommen, ist eventuell darauf zurückzuführen, daß wir mit der Elternarbeit erst neu begonnen haben.

Ataman, Feiglstorfer, Freigang, Laska, Weber, Windisch

Kontaktadresse: Erwin Windisch, Kulturelles Jugendzentrum Erdberg, Gestettengasse 14, 1030 Wien, Tel. 73 47 26.



„Nix verstehn – Lern- und Spielgruppe für Kinder ausländischer Mitbürger"

so nennt sich unsere Gruppe. Wir, ein Team von Leuten, das soziales Bewußtsein leben will, aber weder parteipolitisch noch konfessionell festgelegt werden will, hat es sich zur Aufgabe gemacht, sich mit den Schwierigkeiten der Gastarbeiter und ihrer Kinder auseinanderzusetzen. Die Probleme der Gastarbeiterkinder sind vielfältig, daher ist gerade der Aufbau unserer Gruppe, die sich aus Menschen der verschiedensten Gesellschaftsschichten zusammensetzt, besonders geeignet, auf die individuellen Bedürfnisse der Gastarbeiterfamilien einzugehen.

Ursprünglich haben wir als „Schulnachhilfe für Gastarbeiter" begonnen.

Diese Aktion wurde vom Internationalen Sozialdienst (ISS) ins Leben gerufen. Als dieser aus finanziellen Gründen seine Niederlassung in Wien aufgeben mußte, blieb unsere sehr lebendige Aktionsgruppe über. Es war allen Mitarbeitern bewußt, daß diese damals über hundert Mitglieder zählende Atkion nicht mit dem ISS sterben wollte. Nach längerem erfolglosem Suchen nach einer neuen Trägerorganisation beschlossen wir, uns als Lern- und Spielgruppe „NIX VERSTEHN" selbständig zu machen. Was uns nach einigen Anfangsschwierigkeiten auch einigermaßen gelang.

Im Praktischen sieht unsere Arbeit so aus:

Um auf die speziellen Probleme der Gastarbeiter-Kinder eingehen zu können, ist es notwendig, sich mit Milieu, Wohnumständen, kulturellem und religiösem Hintergrund vertraut zu machen. Der Betreuer geht daher mindestens einmal in der Woche — aber auch öfter, wenn es die Situation erfordert — zu einer türkischen, jugoslawischen, Flüchtlings- oder zu einer Emigrantenfamilie in die Wohnung. Zumeist wird dann gelernt, gespielt oder auch spielerisch gelernt.

Ein wesentliches Anliegen ist es dabei, die Sprachbarriere zu verringern, was eigentlich Aufgabe des Lehrers sein sollte, der aber in Klassen mit 30 bis 35 Schülern auf solche Sonderprobleme nicht eingehen kann. Diese Barriere hindert aber die Kinder, Freundschaften mit Österreichern zu schließen.

Ein anderes Anliegen ist es, die Kinder mit unserer „Kultur" vertraut zu machen:

Das heißt z. B.: auf Rolltreppen fahren, mit Schulabgängern zum Arbeitsamt zu gehen, bei der Stellensuche zu helfen, die Angst vor dem Umgang mit technischen Geräten, wie Telefon etc., abbauen zu helfen.

Das jedoch erfordert ein gewisses Fingerspitzengefühl, da viele Kinder in einen anderen Kulturkreis zurückkehren werden.

Das allerdings bekommt man im Umgang mit Gastarbeiterkindern und deren Familien.

Überhaupt bildet sich nach einiger Zeit eine Freundschaft mit den Eltern und anderen Mitgliedern, die dann auch einerseits mit ihren Problemen kommen (Wohnungsproblem, Besuch von Ämtern, Ausfüllen von Formularen, Arztbesuch, Arbeitssuche etc.), andererseits erfährt man durch die Betreuung eine persönliche Bereicherung.

Man bekommt ein Gefühl für andere Mentalitäten, wird selber neuen Situationen gegenüber offener und lernt andere Schemen als die gewohnten, eigenen zu akzeptieren.

Um neue Mitarbeiter zu gewinnen

— von denen es immer noch zu wenige gibt — müssen wir unsere Anliegen an die Öffentlichkeit bringen: in Form von Artikeln in Zeitschriften, Sendungen beim ORF, Fernsehen, Verteilen von Flugblättern.

Diese Öffentlichkeitsarbeit ist einer der Hauptpunkte, die bei unseren monatlichen Mitarbeitertreffen besprochen werden. Weitere wesentliche Punkte sind der Erfahrungsaustausch über erfolgreich erprobte Lehrmethoden, Hilfestellung für neue Mitarbeiter, Kontaktaufnahme mit der Schule, Kontaktaufnahme mit Organisationen, die für Hilfestellungen in Frage kommen (Beschaffung von Lehrstellen, Förderkursen . . .).

Für die Kerngruppe, die sich neben der Betreuung auch mit diesen Fragen beschäftigt, bedeutet diese Aufgabe ein doppeltes Engagement, das oft sehr viel Zeit und Energie erfordert.

Wer solchen Zeit- und Energieaufwand nicht scheut, sollte mit uns Kontakt aufnehmen.

„NIX VERSTEHN — Lern- u. Spielgruppe für Kinder ausländischer Mitbürger", Bernadette Kukula, Tel. 72 27 555, und Sissy u. Erwin Würrer, Hofgasse 4/10, 1050 Wien, Tel. 55 82 342

Franziska Bebelmann, Andrea Fintl, Christoph Moser:

Gastarbeiterkinderprojekt Innsbruck

Seit drei Jahren gibt es in Innsbruck eine Gruppe, die mit Gastarbeiterkindern arbeitet. Konkret heißt das, daß ursprünglich 12 und mittlerweile nur noch 5 Studenten (Päd./Psych.) an einem Nachmittag der Woche mit türkischen, jugoslawischen und ab und zu auch einheimischen Kindern spielen, basteln, raufen, Ausflüge machen und sich ein wenig um die Hausaufgaben kümmern.

Aber die Nachmittage haben nicht von Anfang an so ausgesehen, und vor allem waren sie anders geplant.

Die Arbeit mit den Kindern hatte den Anspruch, sich an deren Problemen zu orientieren und ihnen bei der Auseinandersetzung mit der österreichischen Umwelt Hilfe zu geben. Wir sahen das Sprachproblem, das die Kinder in der Schule, wie in sämtlichen anderen Lebensbereichen, benachteiligt, als eines der grundlegendsten Probleme an.

Wir möchten betonen, daß es uns nicht darum gegangen ist, die Kinder nahtlos zu integrieren und sie an unsere Werte und Normen anzupassen. Primär wollten wir den Kindern eine Möglichkeit bieten, sich in Sprache und Kultur, in denen sie hier gezwungen sind zu leben, besser zurechtzufinden. Umgekehrt erhofften wir Betreuer uns durch die Konfrontation mit den Kindern ein größeres Verständnis für deren Situation als Gastarbeiterkinder.

In wöchentlichen Planungstreffen besprachen wir die Gestaltung der nächsten Nachmittage. Aber nur selten hat der Nachmittag so wie geplant stattgefunden, im allgemeinen verlief er recht chaotisch. Unsere ursprünglichen Vorstellungen über spielerisches Lernen und Gruppenprozesse erschienen bald als nicht durchführbar. Dafür gibt es jede Menge Ursachen: Obwohl wir mit Erst- und Zweitklasslern anfingen, waren bald Kinder im Alter zwischen drei und zwölf Jahren anwesend. Die meisten Eltern waren froh, ihre Kinder wenigstens an einem Nachmittag der Woche betreut zu wissen, und schickten einfachheitshalber alle ihre Kinder mit (verständlich, da oft beide Elternteile berufstätig sind). Bedingt durch den großen Altersunterschied stellten die Kinder äußerst unterschiedliche Ansprüche. Zudem waren die Deutschkenntnisse sehr unterschiedlich. Die jüngeren Kinder, die nie in der Schule waren und dadurch selten oder noch nie mit der deutschen Sprache konfrontiert worden waren, hingen meistens völlig verängstigt am Arm des größeren

Bruders oder der größeren Schwester. Keiner von uns Betreuern spricht eine der Sprachen der Kinder, und auch nonverbal war es sehr schwierig, mit den kleinen Kindern Kontakt aufzunehmen. Da wir mit bis zu 15 Kindern nur zu fünft waren, reichte die Zeit oft nicht aus für eine intensive Beschäftigung mit den einzelnen Kindern.

Eine weitere Schwierigkeit lag in den ungeeigneten Räumlichkeiten, wo Sauberkeit und Ordnung vom Eigentümer oberstes Gebot waren. Unsere Haltung den Kindern gegenüber war diesbezüglich nicht ganz eindeutig. Einerseits wollten wir sie einfach ungehindert spielen lassen, ohne sie ständig zur Vorsicht zu ermahnen, andererseits hatten wir uns trotzdem nach den Ansprüchen des Besitzers zu richten, da wir sonst die Räume verloren hätten.

Unsere Spielangebote wurden von den Kindern sofort abgelehnt, sobald sie bemerkten, daß wir in dem Spiel eine Denkleistung von ihnen erwarteten. Alles, was auch nur im weitesten Sinne mit „lernen" zu tun hatte, war höchstens für kurze Zeit interessant, wurde aber jeweils bald als lästig und zu anstrengend empfunden. „Lernen" im Sinn von etwas auf Deutsch formulieren, wurde sofort mit Schule assoziiert, und die Schule ist für fast alle unsere Kinder etwas Unangenehmes. Unserer Meinung nach gibt es mehrere Gründe für diese Abneigung: Die Lehrer werden kaum darauf vorbereitet, in einer Klasse zu unterrichten, in der Deutsch für manche Kinder eine Fremdsprache ist. Auch mit dem besten Willen können die Lehrer nicht so viel Zeit für die ausländischen Kinder aufbringen, wie sie benötigen würden. Das Tempo, in welchem der Unterricht vollzogen wird, ist für die ausländischen Kinder zu schnell. Im normalen Unterricht kommen sie nicht oder nur mangelhaft mit. Fast immer sind sie — durch ihren Rückstand bedingt — älter als ihre Klassenkameraden, und auch die Tatsache, daß es den Kindern „erlaubt" ist, während des Unterrichts zu zeichnen oder zu basteln, anstatt mitzulernen, ist für die Kinder eher erniedrigend als erfreulich. Kurz: Die ausländischen Kinder sind gezwungen, den ganzen Vormittag in der Klasse zu sitzen und sich ihre (!) Unfähigkeit vor Augen führen zu lassen. Wenn dann die Kinder am Nachmittag zu uns kommen, haben sie primär das Bedürfnis nach ganz persönlicher Zuwendung und sich auszutoben und zu spielen. Es darf absolut nichts an die Schule erinnern. Ihre Abneigung gegen unsere „sinnvollen" Spiele ist daher nur verständlich. Bei den Hausaufgaben wollen sich nur solche Kinder helfen lassen, die es eigentlich am wenigsten nötig haben.

Neben den oben angeführten Schwierigkeiten machten uns die Aggressivität und Destruktivität mancher Kinder schwer zu schaffen. Da für uns Repressionen und Sanktionen in Form von

körperlicher Gewalt auf keinen Fall in Frage kamen, kam es immer wieder zu Konflikten mit drei türkischen Buben im Alter von sieben und acht Jahren. Bei ihren geringen Deutschkenntnissen erwies sich aggressives Verhalten unter anderem als Sprachersatz. Ab dem Moment, wo die drei hereinkommen, wird es sofort chaotisch. Sie zerstören fast alles, was sie in ihre Hände kriegen, nehmen den Kindern die Stifte und Pinsel weg, zerreißen die Zeichnungen, schlagen wild um sich und ärgern mit Vorliebe die Kleinsten. Die meisten Kinder, vor allem aber die Mädchen, fürchten sich vor ihnen und haben uns schon öfters gefragt, ob wir denn nicht „die Türken wegschicken wollen". Uns scheint die Aggressivität und Destruktivität nicht sehr verwunderlich, denn für die Buben verschärft sich die ohnehin schon schwierige schulische Situation noch mehr. Sie verstehen absolut nichts, haben dadurch nie Erfolgserlebnisse, sind in der Klassen die Außenseiter, und wegen des Ausbleibens schulischer Erfolge gibt es zu Hause regelmäßig Schläge. Diese scheinen das einzige „Erziehungsmittel" zu sein, das von den Buben anerkannt wird. Selbstverständlich nützen sie die Freiräume, die ihnen in der Gruppe bei uns geboten werden, um ihren aufgestauten Aggressionen freien Lauf zu lassen. Die verbalen Verständigungsschwierigkeiten (auch unsere fehlenden Türkischkenntnisse) machen es beinahe unmöglich, mit den Kindern über ihre Aggressionen zu reden. Erschwerend kommt hinzu, daß die drei weiblichen Betreuerinnen — in ihrer Funktion als Betreuer — für die türkischen Buben nicht ernstzunehmende Personen sind.

Unsere Haltung in diesen Konflikten war völlig unklar und deckte sich gänzlich mit den Erfahrungen einer ähnlichen Arbeitsgruppe, die Gastarbeiterkinder in Berlin betreut: „In zugespitzten Situationen mußten wir auch körperliche Gewalt anwenden, um ein Kind am Weglaufen zu hindern oder z. B. die Kinder zum Verlassen der Räume nach Beendigung der Nachmittage zu bewegen. Unser Verhalten war in solchen Situationen von großer Unsicherheit geprägt (ganz im Gegenteil zum Verhalten der Eltern oder älteren Geschwister der Kinder), mußte deshalb schwächlich erscheinen, zumal wir körperliche Gewalt nur definitiv und nie als Strafe anwandten. Daraus erfolgte ein äußerst unklares Bild der Kinder von uns, was sie ständig dazu reizte, die Grenzen unserer Belastbarkeit und Stärke auszuprobieren. (. . .)

Immer mehr wurde unsere Beziehung zu den Kindern von Machtkämpfen geprägt. Unsere Hilflosigkeit der damit verbundenen Aggressivität und Destruktivität gegenüber, legte uns immer mehr auf „einzeltherapeutische" Interventionen fest. Wir reagierten nur noch auf die einzelnen Kinder und waren damit so beschäftigt, daß Versuche eines systematischen Ein-

greifens in Gruppenprozesse immer mehr verschwanden." (Aus: B. Altert, R. Müller, Verhaltensstörungen oder gestörte Verhältnisse, Frankfurt/M. 1979)

Durch die anfänglichen Schwierigkeiten sind unsere Angebote jetzt kaum mehr an Lernzielen orientiert, sondern sind vor allem ein Mittel, Aggressionen abzufangen und Langeweile zu bekämpfen. Wir spielen zusammen, basteln, gehen auf den Fußballplatz, ins Schwimmbad oder ins Kino und helfen den Kindern nur noch dann bei den Hausaufgaben, wenn sie selber anfangen und uns um Hilfe fragen.

Es ist schwierig, festzustellen, was diese zwei Jahre den Kindern gebracht haben. Einerseits haben sich manche Kinder eindeutig positiv entwickelt, insofern als sie wesentlich weniger aggressiv sind und besser aufeinander eingehen können, andererseits kam es bei anderen Kindern zu entgegengesetzten Entwicklungen. Inwieweit diese Entwicklung der Kinder irgendwie mit unserer Arbeit zusammenhängt, ist schwer zu sagen. Wir finden es zwar positiv, daß wir im Laufe der letzte drei Jahre immer besser mit den Kindern ausgekommen sind und sie offensichtlich sehr gerne kommen, ihr Interesse an Beziehungen zu Betreuern ist jedoch eindeutig größer als an Beziehungen zueinander. Die Kinder können generell nicht wesentlich besser miteinander umgehen und aufeinander eingehen als zuvor. Andererseits ist eine gute Beziehung zu den Betreuern, indem wir auf sie eingehen und sie sich akzeptiert fühlen, eine wichtige Voraussetzung für eine gute Beziehung untereinander.

Unser Verhältnis zu den Kindern hat zur Folge, daß sie uns regelmäßig anrufen, einladen, besuchen wollen und auffordern, mit ihnen etwas zu unternehmen. Aber aus zeitlichen und finanziellen Gründen ist es nicht möglich, unsere Arbeit (auf mehrere Tage pro Woche) auszudehnen

Seit eineinhalb Jahren haben wir keine geeigneten Räumlichkeiten mehr — aber es besteht die Möglichkeit, im Herbst in neuen Räumen weiterzuarbeiten.

alle „lieben" mich . . .

Ayhan (7) und Birgül (13) sind Geschwister und entstammen einer türkischen Arbeiterfamilie. Die Mutter (ca. 10 Jahre älter als der Vater) erwartet gerade ein Baby.

An einem unserer Nachmittage machen wir eine „Alpenzoobesichtigung". Birgül darf ausnahmsweise mitkommen. Normalerweise muß sie den Haushalt führen und genießt, da sie ein Mädchen ist, keine Gleichberechtigung, geschweige denn Privilegien.

Auf dem Hin- und Rückweg hängt sich Ayhan bei mir ein und sagt dauernd „verliebt, verlobt, verheiratet" vor sich hin. In der Folge erklärt er mir dann, daß wir verheiratet seien und daß er verliebt in mich sei. Immer wenn eines der anderen Kinder bei mir einhängt, stößt er dieses weg oder versucht, sich mit mir von der Gruppe zu distanzieren. Bei allem denke ich mir nichts Besonderes. Als aber am selben Tag Birgül mit mir ins Gespräch kommt und erklärt, sie liebe mich sehr, wundere ich mich über die Verwendung des Verbs „lieben". Erst als sie mir dann (sehr auf Körperkontakt aus, indem sie mir die Hand gibt, mich an den Haaren berührt . . .) erzählt, daß ihre Mutter mich auch „sehr liebe" und ebenso ihr Vater (ihr Vater erkläre immer, ich sei schön, Ayhan wünsche sich immer, sie wäre seine Mutter), werde ich stutzig, fühle mich unsicher und äußerst unwohl in dieser Rolle. Ich scheine für diese Familie ungewollt mehr zu sein, als jemand, der sich nur einmal in der Woche zwecks „Deutschverbesserung" mit ihrem Kind abgibt.

Als ich Ayhan und Birgül zurückbringe, fängt die Mutter mit mir ein Gespräch an. Zuerst entschuldigt sie sich, daß ich nicht in die Wohnung kommen kann, da der Vater schläft (er hat immer Nachtdienst). Gleich anschließend fängt auch sie an, mir ihre „Liebe" für mich zu erklären. Sie beschreibt mir ihren Mann als guten, jungen und schönen Mann, fragt, ob ich einen Freund habe, ob dieser auch schön sei . . . Abschließend muß ich versprechen, das nächstemal wieder mitzukommen, aber alleine und ohne Gabi (Betreuerin).

Ein paar Tage später ruft mich um 22 Uhr Ayhans Vater an (ich hatte vor Wochen Ayhan meine Telefonnumer gegeben, weil er sich wünschte, mich in den Ferien einmal anzurufen) und fragt, ob er vorbeikommen könne. Ich tat so, als hätte er die falsche Nummer gewählt und sagte, daß ich nicht die „gewünschte" sei. Was will Ayhans Vater mitten in der Nacht bei mir? Für mich schien es eindeutig und ich hatte Angst.

Als ich erst nach zwei Wochen wieder zu Ayhan komme, treffe ich die Familie beim Mittagessen an. Das gleiche Schauspiel wie vor zwei Wochen beginnt nochmals. Sowohl die Mutter als auch Ayhan und Birgül fangen an, ihren guten Mann bzw. Vater zu lobpreisen. Nun wird es klar, was sie eigentlich von mir wollen: Nach der Geburt des Babys wollen Birgül und ihre Mutter in die Türkei zurückkehren und ich soll ab dann mit Ayhan und seinem Vater zusammenleben. Es beginnt eine richtige Verhandlung zwischen den Türken und mir, denn sie können sich einfach nicht vorstellen, daß ich ihr Angebot nicht annehmen möchte.

Auf meine Einwände, ich hätte einen Freund, ich wolle überhaupt nicht, er solle sich doch eine andere (türkische) Frau suchen, bei uns sei das so nicht üblich und außerdem sage man

nicht „ja", nur weil der Mann das wolle, reagieren alle mit: Mein Freund sei egal, da Ayhans Vater sicher besser sei, und ich könnte dann mit ihm in einer neuen Wohnung leben, Ayhans Vater liebe mich wirklich . . .! Sie schienen überhaupt nicht daran zu denken aufzugeben und wollten einen neuen „Gesprächstermin". Ich bin seither nicht mehr in ihre Wohnung gegangen, sondern habe vor dem Haus auf Ayhan gewartet. Der Vater war anfangs offensichtlich beleidigt, sprach nicht viel, wenn wir uns zufällig trafen. Inzwischen hat er es vielleicht eingesehen. Was er aber von Österreichern im allgemeinen denkt . . ., wenn er einfach mit deren Mentalität nicht zurechtkommen . . . und deren Entgegenungen für ihn unverständlich und unüblich sind . . .? ? ?

Protokoll von Andrea

25 Jahre Österreichische Gesellschaft „Rettet das Kind"

Die Österreichische Gesellschaft „Rettet das Kind" ist eine caritative Kinderhilfsorganisation, die weder politisch noch konfessionell gebunden ist. Ihre Tätigkeit beruht auf der „Deklaration über die Rechte der Kinder", die besagt, daß Kindern in Not ohne Ansehen von Rasse, Religion oder Nationalität geholfen werden muß.

„Rettet das Kind" befaßt sich seit 1978 mit Problemen der Gastarbeiterkinder und Flüchtlingskinder, besonderes Augenmerk liegt dabei auf Schulproblemen. Vom Modell des ISS ausgehend, das die Vermittlung von ehrenamtlichen Helfern an einzelne Gastarbeiterkinder vorsah, standen wir bald vor der Situation, weit mehr förderungswürdige Gastarbeiterkinder als ehrenamtliche Helfer zu haben. Aus dieser Not versuchten wir eine Tugend zu machen und faßten Gastarbeiterkinder mit gleichen Schulproblemen (d. h. mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache) regional in Kursen zusammen. Heute bestehen beide Modelle nebeneinander, wobei jedoch die Kurse weit an Bedeutung zugenommen haben.

Zur Zeit betreuen 39 ehrenamtliche Mitarbeiter 48 Gastarbeiterfamilien mit 66 Kindern, weitere 39 Kinder warten auf Vermittlung. Dazu ist zu sagen, daß es trotz intensiver Medienarbeit nicht gelingt, eine entsprechende Anzahl von Betreuern zu finden, was natürlich unbestimmt lange Wartezeiten bedingt, die auch wir sehr bedauern.

Auf dem Gebiet der Deutschsprachkurse hat „Rettet das Kind" auch im Schuljahr 1981/82 seine Aktivitäten fortgesetzt. Diese Kurse richten sich, je nach Kursort verschieden, an eine oder mehrere Sprachgruppen, an Anfänger oder Fortgeschrittene oder jüngere oder ältere Kinder. Kommt an einem Kursstandort nur ein Kurs zustande (Mindestteilnehmerzahl 6), so ist der Kurslehrer zu innerer Differenzierung gezwungen. Die Kurse laufen praktisch parallel zum Schuljahr, d. h. sie beginnen anfangs Oktober und laufen mit Unterbrechungen (Ferien etc.) bis Ende Mai. Kursbeitrag, der aus rein psychologischen Gründen eingehoben wird, beträgt S 50,— pro Kind und Semester, wobei das Nichtbezahlen der Kursgebühr kein Ausschließungsgrund vom Kurs ist. Die Kurskinder erhalten die Lehrbücher von „Rettet das Kind" gratis zur Verfügung gestellt.

Die Kurslehrer, auf die „Rettet das Kind" zurückgreifen kann, rekrutieren sich zu einem Teil aus Sprachstudenten, zum Teil aus bereits fertigen Akademikern aus anderen Sparten (Soziologie, Psychologie u. a.) und erst in letzter Zeit auch aus Pflichtschullehrern. Ungefähr die Hälfte der 16 Kurslehrer spricht eine der Gastarbeitersprachen, und praktisch alle sind stark am Problem der Gastarbeiterkinder im allgemeinen interessiert. Seit zwei Jahren veranstaltet „Rettet das Kind" Fortbildungsseminare für ihre Kurslehrer. Weiters stellt „Rettet das Kind" den Kurslehrern, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, Unterrichtsbehelfe gratis zur Verfügung.

Für die Herbstkurse 1981 — die Kursstandorte sind in der beiliegenden Liste angeführt — haben sich per 2. November 210 Kinder angemeldet.

Im Kursjahr 1979/80 wurden die Kursteilnehmer zu Kursbeginn und Kursende getestet. Die Daten der Auswertung zeigen eine deutlich positive Entwicklung sowohl im nonverbalen Intelligenztest als auch im Rechtschreibtest. Wegen der Publizierung der Ergebnisse steht „Rettet das Kind" in Verhandlungen mit einem österreichischen Verlag.

Am Rande soll bemerkt werden, daß sich die Finanzierung dieser Sprachkurse für Gastarbeiterkinder als sehr schwierig darstellt. Da für diese Thematik praktisch keine Spenden aufgebracht werden können, müssen Mittel aus nicht zweckgebundenen Erträgen herangezogen werden. Außerdem sind wir verstärkt auf Subventionen und sonstige Zuschüsse angewiesen. Abschließend zu diesem Punkt sei festgestellt, daß „Rettet das Kind" für das Jahr 1981 S 360.000,— für Deutschkurse für Gastarbeiterkinder bereitgestellt hat; darin sind natürlich keine Verwaltungs- und Personalkosten enthalten.

Daneben finanziert „Rettet das Kind", im Rahmen ihrer Möglichkeiten, in besonders berücksichtigungswürdigen Fällen Einzelnachhilfe bzw. finanziert oder hilft bei der Finanzierung

von Kindergarten- und Hortplätzen und gibt in sozialen Härtefällen Soforthilfen. Als zusätzliche Serviceleistungen bieten wir Schulberatung und Testung, die Beistellung von Dolmetschen und die Vermittlung von türkischen Psychologen.

Die Österreichische Gesellschaft „Rettet das Kind" versteht ihre Tätigkeit als Ergänzung zu bereits bestehenden Einrichtungen der öffentlichen Hand und steht daher auch in engem Kontakt mit den zuständigen Behörden, dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst und dem Wiener Stadtschulrat. Die hier angeführten Dienste, die in erster Linie natürlich unseren Mitarbeitern zur Verfügung stehen, sollten daher nur dann beansprucht werden, wenn keine öffentliche Stelle diese Möglichkeit anbietet.

Alternative Türkeihilfe Betrifft: Folterland Türkei

Seit dem 12. September 1980 wird die Türkei von einer Militärjunta unter Führung von General Kenan Evren regiert. Die Militärs haben sich etabliert, und daß sie die Macht wieder abgeben wollen, ist nicht zu erkennen. Zur Errichtung einer neuen „Demokratie" haben sie mit allen Rechten und Freiheiten der Menschen in der Türkei gründlicher aufgeräumt als je zuvor.

Alle demokratischen Institutionen sind außer Kraft gesetzt. Die Betätigung aller politischen Parteien war kurz nach dem Putsch verboten worden, im Oktober 1981 wurden sie völlig aufgelöst. Die fortschrittliche Gewerkschaftskonföderation DISK ist ebenfalls verboten, tausende ihrer Mitglieder sind verhaftet. Im Prozeß gegen 52 Hauptvorstandsmitglieder wurde im Juni 1981 gegen alle Angeklagten die Todesstrafe durch den Strang gefordert. Personen, die den Verdacht erwecken, in Opposition zur Militärjunta zu stehen, werden verfolgt und eingekerkert. In Nacht- und Nebelaktionen werden immer wieder ganze Dörfer und Regionen nach Oppositionellen, sogenannten „Terroristen" durchgekämmt. Einer besonderen Verfolgung und Unterdrückung ist die in Türkisch-Kurdistan, im Osten und Südosten des Landes lebende Bevölkerung ausgesetzt. Die Gefängnisse können die mehr als 90.000 Verhafteten nicht mehr fassen und amnesty international spricht von systematischer Folter in der Türkei. Junta-Chef Evren im „Spiegel"-Interview: *„In diesem Land ist immer gefoltert worden . . . Wir können den einfachen Polizisten in irgendeiner entlegenen Ecke des Landes nicht daran hindern, Folter oder gar harte Verhörmethoden einzusetzen."*

(Nr. 43/1981) Seit der Machtübernahme der Militärs sind zehn Todesurteile vollstreckt, hunderte beantragt und allein in der zweiten Novemberhälfte 1981 sind 27 gefällt worden. Die Vorstellungen der Junta von einer „Rückkehr zur Demokratie" sind eigenwillig: Am 23. 10. 81 trat erstmals die „Beratende Versammlung" zusammen, deren Aufgabe es sein soll, eine neue demokratische Verfassung auszuarbeiten. Doch hat sie, zur Sicherheit, keine Entscheidungsfunktionen; das letzte Wort bleibt den fünf Generälen vorbehalten.

Seit dem Putsch sind im Europarat die Verhältnisse im Mitgliedsland Türkei Dauerthema. In mehreren Beratungen wurde eine endgültige Entscheidung über den Verbleib des Landes im Rat immer wieder aufgeschoben und schließlich erst Ende Jänner dieses Jahres gefällt. Zuvor war eine Untersuchungskommission unter Leitung des ÖVP-Abgeordneten Steiner in die Türkei gereist, um die Verhältnisse mit eigenen Augen zu überprüfen. Ursprünglich hatte diese Visite schon im November vergangenen Jahres stattfinden sollen, doch lud Ankara, obwohl es nach eigenem Bekunden am Verbleib im Europarat stark interessiert ist, die Delegation vorher zweimal wieder aus. Offizielle Begründung der Verschiebungen war „Überlastung". Am 28. Jänner entschied sich der Europarat *für* die weitere Mitgliedschaft der Türkei. Die Begründung, daß nur ein Verbleib des Landes im Rat ein geeignetes Druckmittel darstelle, um die Militärs zur Herstellung demokratischer Grundrechte zu zwingen, ist jedoch blanker Zynismus. Das monatelange Hinauszögern und die schließlich gefällte Entscheidung stellen im Gegenteil einen Freibrief für Evren dar.

Trotz der Militärregierung erhält die Türkei noch immer Wirtschafts-, Militär- und Entwicklungshilfe aus verschiedenen europäischen Ländern und den USA. Mit der Begrüdung, daß keinerlei Schritte in Richtung auf Rückkehr zu demokratischen Verhältnissen in der Türkei erkennbar seien, hat jedoch die EG ihre Zahlungen vorläufig ausgesetzt, und auch der „Bundestagsausschuß für wirtschaftliche Zusammenarbeit" in der BRD empfiehlt eine Sperre der Wirtschaftshilfe.

Dennoch: Militärhilfe und auch die Entwicklungshilfe blieben bisher überall unangetastet. Auch das neutrale Österreich vergab 1980 rund ein Sechstel seiner gesamten Entwicklungshilfe an die Türkei. Eine Kursänderung ist bislang nicht abzusehen.

Wozu eine „alternative Türkeihilfe"?

Die „alternative türkeihilfe" wurde gegründet aus der Überzeugung, daß unter „Hilfe" etwas anderes verstanden werden muß als die Unterstützung einiger Konzerne und der Militärjunta. Sie erklärt sich solidarisch mit den von der Junta verfolgten türkischen und kurdischen Demokraten und ver-

sucht, die österreichische Öffentlichkeit über die wirklichen Verhältnisse in der Türkei zu informieren, ein Gegengewicht zu der meist verzerrten Berichterstattung der Medien zu schaffen.

Information allein aber reicht nicht aus, direkte Unterstützung materieller und immaterieller Natur ist heute dringend notwendiger denn je.

Aufgabe der „alternativen türkeihilfe" soll es sein, an einer internationalen Protestbewegung mitzuwirken, um den Ausschluß der Türkei aus dem Europa-Rat und weitere internationale Boykottmaßnahmen zu erreichen.

Längerfristig planen wir:

- Betreuung politischer Gefangener durch Rechtsanwälte und Unterstützung ihrer Angehörigen.
- Finanzielle Unterstützung für die Hinterbliebenen der ermordeten Oppositionellen.
- Schaffung einer breiten Solidaritätsbewegung mit den politisch Verfolgten durch Unterstützungserklärungen und Geldspenden.

Die „alternative türkeihilfe" ist kein politischer Verband. Vielmehr ist sie ein Zusammenschluß von Einzelpersonen, die mit ihren Möglichkeiten versuchen, für demokratische Verhältnisse in der Türkei einzutreten und den politisch Verfolgten ihren Schutz anzubieten. Sie arbeitet europaweit mit zahlreichen Gruppen der „alternativen türkeihilfe" in verschiedenen Ländern zusammen.

Kontaktadresse für: Gastarbeiterkinderprojekt Innsbruck
Stafflerstraße 11
6020 Innsbruck

Ausländer raus aus Österreich?

Eine sogenannte „Volksinitiative" besonderer Art ist entstanden. NDP und ANR haben einen Antrag für ein „Ausländergefahr Volksbegehren" gestartet. Sie fürchten eine Überfremdung Österreichs durch Ausländer, besonders Gastarbeiter und Polenflüchtlinge sind ihnen ein Dorn im „deutsch-österreichischen" Auge. In Postwurfsendungen soll den Österreichern die Gefahr der Überfremdung klargemacht werden. Sogar die Grünenbewegung soll für die Machenschaften der Nazis herhalten. Seit dem 21. 12. 81 gibt es eine Volksunion/Wahlpartei/Grüne Plattform.

Aufgrund dieser Aktivitäten wurde in Wien Mitte März ein „Komitee Ausländerfreundliches Österreich" gegründet. „Arbeitskräfte haben wir gerufen — Menschen sind gekommen", unter diesem Aspekt ist die Zielsetzung des Komitees zu sehen. Ein Prominentenaufruf ist entstanden. Wer mehr über die Arbeit wissen oder selbst aktiv werden will — Kontaktadresse: H. Kohout, Fach 334, 1051 Wien (siehe beiliegenden Aufruf!

Veranstaltungen und Treffen über Amerlinghaus, Tel.: 93 64 75 oder im Falter.

Wien

Muß Wien neuerlich von den Türken befreit werden? Wenn man Herrn Dr. Norbert Burger, dem Initiator der neuen — überparteilichen (!) — „Bürgerinitiative zur Durchführung eines Volksbegehrens gegen die Überfremdung Österreichs" glauben will, ist es an der Zeit. Sein Volksbegehren könnte gerade noch rechtzeitig durchgeführt werden, um eine korrekte, tatsächlich „türkenfreie" 300-Jahr-Feier der Türkenentsatzung in Wien zu garantieren. Ein gewisses „biologisches Gefälle" ist es offensichtlich, von dem Dr. Burger auch die Hauptgefahr einer Unterwanderung Österreichs durch die „immer schon zu Anarchismus und Arbeitsscheu neigenden" Polen ableitet. Der nationale Aspekt überwiegt also die vordergründige Besorgnis wegen der Gefährdung der Konjunktur durch die Fremdarbeiter und ihrer kapitalistischen Ausnützung als „Arbeitssklaven". Man kann also gespannt sein, wann die „Herrenmenschen" selbst wieder zum Klobesen in den öffentlichen Anstalten greifen werden. Die Pogromgefahr, die Dr. Burger für die Gastarbeiter befürchtet, scheint eher aus einer anderen Richtung zu drohen, wenn man bedenkt, daß vor nicht allzu langer Zeit weltanschauliche Vorfahren dieser makabren ‚Initiative schon einmal für eine „Endlösung" der Überfremdung gesorgt haben.

Dr. Christa Hansen-Löve

„Wiener Zeitung", 19. 2. 1982

HALT

WANDZEITUNG DES ÖSTERREICHISCHEN ABWEHRKAMPFES

NUMMER V

VÖLKERMORD!

Zehntausende Kinder dürfen in Österreich nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Die deutsche Sprache wird ihnen vielmehr als Muttersprache aufgezwungen. Es gibt zahlreiche Aussagen von Politikern, die besagen, daß dieser Integrationsprozeß beschleunigt werden muß. Durch die angeführten Maßnahmen und die dementsprechenden öffentlichen Erklärungen der Verantwortlichen scheint mir auch die vom Gesetzgeber angeführte Absicht gegeben, „eine geschützte Gruppe ganz oder teilweise zu vernichten".

Um nun das österreichische Strafrecht auf die Bundesregierung anwenden zu können, müßte auch nachgewiesen werden, daß diese Integration gewaltsam oder aber durch Androhung von Gewalt erreicht wird. Nun stellt sich der Laie unter Gewalt im ersten Augenblick die Anwendung von Brachialgewalt vor. Aber die exekutive Gewalt eines Staates hat solche Brachialgewalt in den seltensten Fällen nötig. So wurde auch die Deportation der 1940 in Deutschland lebenden hundertvierzigtausend Juden nach den deutschen oder die – ebenfalls 1940 durchgeführte – Deportation der zweihunderttausend in Großbritannien lebenden Deutschen nach den australischen Konzentrationslagern fast ausschließlich ohne Anwendung von Brachialgewalt durchgeführt. Die Androhung von Strafe durch den Gesetzgeber und die Exekutive genügte. So genügen auch im Falle der in Österreich praktizierten Zwangsintegration die gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich der allgemeinen Schulpflicht, um von einer Androhung von Gewalt im Sinne des Paragraphen 321 des Strafgesetzes zu sprechen. Somit bin ich für meine Person davon überzeugt, daß die österreichische Bundesregierung nach dem bestehenden Strafrecht schuldig ist, durch den Versuch, zehntausenden ausländischen Kindern die deutsche Sprache als Muttersprache aufzwingen zu wollen und diesen Kindern den Unterricht in der angestammten Muttersprache zu verweigern, das Verbrechen nach Paragraph 321 des österreichischen Strafgesetzes begangen zu haben.

Auf Grund der Tatsache jedoch, daß die österreichische Staatsanwaltschaft von den Massenmedien als weisungsgebunden und von Minister Broda abhängig betrachtet werden muß – einer Person also, die von meinem Verdacht mit betroffen ist –, sehe ich keinen Sinn darin, mir durch eine Anzeige bei der genannten Institution Zugang zum Recht zu verschaffen. Ich habe also keine Möglichkeit, in dieser so entscheidenden Frage die österreichischen Gerichte anzurufen.

Daher wende ich mich somit an die Abgeordneten Dr. Ofner und Prof. Dr. Ermacora mit der Bitte, meinen Verdacht bezüglich Völkermordes durch die Bundesregierung zu überprüfen. Sollten die beiden Abgeordneten zu dem Schluß gelangen, daß meine Beurteilung des Sachverhaltes richtig ist, bitte ich diese beiden Abgeordneten, vor dem Österreichischen Parlament gegen die österreichische Bundesregierung den Vorwurf des Völkermordes zu erheben.

Gerhon Endsik

Der deutschen Volksgruppe in Österreich wurden und werden schwere seelische Schäden im Sinne des Paragraphen 321 des Strafgesetzes zugefügt. Lesen Sie darüber eine ausführliche Analyse in unserer nächsten Ausgabe.

WIR FORDERN:
SCHLUSS MIT DEM AUSVERKAUF UNSERER HEIMAT!
SANIERUNG DER ÖSTERREICHISCHEN WIRTSCHAFT STATT INVESTITIONEN IN JUGOSLAWIEN!
KEINE GESETZESÄNDERUNG ZUR BEZAHLUNG VON ARBEITSLOSENGELD NACH JUGOSLAWIEN!
BEI NOTWENDIGEN PERSONALEINSPARUNGEN VORRANGIGE KÜNDIGUNG VON AUSLÄNDISCHEN MITARBEITERN!
UNVERZÜGLICHE RÜCKFÜHRUNG ALLER NICHT NACHWEISLICH BESCHÄFTIGTEN AUSLÄNDER IN IHRE HEIMAT!

Impressum: HALT Wandzeitung des österreichischen Abwehrkampfes; Eigentümer, Herausgeber, Verleger und für den Inhalt verantwortlich: Gottfried Küssel; Anschrift für alle: 1070 Wien, Siebensterngasse 38/14. Bestellungen, Drohs- und Leserbriefe: Postfach 11, 1142 Wien. Druck: Buchdruckerei GRAPHIA, Kreisner & Kreisner OHG, 1070 Wien, Zieglergasse 83.
Jahresabonnement öS 100,–, Volksbank Kto.-Nr. 324 352-300 0

STADTSCHULRAT FÜR WIEN
WIEN I, DR. KARL RENNER-RING 1

Zl. 000 034/6/82

Wien, 1982 04 22
Tel.-Nr. 93 46 16

Auskunft über Schüler mit
nichtdeutscher Muttersprache

An die
pädagogische Taschenbuchreihe
für Lehrer, Eltern und Schüler
"Schulheft"

Neustiftgasse 19/16
1070 Wien

Bezüglich Ihrer Anfrage vom 26. März 1982 teilt der Stadtschulrat für Wien folgendes mit:

Die Angaben über die Zahl der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache an Wiener Pflichtschulen können Sie aus beiliegender Statistik "Ausländische Kinder an Wiener Schulen" entnehmen.
Im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen ist nur die Anzahl türkischer Gastarbeiterkinder – nämlich 76 und die der jugoslawischen Kinder – 349 bekannt.
Im Bereich der Berufsschulen Wiens gibt es auch eine eigene Aufstellung, die Ihnen zur Verfügung gestellt werden kann.
Angaben über die Staatsbürgerschaft ausländischer Kinder können, wie Sie aus den Beilagen ersehen, nur teilweise gemacht werden.
Im Hinblick auf den muttersprachlichen Zusatzunterricht wird mitgeteilt, daß derzeit 34 jugoslawische und 7 türkische Sondervertragslehrer an Wiener Pflichtschulen tätig sind, im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen gibt es 1 türkischen und 2serbokroatische Lehrer.

Sprachlicher Förderunterricht findet nur im Rahmen des allgemeinen Förderunterrichtes statt.
Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen werden von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache nur in geringem Ausmaß besucht; die Schüler sind normal im Unterricht eingegliedert.
Ein muttersprachlicher Zusatzunterricht bzw. Förderunterricht für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache besteht im Bereich des Berufsschulwesens nicht.

Der Stadtschulrat für Wien hofft, Ihnen mit diesen Informationen dienlich gewesen zu sein und verbleibt mit dem Ausdruck vorzüglicher Hochachtung

Für den Amtsführenden Präsidenten:

Beilagen

(Dr. Egghard)
Obersenatsrat

Anton Pelinka

Diskriminierung in Österreich – drei Beispiele

Daß Gastarbeiter in Wirklichkeit nicht Gäste sind, wird ihnen in Österreich immer wieder vor Augen gehalten. Zum Beispiel von der Post – in Telefonzellen finden englischsprechende, französischsprechende, auch italienischsprechende Gäste Anweisungen über richtiges Telefonieren. Serbokraotischsprechende und türkischsprechende Gastarbeiter, die in ihrer Gesamtzahl und Aufenthaltsdauer die anderen Gäste weit überwiegen, müssen verzweifeln; ihnen wird die Muttersprache verweigert.

Ähnliches demonstriert der Österreichische Rundfunk. „Für Gäste in Österreich" werden täglich Nachrichten in englischer und französischer Sprache ausgestrahlt. Ähnliche, zentrale Nachrichtensendungen für Gäste mit serbokroatischer oder türkischer Muttersprache haben keinen Platz. Es gibt eben Gäste und Gäste in Österreich.

Das Land Tirol geht noch einen Schritt weiter. Für Ausländer mit nur beschränkter Aufenthaltsdauer gibt es in Tirol Autokennzeichen in blauer Farbe. Ausländer mit beschränkter Aufenthaltsdauer sind in überwiegender Mehrzahl Gastarbeiter. Jeder Polizeibeamte in Tirol kann schon durch die Farbe des Autoschildes einen Gastarbeiter von einem echten Österreicher unterscheiden. So werden Gastarbeiter ganz offen stigmatisiert. So werden Autofahrer und Autobesitzer erster und zweiter Ordnung geschaffen.

Gastfreundschaft vom Hause Österreich.

(Statement, gehalten im Club 2 zum Thema „Ausländer" im April 1982)

Beilage II
zu ZI.

Berufsschüler Wiens mit nichtdeutscher Muttersprache 1980/81

Am Stichtag, dem 16. Dezember 1980, war die Muttersprache von 862 Berufsschülern nicht deutsch (das sind 2,65 % der Gesamtschülerzahl).

Im einzelnen wurden folgende Zahlen ermittelt (im Anhang erfolgt eine Aufgliederung nach der Staatsbürgerschaft):

Muttersprache	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	Summe
serbokroatisch + serbisch + kroatisch	201	128	132	36	497
slovenisch	6	2	3	2	13
makedonisch	1	2	–	1	4
tschechisch	4	4	8	2	18
russisch	5	4	4	–	13
polnisch	2	2	2	–	6
holländisch	–	2	–	–	2
englisch	7	9	9	1	26
rumänisch	–	3	1	–	4
magyarisch	23	20	10	3	56
griechisch	–	2	1	–	3
türkisch	66	47	33	17	163
italienisch	2	1	1	–	4
spanisch	3	5	1	–	9
persisch	1	2	–	1	4
portugiesisch	–	–	2	–	2
französisch	1	1	1	–	3
hebräisch	1	–	1	–	2
albanisch	2	1	2	–	5
aschanti	–	–	–	1	1
viet	2	–	–	–	2
arabisch	3	4	–	–	7
joruba	4	2	–	4	10
ibo	–	–	–	2	2
tagalog	1	–	–	–	1
schwedisch	1	–	–	–	1
eve	–	–	–	1	1
bulgarisch	1	–	–	–	1
aramäisch	1	–	–	–	1
thai	1	–	–	–	1
Summe	339	241	211	71	862

Gliederung nach der Staatsbürgerschaft

serbokroatisch:	438 Jugoslawien, 57 Österreich, 1 Kanada, 1 staatenlos
slovenisch:	9 Jugoslawien, 4 Österreich
makedonisch:	3 Jugoslawien, 1 Österreich
tschechisch:	2 Jugoslawien, 6 Österreich, 10 CSSR
russisch:	7 Israel, 1 Österreich, 4 staatenlos, 1 ungeklärt
polnisch:	6 Polen
holländisch:	2 Holland
englisch:	1 Kanada, 14 Österreich, 1 Nigeria, 6 USA, 2 GB, 2 Australien
rumänisch:	3 Jugoslawien, 1 Österreich
magyarisch:	19 Jugoslawien, 26 Österreich, 7 Ungarn, 4 staatenlos
griechisch:	1 Griechenland, 2 Österreich
türkisch:	160 Türkei, 2 Österreich, 1 Jugoslawien
italienisch:	2 Italien, 2 Österreich
spanisch:	2 Brasilien, 2 Österreich, 5 Chile
persisch:	3 Iran, 1 Israel
portugiesisch:	1 Brasilien, 1 Österreich
französisch:	2 Frankreich, 1 Österreich
hebräisch:	2 Türkei
albanisch:	5 Jugoslawien
aschanti:	1 Ghana
viet:	2 Vietnam
arabisch:	3 Österreich, 1 Türkei, 2 Libanon, 1 Algerien
joruba:	10 Nigeria
ibo:	2 Nigeria
schwedisch:	1 Österreich
thai:	1 staatenlos
tagalog:	1 Philippinen
eve:	1 Togo
aramäisch:	1 Österreich
bulgarisch	1 staatenlos

Literaturliste

1. Für den Unterricht:

   a) Hesse, Mahler, Engelmann, Mein erstes Deutschbuch, Teil A + B, Verl. L. Auer, Donauwörth
   b) Spier, Mit Spielen Deutsch lernen, Scriptor Verlag
   c) Liebe-Harkort, Türkisch für Deutsche, Skriptor Verlag (dazu Kassette)
   d) Augustin, Liebe-Hartkort, Scherling, Feridun — Ein Lesebuch und Sprachprogramm für Türken, Langenscheidt Verlag.

Literatur:

   a) Kanik, Pazarkaya, Das Wort des Esels, Nasreddin Hodscha, Ararat Verlag
   b) Dayioglu, Disini, Beiß die Zähne zusammen, Ararat Verlag
   c) Bahadinli, Zwischen zwei Welten, Ararat Verlag
   d) Hajaj, Fünf Geschichten, Ararat Verlag
   e) Baykurt, Die Friedenstorte, Ararat Verlag
   f) Bektas, Belagerung des Lebens, Ararat Verlag
   g) Ören, Alte Märchen, neu erzählt, Ararat Verlag
   h) Hikmet, Allem Kallem, Ararat Verlag
   i) Öngören, Des Märchens Kern, Ararat Verlag
   j) Pazarkaya, Moderne türkische Lyrik, Erdmann Verlag
   k) Kemal, Anatolischer Reis, Sozietas Verlag
   l) Kemal, Memed — Mein Falke, Union Verlag
   m) Kemal, Das Lied der tausend Stiere, Union Verlag
   n) Nesin, Ein Schiff namens Demokratie, Express Edition GmbH, Berlin
   o) Makal, Mein Dorf in Anatolien, Express Edition GmbH, Berlin
   p) Welsh, Ülkü, das fremde Mädchen, Verlag Jugend und Volk
   q) Wippersberg, Fluchtversuch, Obelisk Verlag

2. Heimatländer:

   a) Seifried, Kultur und Alltag der Arbeitsemigranten in ihren Heimatländern, Fackelträger Verlag
   b) Boos-Nünning, Hohmann, Ausländische Kinder — Schule und Gesellschaft im Herkunftsland, Schwann Verlag
   c) Franger, So leben wir in Griechenland, Italien, Jugoslawien, Spanien, Tunesien und der Türkei, Otto Maier Ravensburg

3. Zum Thema *Ausländer/Ausländerkinder:*

a) Matuschek, Die Auswirkungen der „Ausländerpolitik" auf Schul- und Berufsausbildung der jugoslawischen und türkischen Jugendlichen in Wien und NÖ., eurosocial, occasional papers Nr. 10, Europ. Zentrum für Ausbildung und Forschung, Bergg. 17, 1090 Wien, Tel. 31 45 05
b) Mahler, Zweitsprache Deutsch, Auer Verlag, Donauwörth
c) Weidhaas, Hellman, Krebs, Sommer, Ausländer im deutschen Schul„un"wesen, Herausg.: Sozialist. Büro Offenbach, Verlag 2000
d) Neumann, Erziehung ausländischer Kinder, Schwann Verlag
e) Schmitt, Kinder und Ausländer, Rollenspiele – eine empirische Untersuchung, Westermann Verlag
f) Esser, Aspekte der Wandersoziologie, Luchterhand Verlag
g) Neumann, Türkische Kinder – deutsche Lehrer, Probleme im Unterricht, Schwann Verlag
h) Langewohl-Meyer, Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich, Juventa Verlag
i) Pommerin, Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern, Kamp Verlag
j) Hohmann, Unterricht mit ausländischen Kindern, Schwann Verlag
k) Savvidis, Zum Problem der Gastarbeiterkinder in der BRD, Jugend u. Volk Verlag
l) Fröhlich, Marthesheimer, Ausländerbuch für Inländer, Fischer 42220
m) Klee, Gastarbeiter, Analysen und Berichte, Aufsätze, Ed. Suhrkamp 539
n) Berkowski, Harmisch, Kumm, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern Scriptor Verlag
o) Akgam, Deutsches Heim, Glück allein, Lamuo Taschenb. 15

4. Frauen:

a) Baumgartner-Karabak, Landesberger, Die verkauften Bräute, rororo 4268
X b) Straube, König, Zuhause bin ich die aus Deutschland
c) Naael Saadawi, Frauen, Econ Verlag

5. Filmgeschichte:

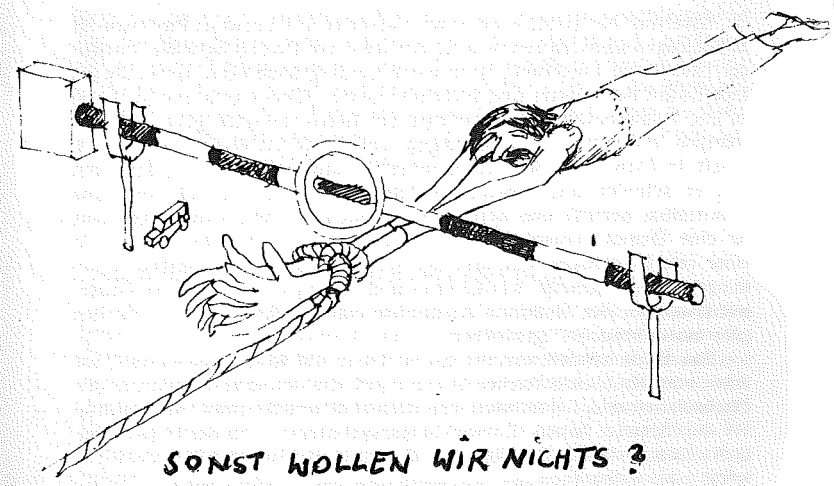
Die Herde, Buntbuch Verlag, Hamburg

6. Liederbuch:

Livaneli, Lieder zwischen vorgestern und übermorgen, Ararat Verlag

7. Zeitschriften:

a) Ausländerkinder, Forum für Schule & Sozialpädagogik, viermal jährlich, Jahresabonnement: DM 18,–
Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 7800 Freiburg
b) „Deutsch lernen", Sprachverband „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer", viermal jährlich, Jahresabonnement: DM 16,–, Redaktion: Raimundstraße 2, 6500 Mainz 1
c) Ausländerpädagogik in Schule und Kindergarten, viermal jährlich, Jahresabonnement DM 16,– und DM 1,– Porto, Westermann Verlag
d) Migration, viermal jährlich, Jahresabonnement DM 32,–, Express Edition GmbH, Kottbusser Damm 79, 1000 Berlin 61



rezension

Julius Mende:

Der Stoff, aus dem die „Herrschaftspsychologie" gemacht ist

Peter Gstettner, „Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft"
Aus der Geschichte der Disziplinierung, Hamburg 1981

Die Kolonisierung der Kinder

Gstettner hat selbst Kinder; war, bevor er in Klagenfurt Professor für Erziehungswissenschaften wurde, Assistent am Psychologischen Institut der Universität Innsbruck; ist in einer Kindergruppe aktiv, wo es um die Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder geht und ist, wenn es um Bildungspolitik im Interesse der Benachteiligten geht, eine der wenigen profilierten Erscheinungen unter der Universitätspädagogenschaft in Österreich. So viel zu seiner Person, um zu zeigen, daß alles, was er schreibt und wovon im folgenden Rede sein soll, ihn ganz unmittelbar betrifft und offensichtlich auch berührt. Sein Engagement für eine Demokratisierung der Erziehung drückt sich unter anderem in einer relativ menschenfreundlichen Schreibweise aus, zahlreiche Abbildungen und feinsinnige Karikaturen und kurze gut verständliche Zusammenfassungen der einzelnen Abschnitte machen das Buch auch für den „Normalverbraucher" genießbar.

Das Buch handelt von der Entwicklung der Kinderpsychologie, vor allem von den biologistischen Strömungen, die sich so erfolgreich an den Hochschulen und Lehrerbildungsstätten aller wesentlichen Industriestaaten durchgesetzt haben. Entwicklungspsychologie — zu der es ja prominente österreichische Beiträge gibt (C. und K. Bühler) und Behaviorismus werden als Disziplinen zur Disziplinierung der Kinder entlarvt.

Didaktischer Einstieg ist die Rückführung der „Wissenschaft von der Reaktionsweise der menschlichen Psyche" auf die Vorläufer der Menschenkunde, die Gstettner in der Völkerkunde ortet.

Mit der Herausbildung von Kolonialismus und Imperialismus hat sich auch das mehr oder weniger wissenschaftliche Interesse an den Menschen der fremden Länder ergeben. Selten ohne die „fruchtbare Zusammenarbeit" mit Handelsschiffahrtsgesellschaften, kolonialen Verwaltungen und deren militärischer „Schutzmacht", haben sich Menschenforscher aufgemacht, die Bewohner der Kolonien zu studieren. Ausgehend von diesem „kolonialen Interesse" der wissenschaftlichen Begleitmannschaften formuliert Gstettner seinen didaktischen Einstieg.

Ein alter Stich, die Landung spanischer Eroberer in Amerika darstellend, und ein Zitat aus dem Buch von G. Mendel, „Plädoyer für die Entkolonisierung des Kindes" charakterisieren die Grundpositionen Gstettners und für mich die teilweise irreführende Vermengung von Problembereichen:

„Insbesondere haben alle Formen der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen auf religiösem wie auf ökonomischem Gebiet — Ausbeutung der Kolonialvölker, Ausbeutung der Frau, des Kindes — sich das Phänomen Autorität, das seinen Ursprung in der biologischen und psychisch-affektiven Abhängigkeit des Kleinkindes vom Erwachsenen hat, zunutzen gemacht.

Daher geht die Zerstörung unserer Gesellschaft, die uns Tag für Tag in einer Kette von kulturellen Hiroshimas vor Augen geführt wird, sehr viel tiefer, als es den Anschein hat, und greift unter verschiedenen Aspekten auf alle Gesellschaften der Erde über, die mit der technologischen Revolution in Berührung kommen." (G. Mendel a.a.O. Olten 1973, S. 11)

Diese geballte Ladung gesellschaftlicher Problembereiche mit der Entwicklung der Kinderpsychologie zu koppeln scheint mir etwas zu hoch gegriffen. Womit nicht das Verdienst geschmälert wird, dem Verwertungsinteresse von Wissenschaft auf die Spur kommen zu wollen. Wenn für die Anthropologie auch vielfach das Interesse ausschlaggebend war, den Menschen in seiner Naturhaftigkeit darzustellen und zu erfassen und auf diesem Wege quasi auch eine Reise in die Menschheitsgeschichte zu machen, setzt sich nach Auffassung Gstettners letztlich das imperialistische Denken durch und es spiegeln sich die herrschaftlichen Rahmenbedingungen der Menschenforschung bis in die theoretischen Grundzüge der betreffenden wissenschaftlichen Disziplin.

Umgekehrte „Herrschaftsgeschichtsschreibung"

Gstettner stellt die Frage nach der Gültigkeit eines historischen Entwicklungsmodells, wonach eine Entwicklung vom Niederen zum Höheren in der Geschichte zu beobachten sei. Seiner Meinung nach eine zwangsläufige Voraussetzung für ein eurozentristisches und die, aus der „kulturellen Überlegenheit" abgeleitete Berechtigung zur zivilisatorischen Gewalt.

Bürgerlichen wie marxistischen Entwicklungsmodellen wird hier eine Abfuhr erteilt. „Humanstische Denktraditionen" von Plato bis Stalin wird das Zeugnis der reinen Herrschaftssicherung ausgestellt und damit die Widersprüchlichkeit zwischen humanistischem Anspruch und repressivem Handeln ausschließlich zugunsten der schlechten Praxis eingeebnet.

„Fünf Jahre bevor Erasmus starb, also 1531, war Pizarro mit seinen Truppen in Südamerika gelandet und hatte mit unglaublicher Brutalität die Kultur der Inkas zerstört . . . Die europäischen Metropolen nutzten nicht nur das Menschenpotential der Kolonien schamlos aus, auch ihre humanistischen Ideale, angefangen von den christlichen Traditionen bis zu denen der bürgerlichen Revolutionen, waren ‚eurozentrisch' geprägt . . ." (Gstettner a.a.O. S. 18/19)

In diesen wenigen Grundzügen von Gstettners Überlegungen, die schließlich auf die Herausbildung der psychologischen Entwicklungsmodelle, die sich auf Vererbung und biologische Entwicklungsschritte stützen, ausgeweitet werden, kommt ein tiefsitzender Kulturpessimismus zum Ausdruck.

Seine – gegen Ende des Buches formulierten Aufrufe zum politischen, teilnehmenden Handeln mit und im Interesse der Betroffenen, von Wissenschaftern und Erziehern, entbehrt der realen Grundlage, wenn humanistisches Erbe relativ einseitig als Herrschaftswissenschaft bzw. Herrschaftsmoral abqualifiziert wird.

Aus welchen Traditionen soll das Neue entstehen? Bei Gstettner kommen sozialistische Erzieher, Hoernle, Bernfeld, Rühle, Kanitz usw. zu Wort.

Die Widersprüchlichkeit in der historischen Entwicklung, für Marx die Triebfeder der Höherentwicklung der Menschheit, wird bei Gstettner zur bloßen „Herrschaftsgeschichtsschreibung" im umgekehrten Sinne, eine Geschichte der Unterdrückung ohne Geschichte der Befreiung. Dieser Einwand ist schon bei den ersten Kapiteln angebracht, weil Gstettner hier die Grundsteine für seine spätere Argumentation legt.

Es sei auch vorweggenommen, daß die Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen in ihrer herrschaftssichernden Funktion hervorragend beschrieben sind und dies vor allem auch durch die geschichtliche Rückbesinnung auf ihre ursprüngliche Funktion – aber als „Disziplinen" für Wilde, Arbeiter und Kinder.

Für jemanden, der aber nach der Lektüre eines Buches auch die Frage stellt, was nun, geraten die wenigen Ansätze zu einer alternativen Psychologie und Erziehungspraxis erst recht zum „folgenlosen Humanismus" des „Gutseins" zu den Menschen und der generellen Abschaffung von Herrschaft ohne zu sagen, wie das geht.

Verbaut man sich durch die pessimistische Geschichtsschreibung selbst den Zugang zu den historisch fortschrittlichen Positionen, die es ohne „Entwicklung in der Geschichte" natürlich auch nicht geben kann (und umgekehrt), woher soll dann der Stoff kommen, aus dem wir unsere Träume wahr machen können?

Soviel zur Grundfrage, die sich mir bei der Lektüre von Gstettners Buch immer wieder aufdrängt.

Die Parzellierung von Zeit und Raum

So wenig der Zusammenhang der Psychologie mit der Anthropologie überzeugend argumentiert wird, so überzeugend ist die Herleitung der Psychologie aus der Medizin.

„Und was lag näher als sich die Medizin zum Vorbild zu nehmen, die ihrerseits viel von der Hoffnung verkörperte, der Mensch ließe sich biologisch naturwissenschaftlich restlos ergründen." (Gstettner, S. 23)

An einigen Beispielen von Le Bon bis Freud, wird die traditionelle Berufskoppelung belegt, viele Psychologen waren Ärzte. Allerdings ist Freud bekanntlich „aus der Art geschlagen", was man von Le Bon nicht behaupten kann.

1879 schrieb er das Werk „Anatomische und Mathematische Untersuchungen über die Variationsgesetze des Schädelvolumens und ihre Beziehungen zur Intelligenz".

„Der Aufstieg der Phrenologie zum wissenschaftlichen Hoffnungsgebiet im 19. Jhdt. ist ebensowenig ein Zufall wie der neuerliche Aufstieg dieser Disziplin zur Zeit des Faschismus." (Gstettner, S. 25)

Le Bons Massenpsychologie findet sich heute noch in österreichischen Geschichtsbüchern (Zeiten, Völker und Kulturen 8, Wien 1973). Die Primitivität der Massenseele argumentiert er folgendermaßen: „Man mache z. B. den Versuch, primitive Wesen, Wilde oder Kinder, durch ein logisches Urteil zu überzeugen, und man wird einsehen, wie wenig Wirkung diese Beweisführung hat. Gerade bei ‚den erregbarsten Wesen . . ., bei Frauen und Kindern' kommen nach Le Bons Ansicht Fehlschlüsse, Irrtümer und Täuschungen gehäuft vor." (Gstettner, S. 27)

Unter dem Eindruck des Erstarkens der Arbeiterbewegung sieht Le Bon den Triumph der Massen und damit den Niedergang der Kultur herannahen. Hier scheint mir die Analogie zum Kolonialismus naheliegender, da in beiden Fällen von den „Primitiven" gesprochen wird. Auf den qualitativen Unterschied zwischen der Ausplünderung der Kolonien, Vernichtung der authentischen Kultur der Kolonialvölker und der Lebenssituation der Arbeiterklasse in den kolonialen „Mutterländern" kommt Gstettner kaum zu sprechen, wenn man davon absieht, daß er die Ablösung des Zeitmaßes durch den Naturrhythmus, der für agararische Gesellschaften kennzeichnend ist, durch das „Zeitmaß des Kapitals", bedauert.

Interessant ist generell der Versuch, Denkmuster aus der Ökonomie, wie die rationelle Organisierung von Raum und Zeit, in ihrer Auswirkung auf das wissenschaftliche Denken nachzuweisen. Von den Fabriksordnungen bis zur Gefängnisarchitektur, von der „Positiven Wissenschaft" bis zur Anstaltspädagogik findet Gstettner die gleichen Grundmuster der „Methoden raum-zeitlicher Parzellierung" (Gstettner, S. 49)

„Die ‚Disziplinen' wußten sehr genau, wie es um die Akkumulierbarkeit der Zeit bestellt war. Sie preßten den Menschen unter Preisgabe seiner zyklischen Einheit einen neuen Lebensrhythmus auf: sein Körper und sein Geist wurden von Zeichen und Signalen umgeben, die allesamt vom ‚öffentlichen Leben', von der kumulativen politischen und ökonomischen Praxis diktiert wurden. Oder als These formuliert: Die Disziplinargesellschaft hat eine Theorie der Konditionierbarkeit vorbereitet und durch die praktische Erprobung einen konkreten Beitrag zur ‚Mikrophysik der Macht' geliefert." (Gstettner, S. 62)

Mehr Unterdrückung als Wahrheitsfindung?

Das Wirken dieser „Mikrophysik der Macht" wird an Beispielen von Hausordnungen von Erziehungsinstituten (auch der Philantropen) illustriert.

Gerade hier zeigt sich die Widersprüchlichkeit des „Fortschritts" in der Psychologie und Erziehung. Die Abschaffung der Prügelstrafe ging einher mit der Verfeinerung der Disziplinarmethoden. Diese Widersprüchlichkeit geht für Gstettner stets zugunsten der Herrschenden auf. An einer Stelle deklariert er das dezidiert: „Wie sich anhand von Beispielen zeigen ließ, besorgten die ‚Disziplinen' die praktische Neuorganisierung des Alltags in diesen Institutionen. Sie brachten erste Formen von Rationalität, Ordnung und Kontrolle in das Denken und Handeln. Diese Organisationsleistung wirkte sich auf die Vergesellschaftung des Men-

schen zweifellos disziplinierend aus; andererseits konnte diesen Ordnungsverfahren durch ihre analytische Struktur bis zu einem gewissen Grad auch eine befreiende Funktion zukommen: sie löste Verhaltenskomplexe aus Irrationalität und Willkür ... Diese doppelte Bewegung der Befreiung und Versklavung ist das ‚Geheimnis' jeder Technologie, die im gleichen Verfahren Schutz bietet und Ausgrenzung vornimmt, und dies alles, ohne diesen Mechanismus als politische Maßnahme jemals zu begreifen ... Die Sozialwissenschaften haben in Theorie und Methode den Widerspruch von Befreiung und Disziplinierung in sich aufgenommen und sind auch den praktischen Entscheidungen gefolgt, mittels formaler Rationalität eher Herrschaft zu unterstützen, denn anzugreifen ...

Entwicklungspsychologie kann folglich als theoretischer und forschungsstrategischer Nachvollzug organisierter kumulativer Sozialisationsprozesse angesehen werden ...

Entwicklungspsychologie ist Bestandteil einer neuen, auf wissenschaftlicher Basis gestellten Technik der Erfassung von Einzelexistenzen, einer Technik der Zerlegung von körperlichen, seelisch-geistigen Kräften nach Zeiteinheiten." (Gstettner, S. 69, 70)

Gstettners Verdienst liegt eindeutig in der Verknüpfung gesellschaftspolitischer Entwicklung bzw. deren Reflex in den „Wissenschaftsdisziplinen" und der Psychologie. Er schreibt eine Geschichte der Arbeit, der Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation, der entsprechenden betrieblichen und gesamtgesellschaftlichen Herrschaftsformen und insbesondere des Schicksals der Kinder in diesem Getriebe.

Wer sich so viel vornimmt, läßt zwangsläufig Fragen offen. Diese offenen Fragen, z. B. wieviel die architektonische Gestaltung von Schulen, Gefängnissen, Fabriken im Sinne des „Panoptischen Prinzips", der steten und allzeitigen Überwachung jeder Handlung an jedem Ort tatsächlich Anteil hat an der Herrschaftsausübung, bleiben auch nach der Lektüre des entsprechenden Kapitels. Gstettners ursprüngliches Anliegen, die Kritik der Entwicklungspsychologie als unhistorische, vermeintlich gesellschaftsneutrale, biologistische Herrschaftswissenschaft, wird jedoch voll entsprochen!

„Geteilt – gezählt – gewogen"

Die Entwicklung psychologischer Tests (Binet – Simon), das Entstehen einer positiv beobachtenden Position des Psychologen gegenüber dem „Untersuchungsgegenstand", die fälschliche Verallgemeinerung gutbürgerlicher Kinderlebensläufe von Psychologenkindern oder Genies und schließlich die behavioristische Meß- und Testpsychologie werden ausführlich dargestellt und auf dem Hintergrund der eingangs dargelegten Positionen kritisch beleuchtet.

Die enge Koppelung dieses Psychologieverständnisses mit nationalistischen, rassistischen und biologistischem Denken weist Gstettner an zahlreichen Zitaten nach.

„Wilhelm Preyer, unumstrittener Pionier der Kinderpsychologie ... schrieb folgende bezeichnende Passage: „Forschungsreisenden sei der Vergleich des Verhaltens der kleinen Kinder unzivilisierter Völker mit dem der deutschen, wie ich sie in diesem Buch beschrieben habe, besonders empfohlen. Die Kultur breitet sich immer mehr und immer schneller aus, so daß es in einer nicht fernen Zukunft schon recht schwer

sein wird, ein europäischen Einflüssen völlig entzogenes Kind zu finden. Gerade die Menschwerdung eines solchen ist nicht allein an sich von großem Interesse, sondern auch deshalb, weil sie lehren kann, inwiefern die Kinder der Kulturvölker in den ersten Lebensjahren verweichlicht und durch Dressur in der natürlichen Entfaltung ihrer körperlichen und geistigen Anlagen benachteiligt werden.

Aber auch ausgedehnte Beobachtungen und Versuche an ganz jungen Tieren von der Art, wie ich sie anstellte, ohne bis jetzt in Deutschland darin Nachfolger gefunden zu haben, sind in hohem Grad wünschenswert, um endlich der vergleichenden und genetischen Psycholgie, als Wissenschaft und Erkenntnisquelle zu ihrem Recht zu verhelfen' " (Preyer 1895 nach Gstettner S. 85)

Gstettner weist den Untersuchungen der Bühlers, Köhlers, Sprangers, Sterns u. a. nach, daß sie blind sind gegenüber den Einwirkungen der Gesellschaftsstruktur, die über das soziale Milieu vermittelt werden.

Die Stellung des Erwachsenen gegenüber dem Kinde und das damit verbundene Erziehungsinteresse einerseits und Forschungsinteresse der Psychologie andererseits, macht er mit O. Rühle an den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen fest.

„Die Erwachsenen verdanken ihre Vor- und Übermachtstellung gegenüber dem Kinde nicht so sehr ihrer körperlichen und geistigen Überlegenheit, als vielmehr dem in der Sozialverfassung bedingt liegenden Umstand, daß sie Träger und Repräsentanten einer Gesellschaftsstruktur sind, die sich als Erwachsenenkultur darstellt. Ihre Superiorität ist also eine vorwiegend soziale Errungenschaft (O. Rühle „Das proletarische Kind", S. 15) ... Seit dem Aufkommen des Privateigentums und der Privatwirtschaft ist aber die Aneignung dieser ‚Errungenschaft' stets ungleich erfolgt: ‚Die besitzende Klasse hat den Kulturapparat der Gesamtgesellschaft usurpiert und in den ausschließlichen Dienst ihrer Klasseninteressen gestellt' " (Rühle, S. 15 nach Gstettner S. 133)

Diese Feststellungen Rühles stellen auch die Überlegungen Mendels, die Gstettner eingangs zustimmend zitierte, wieder vom Kopf auf die Beine. Autorität ist Ergebnis von Herrschaftsverhältnissen, ebenso die psychische Aneignung des Autoritätsbegriffes und nicht umgekehrt (vgl. S. 2).

Gstettner verweist mehrmals auf die Gefahr, daß die Erziehungswissenschaften lediglich die Wertvorstellungen des Erwachsenenlebens auf die Kinder projizieren, und zwar: durch die Ausklammerung der realen Sozialisationsbedingungen, durch die Individualisierung einerseits (Individualpsychologie, Psychoanalyse) und biologische Schematisierung (Entwicklungspsychologie und Verhaltensforschung andererseits).

Er plädiert für die Forschung durch tätige Anteilnahme am Erziehungsprozeß der Kinder, in Kollektiven mit gleichberechtigter Mitsprache der Kinder, Eltern, Erzieher und Wissenschafter.

Die Erfahrungen im konkreten Umgang mit Kindern sind für ihn der einzig legitime, wissenschaftliche und politische Zugang zum Kinde.

Ausgehend von der Vorstellung, daß ja auch Kinder, in welcher Form auch immer, einen eigenen Zugang zu der sie umgebenden Wirklichkeit haben, den zu entfalten und entwickeln es gilt, meint Gstettner in Anlehnung an ähnliche Positionen bei Paolo Freire in der Entwicklungsarbeit:

„Dies ist ein praktischer Bildungsprozeß, der alle Beteiligten einschließt und als ‚Paradigma' für kommunikative Entwicklungsarbeit steht.

In diesen Bildungsprozeß bringen sich die Individuen als Subjekt ein, weil darin sowohl ihre Lebenssituation als auch ihre Erfahrungen mit diesen Situationen, ihr ganzheitliches Bewußtsein mit allen Ideologien, Widersprüchen, Vorurteilen und richtigen Einsichten aufgehoben sind. Die praktisch pädagogischen Konsequenzen dieses Paradigmas sind weitreichend. Sie können den Erziehungsprozeß von Kolonisation befreien." (Gstettner, S. 208)

kurzmeldungen

Broschüre:
Hans Turrini, „Alternativschulen"
erhältlich bei:
Katholische studierende Jugend Österreichs,
Johannesgasse 16, 1010 Wien, Tel.: 0222/52 16 21
Preis: S 50,—.

Broschüre „Politische Tätigkeit und Recht" — Wegweiser durch den Paragraphendschungel, 2., stark erweiterte und verbesserte Auflage.
Kosten: S 25,— + Porto (ab 10 Stück Ermäßigung von 30 %)

Bestellungen: Gabi Kowarzik
Engelsberggasse 3/1/18
1030 Wien

Broschüre: „Für ein rot-grünes Österreich"
Kosten: S 5,—
Bestellungen: Sozialistische Jugend Wien,
Schottenfeldgasse 24
1070 Wien

Die Veröffentlichung dieses Leserbriefes wurde von der „Zukunft" **abgelehnt.**

LESERBRIEF

zum „Schulkonsens" — weiterhin Auseinandersonderung von Zehnjährigen

Warum mußte es in der Gesamtschulfrage zu diesem Ausverkauf kommen? Denn das Blendwerk der Hauptschulreform ist ja nicht mehr als der zum Hauptschulstatus degradierte sozialistische IGS-Versuch! Vielleicht erforderte der derzeitige politische Kontext eine „Konsens"-Geste, für die sich die relativ risiko- und konsequenzenlose Schulpolitik anbot, oder man wollte den Kollisionskurs wegen der Peinlichkeit des Zweidrittel-Fiaskos und der für die Schulversuche verschwendeten Millionen vermeiden. Jedenfalls, was der Kompromiß auch an Positivem gebracht hat, der Preis ist für uns, die wir seit Jahrzehnten für die Demokratisierung und Erneuerung der Schule kämpfen, zu hoch: Kapitulation *vor* der als sozialelitäre Klassenschule bestätigten AHS mit ihrer undifferenzierten, auf die veraltete Oberstufe ausgerichteten Unterstufe, *vor* der mit Ausnahme des deutschsprachigen Raumes überall als unnatürlich und undemokratisch verpönten Auseinandersonderung von Zehnjährigen auf Grund der Volksschulnoten — eine Neuauflage der Aufnahmsprüfung trotz der „liberalen" kaum je in Anspruch genommenen Berufungsklauseln — und *vor* dem Hineintragen der Notenhektik in die Grundschule, worüber sich nur die Hauslehrer freuen können . . .

Die Konservativen hoffen, daß man in Europa ohnehin bald zur alten Zweibahn-Schule zurückkehren werde, wodurch sich das „Gesamtschulexperiment" in Österreich erübrige. Nun „kehrt" man nirgendwo zu einer überwundenen Entwicklungsstufe „zurück", sondern auf den vollen Pendelausschlag folgt ein korrigierender Pendelrückschlag und Integration. Die österreichische AHS, ohne Entwicklungsimpuls auf sich belassen, droht ein Relikt von gestern zu werden. Man flüchtet in das Alibi der „inneren" Schulreform, als ob „innen" und „außen" nicht zwei einander bedingende Aspekte *ein und derselben Ganzheit* wären . . . Hiezu nur ein Beispiel: die Schulung eines kritisch-unabhängigen, die Komplexheit der Gegenwart meisternden Denkens — ein eminent „inneres" Anliegen! — erfordert „äußere" Maßnahmen wie Gliederung der Lehrmassen in zwei Stufen, eine interdisziplinär-allgemeinbildende und eine individuelle (besonders auf der Oberstufe) und *keine* Lehrbenotung, die eine ständige Versuchung ist, dem Lehrer um der Note willen nach dem Munde zu reden, was die Entfaltung eines kritischen Eigenurteils unterbindet.

Dr. Walter Berger

Dr. Walter Berger, M.A.
Lektor für Vergleichende Erziehungswissenschaft 1964—77
1090 Wien, Porzellangasse 45/34

Grüß Euch!

Gerade als Eure Gastarbeiterkindernummer bei mir ins Haus flatterte, beschäftigte ich mich mit einem Fall abgeschobener türkischer Jugendlicher.

Ohne Vergleichsmöglichkeiten zu haben, erscheint mir die Situation der Türken in Innsbruck besonders kraß. Es schaut so aus, als ob man diese Ausländer psychisch fertigmachen will, um sie so zu veranlassen, abzuhauen.

Im Fall der Jugendlichen hat die Entwicklungspolitische Lehrergruppe Tirol beim Ministerium interveniert — eine Rückmeldung blieb jedoch aus.

Ich habe diesen konkreten Fall sowie die Vorgangsweise der Innsbrucker Fremdenpolizei in anderen Bereichen versucht zusammenzufassen. Vielleicht könnt Ihr etwas damit anfangen. Einer Veröffentlichung stimme ich jedenfalls zu.

Weiters lege ich Euch den Brief ans Ministerium bei.

Euer letztes SCHULHEFT hat mir sehr gut gefallen. Ich werde einige Anregungen aufnehmen. Der Rechtsanwalt Dr. Zerner beschäftigt sich inzwischen auch mit „meinen" Türken. Eine Rückkehr der Beiden wäre schon eine sehr schöne Sache.

Herzliche Grüße

Arnold Frick
6175 Kematen/Tirol, Dorfstraße 17

SCHULLANDWOCHEN

Kurs zur beruflichen Vorbereitung in der Europäischen Kooperative LONGO MAI Eisenkappel

In diesem Herbst werden Schulabgänger erstmals mit dem Problem fehlender Arbeitsplätze und Lehrstellen konfrontiert. Dazu kommt, daß viele Jugendliche keine festen Berufsvorstellungen haben und es vorziehen zuerst möglichst vielseitige Erfahrung zu gewinnen.

Wir haben deshalb ein Konzept erarbeitet, wie unsere Kooperative, insbesondere die Wollspinnerei, im Sinne der beruflichen Vorbereitung eingesetzt werden kann.

Ab Herbst führen wir Kurse für Jugendliche und Schulklassen durch. Das Schwergewicht liegt dabei auf der praktischen Erfahrung mit der Arbeitswelt, Kennenlernen genossenschaftlicher Produktionsformen, Verfolgung des Produktionszyklus (von der Schafzucht bis zum fertigen Wollprodukt) und Ermutigung zur Eigeninitiative.

Programmvorschlag für eine Schullandwoche

Dieses Programm kann je nach Interessensgebiet und Altersstufe umgestaltet werden.

1. Tag: Vorstellung der Genossenschaft, Besprechung des Programms
2. und Aufteilung der Klasse in zwei Gruppen:
3. Tag: — Besuch auf dem Hof, Teilnahme an Arbeiten (Fütterung, Milchverarbeitung, Garten, Wald . . .)
   Themen: Landwirtschaft, Selbstversorgung
   — Besuch der Wollspinnerei: Herstellung von Strickwoll unter Anleitung
   Themen: Vom Rohstoff zum Fertigprodukt, Organisation eines Betriebes
4. Tag: Wanderung mit Besuch des Peršmannhofes (Museum über die Nazizeit und den Widerstand der Kärntner Slowenen).
5. Tag: Gespräche mit Berufsleuten oder Exkursion
   Thema: Auseinandersetzung mit Problemen der Region
6. Tag: Aufarbeitung in Arbeitsgruppen, Fragen der Berufswahl und der beruflichen Ausbildung.

Interessierte Lehrer sollten sich möglichst bald mit uns in Verbindung setzen.

Der Prospekt für die Schullandwochen und das Konzept „Für eine neue Form der beruflichen Vorbereitung" sind anzufordern bei:

Europäische Kooperative Longo Mai
Lobnig 16
9135 Eisenkappel, Tel. 04238/558

Während man oft von der Ausländerfeindlichkeit in weiten Teilen der österreichischen Bevölkerung spricht und sich über Antiausländeraktivitäten der Rechten empört, vergißt man leicht die reale rechtliche Situation der „Gast"arbeiter. In den Ausländergesetzen wurden nämlich längst die Grundlagen für die Erfüllung der Forderungen der Rechtsaußen geschaffen. Die Durchführung dieser Gesetze zeigt, daß Menschenrechte für Ausländer in Österreich oft nur leere Worte sind. Besonders besorgniserregend ist die Situation in Innsbruck, wo der Sozialist Dr. Angermair mit seiner Fremdenpolizei für „Ruhe, Sicherheit und Ordnung" sorgt.

5. Mai. Die beiden türkischen Pflichtschüler Edip A. und Dursun G. werden in ihrer Schule verhaftet. Sie sollen mit anderen Einbruchsdiebstähle in der Höhe von ca. S 10.000,— verübt haben. Sie legen Geständnisse ab, allerdings nicht in vollem Umfang. Edip gibt z. B. an, er wäre mehrmals dabeigewesen, als ein junger Türke in einer Spielhalle die Automaten geöffnet habe und das darin befindliche Geld unter den Anwesenden aufgeteilt habe. Er selbst habe dabei ca. 400 S erhalten, die er zum Teil in derselben Spielhalle wieder verspielte, zum anderen in einen Taschenrechner investierte.

Das genügte. 10 Jahre Aufenthaltsverbot für alle.

10 Jahre, obwohl die vollständigen Familien (Eltern und alle Geschwister) der Betroffenen in Innsbruck leben, die menschlichen Folgen für die Fünfzehnjährigen also kaum abzusehen sind.

10 Jahre, obwohl sich die Eltern bereit erklärt hatten, den Schaden wieder gutzumachen und auch eine allfällige Strafe zu bezahlen.

10 Jahre, obwohl die Jugendlichen von keinem ordentlichen Gericht verurteilt wurden, sie nach geltendem Recht also als unschuldig gelten müssen. Die Staatsanwaltschaft hat auch nie Anklage erhoben, was vermuten läßt, daß ihr entweder die Delikte nicht strafwürdig erschienen sind oder sie sich voll und ganz auf die Arbeit der Fremdenpolizei verlassen hat.

Und auf die kann man sich verlassen. Dafür sorgt schon ihr Leiter, das SP- und BSA-Mitglied Dr. Angermair. In solchen Fällen pflegt er schnell zu handeln. Bereits zwei Tage nach der Verhaftung waren die Jugendlichen außer Landes gebracht. Einige ohne vorher jemals wieder bei ihren Familien gewesen zu sein.

Daß die Eltern ihre Kinder während der Haft nicht besuchen durften, daß sie niemals über das Ausmaß der ihren Kindern zur Last gelegten Straftaten informiert wurden, daß die Verhöre ohne Dolmetscher durchgeführt wurden, obwohl die Sprachkenntnisse der Jugendlichen sicher nicht ausreichten, seien hier nur Details am Rande.

Die rechtliche Grundlage für dieses Vorgehen bildet das Fremdenpolizeigesetz. „Gegen Fremde, deren Aufenthalt im Bundesgebiet die öffentliche Ruhe, Ordnung und Sicherheit gefährdet oder anderen öffentlichen Interessen zuwiderläuft", heißt es dort, „kann ein Aufenthaltsverbot erlassen werden." Festzustellen, wann ein Ausländer diese Ruhe, Ordnung und Sicherheit (man vergleiche diesen Gesetzeswortlaut mit verschiedenen Aufrufen der NDP) gefährdet, liegt im Ermessen der Fremdenpolizei. Sie muß z. B. auch rechtskräftig verurteilte Ausländer nicht ausweisen, kann dies aber — wie im vorliegenden Fall — bereits bei bisher unbescholtenen und gerichtlich nicht verurteilten Jugendlichen machen.

Härte ist das oberste Gebot des Dr. Angermair. Ein Gastarbeiter ist für ihn nicht viel mehr als ein Stück Vieh, das es unter Kontrolle zu bekommen gilt. Druckmittel werden ihm vom Gesetz genügend zur Verfügung gestellt. Und er nützt sie auch.

Laut Ausländerbeschäftigungsgesetz muß jeder Gastarbeiter eine „für Inländer ortsübliche Wohnung" nachweisen. Was nun ortsüblich ist und ob die konkrete Wohnung gerade ortsüblich ist, das bestimmt wieder die Behörde. Wohnungswechsel oder Abschiebung der gesamten Familie (natürlich ohne dem nach wie vor von der Wirtschaft benötigten Oberhaupt) sind die Alternativen, vor die manch einer gestellt wird.

Für die Beaufsichtigung der Kinder muß gesorgt sein. Dr. Angermair läßt Mütter auch dann nicht arbeiten gehen, wenn sie eine gültige Arbeitsbewilligung haben und die Beaufsichtigung der Nachbarsfrau oder etwa der 18jährigen Tochter übergeben würden. Bei Zuwiderhandlung droht Abschiebung.

Eine andere Art Ausländer mürbe zu machen: Man gibt ihnen, auch wenn sie eine Arbeitsbewilligung für 2 Jahre vorweisen können, nur eine Aufenthaltsbewilligung für ein halbes Jahr. Abgesehen von den damit verbundenen Kosten sind die Betroffenen gezwungen immer wieder bei der Fremdenpolizei vorzusprechen. Was das bedeutet, kann nur der abschätzen, der selbst einmal in den Gängen vor den Büros dieser Behörde gewartet hat und die verängstigten und verunsicherten Gesichter gesehen hat.

Gegen diese behördliche Allmacht ist kein Kraut gewachsen. „Gegen diese fremdenpolizeilichen Maßnahmen erhebe ich keine Einsprüche, zumal dies soundso nichts nützen

würde", steht bezeichnenderweise in einem Polizeiprotokoll, das den oben angesprochenen Jugendlichen zur Unterschrift vorgelegt wurde.

Auch die übergeordneten Stellen scheint die Arbeit Angermairs durchaus zu befriedigen. Die Berufung gegen die Abschiebung von Dursun G. (die anderen haben nicht berufen) wurde zurückgewiesen. „Auch im Rahmen des der Behörde eingeräumten freien Ermessens vermag diese zu keiner für den Berufswerber günstigeren Entscheidung gelangen, da das öffentliche Interesse an der Außerlandesschaffung des Berufungswerbers das private Interesse an dessen weiteren Verbleib im Bundesgebiet bei weitem überwiegt", heißt es in der Begründung durch die Sicherheitsdirektion des Landes Tirol.

Ein von der Entwicklungspolitischen Lehrergruppe Tirol an Innenminister Lanc gerichtetes Schreiben führte zwar zu einigem ministeriellen Interesse an den Unterzeichnern, blieb aber bisher unbeantwortet. Ein führender Tiroler Gewerkschaftsvertreter sah es nicht ein, warum er sich für „ausländische Rechtsbrecher stark machen" solle. Auch die von einem Tiroler SP-Spitzenpolitiker zugesagte Hilfe blieb aus.

Eines ist sicher: So kann das Ausländerproblem nicht gelöst werden. Druck ist wohl eines der untauglichsten Mittel Konflikte zu lösen. Der einzige Weg, die Eingliederung dieser Menschen in unsere Gesellschaft, scheint nicht angestrebt zu werden.

Entwicklungspolitische Lehrergruppe Tirol
Universitätsstraße 3
6020 Innsbruck

Herrn Bundesminister für Inneres
Erwin Lanc
Innenministerium
1010 Wien

Sehr geehrter Herr Minister!

Am 7. 5. 1982 wurden von der Fremdenpolizei in Innsbruck gegen mindestens fünf minderjährige türkische Staatsbürger Aufenthaltsverbote über 10 Jahre erlassen.

Die Umstände, wie diese Aufenthaltsverbote zustande kamen, die unabsehbaren (un)menschlichen Folgen, die damit verbunden sind, sowie das daraus ablesbare politische Klima in Österreich, geben uns Anlaß zu tiefster Besorgnis.

Von den abgeschobenen türkischen Jugendlichen sind uns nur zwei bekannt, Altindagoglu Edip und Gedik Dursun. Unsere Ausführungen beziehen sich auf diese Beiden.

Beide wurden am 5. Mai 1982 in ihrer Schule (PL Innsbruck Dreiheiligen) verhaftet und bereits zwei bzw. drei Tage danach in die Türkei abgeschoben. Während ihrer Haftzeit scheinen sie ein Geständnis abgelegt zu haben, nach dem sie mehrere strafbare Handlungen ausgeübt haben sollen.
Beide leben momentan in der Türkei bei Verwandten. Ihre vollständigen Familien befinden sich jedoch in Innsbruck.

Folgende Punkte erscheinen uns besonders bedenklich:

1. Die Familie Altindagoglu durfte Edip während seiner Haft nicht besuchen. Sein Vater sah ihn erstmals kurz vor dem Abtransport und hatte dort kaum Gelegenheit mit seinem Sohn zu sprechen.
2. Die Türken sollen Einbruchsdiebstähle begangen haben. Trotzdem wurde auch nach erfolgter Meldung durch die Fremdenpolizei kein Strafverfahren von Seiten der Staatsanwaltschaft eingeleitet. Die Tatbestände scheinen also nicht strafwürdig zu sein.
3. Selbst wenn ein Strafverfahren eingeleitet worden wäre, wären die Türken zu diesem Zeitpunkt bereits außer Landes gewesen. Die ungewöhnlich kurze Frist zwischen Verhaftung und Abschub (zwei bzw. drei Tage) scheint deshalb allein der Fremdenpolizei zur Umgehung einer gerichtlichen Verfolgung (ev. Nachweis der Unschuld) gedient zu haben.
4. Als Zeitpunkt des Abschubs wurde der Freitag bzw. der Samstag gewählt. Zu diesen Zeiten waren für die Eltern Anwälte schwer greifbar. Die kurze Zeit zwischen Aussprechung des Aufenthaltsverbotes und Abschub ließ ein Einschreiten der Eltern auf dem Rechtsweg nicht zu.
5. Das Verhör wurde ohne Beiziehung eines Dolmetschers durchgeführt. Dabei kann es mit Sicherheit nicht genügen, daß die türkischen Jugendlichen bei der Unterzeichnung des Protokolls bestätigten, sie seien der deutschen Sprache mächtig. Sie hätten diese Stelle auch mitunterzeichnet, wenn sie der deutschen Sprache nicht mächtig gewesen wären. Dafür, daß die Sprachkenntnisse zweifellos nicht ausreichten, spricht, daß beide in ihren Halbjahresschulnachrichten in den meisten Gegenständen (außer Werken und Leibesübungen) wegen mangelnder Sprachkenntnisse nicht beurteilt werden konnten.
6. Man bedenke den ungeheuren Druck, der auf beiden Jugendlichen lastete, nachdem sie direkt von der Schule in die Haftanstalt zum Verhör gebracht wurden. Außerdem soll ein älterer, in derselben Sache verhafteter Türke Druck ausgeübt haben. Wie fürchterlich sich das auf die Jugendlichen ausgewirkt hat, zeigt sich darin, daß Gedik Dursun, der den Tag vor seiner Abschiebung (Samstag, 10 bis 23 Uhr) zu Hause verbringen durfte, mit Eltern und Geschwistern kaum ein Wort sprach.
7. Die Eltern wurden von der Fremdenpolizei über die ihren Kindern zur Last gelegten Straftaten und somit über die Gründe des Aufenthaltsverbotes nicht informiert. Als ein Mitglied unserer Gruppe (Arnold Frick) mit den Eltern bei Dr. Angermair vorsprechen wollte, wurde nur er vorgelassen. Den betroffenen Eltern verweigerte man den Eintritt, Frick jede genaue Auskunft, da man nicht Fremden gegenüber die Eltern diskriminieren wolle.
8. Das Ausmaß der „Strafen" scheint besonders, wenn man das Alter der Abgeschobenen bedenkt, in keinem Verhältnis zu den angeblichen Straftaten zu stehen. Die Trennung von der gesamten Familie auf die Dauer von 10 Jahren steht in keinem Vergleich zu für die gleichen Straftaten in Österreich vorgesehenen Bestrafungen, zumal beide Türken noch nicht vorbestraft sind.
9. Die vollkommene Trennung von der Familie kann für die Kinder unabsehbare menschliche Folgen haben. Die Annahme, daß der Versuch, die Familien damit auch loszuwerden, das eigentliche Hintergrundziel der Fremdenpolizei war, liegt nahe.

6. Gesamtösterreichisches Lehrertreffen

Trotz 7. SCHOCK-Novelle:

Die Optimisten unter den österreichischen Lehrern/innen treffen einander das nächste Mal in Wien, voraussichtlich Ende Februar oder Anfang März 1983; genaue Ankündigung folgt.

Themenvorschläge:

1. Friedenserziehung
2. Lehrerarbeitslosigkeit — Anstellung der Junglehrer
3. Reform der österreichischen Hauptschulen
4. Innere Schulreform
5. Neue Wege der Lehrerfortbildung
6. PV-Wahlen, Neuwahlen Herbst 1983

Wer sich an der Vorbereitung beteiligen will oder weitere Themenvorschläge hat: Wir treffen uns am Mittwoch, den 17. 11. 1983 um 19 Uhr im PÄZ im Werkstätten- und Kulturhaus, Währingerstraße 5—9, 1090 Wien

Kontaktadresse:
Erna Dittelbach
Mendelssohngasse 4/14
1220 Wien
Telefonkontakt:
Heidi Pirchner, (0222) 42 19 383

Dies erscheint umso plausibler, wenn man weiß, daß die Familien Altindagoglu und Gedik bereits öfters Ziel fremdenpolizeilicher „Aktivitäten" und Hinhaltetaktik waren.

10. In letzter Zeit scheint sich in Österreich eine extrem ausländerfeindliche Haltung breitgemacht zu haben. Die Fremdenpolizei schwimmt auf dieser Welle mit. Der Leiter, Dr. Angermair, geht mit größter Härte gegen rechtlich wehrlose Ausländer vor.

Wir bitten sie, diese Fälle zu überprüfen und sich für die menschlichen Belange dieser türkischen Familien einzusetzen. Aus unserer Sicht ergeben sich dabei folgende Forderungen:

1. Aufhebung des Aufenthaltsverbotes für diese Türken. Sie sollen wieder nach Österreich einreisen dürfen, um sich hier einem ordentlichen Gericht zu stellen.
2. Aufenthaltsverbote sollten nur aufgrund eines Gerichtsurteils möglich sein. Daß sonst der Willkür eines einzelnen Mannes Tür und Tor geöffnet sind, zeigt dieser Fall.
3. Ausländer mit nichtdeutscher Muttersprache sollten nicht ohne Dolmetscher verhört werden. Dolmetscher scheinen bei der Fremdenpolizei in Innsbruck aus der Mode gekommen zu sein.
4. Bessere Kontrolle der Innsbrucker Fremdenpolizei durch übergeordnete Stellen.
5. Anpassung der Ausländergesetze (Fremdenpolizeigesetz, Ausländerbeschäftigungsgesetz usw.) an die Bestimmungen der österreichischen Verfassung (Deklaration der Menschenrechte)!

Wir danken bereits jetzt für Ihre Bemühungen und verbleiben

hochachtungsvoll

Mitglieder der Gruppe
für Entwicklungspolitik

Abschrift ergeht an:
Herrn HR Dr. Oberforcher
Polizeidirektor in Innsbruck

UB WIEN
+AM63625205

Universitätsbibliothek Wien

Die Mitarbeiter dieser und der letzten Nummer sind:

Friedl Demel, 1080 Wien, Feldgasse 23/3, Tel. 43 14 85
Reinhard Dumser, 1030 Wien, Arsenal, Objekt 16/12, Tel. 78 27 47
Gero Fischer, 1080 Wien, Kupkagasse 4/15, Tel. 48 14 17
Jacqueline Freigang, 1050 Wien, Rinößlgasse 20, Tel. 56 25 743
Gertraud Holzinger, 1150 Wien, Sechshauser Straße 3/1/14, Tel. 83 79 402
Alexandra Horacek, 1030 Wien, Drorygasse 8/1/7, Tel. 73 38 082
Lore Klein-Wisenberg, 1150 Wien, Österleingasse 6, Tel. 83 20 153
Alfred Koch, 3281 Oberndorf, Wiedenhof 18
Christa und Erwin Kreutzer, 3062 Kirchstetten, Sichelbach 3a
Helga Leitner, 1120 Wien, Kaulbachgasse 3, Tel. 84 44 094
Gerald Pertassek, 1070 Wien, Kirchengasse 31/7, Tel. 42 93 374
Susanne Pirstinger, ~~8010 Graz, Mehlplatz 3/IV, Tel. (0316) 78 09 74~~ X
Hildegard Pruckner, 1080 Wien, Bennogasse 29/26, Tel. 42 49 374
Josef Reichmayr, 1060 Wien, Esterhazygasse 23/10, Tel. 57 08 942
Hanna Schimek, 1160 Wien, Liebknechtgasse 1–3/4, Tel. 45 10 645

Burggasse 86/2/1/1
1070 Wien
Tel. 86 10 822